

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FERNANDA BORGES NETO

O MOBILIDADE SOB O OLHAR DE UMA GEÓGRAFA

UBERLÂNDIA

2021

FERNANDA BORGES NETO

O MOBILIDADE SOB O OLHAR DE UMA GEÓGRAFA

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa:
História e Historiografia da Educação

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos

UBERLÂNDIA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732m Borges Neto, Fernanda, 1977-
2021 O Mobral sob o olhar de uma geógrafa [recurso eletrônico] / Fernanda
 Borges Neto. - 2021.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5547>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos. (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Tese de Doutorado Acadêmico, 20/2021/294, PPGED | | | | |
| Data: | Vinte e sete de agosto de dois mil e vinte e um | Hora de início: | [hh:mm] 8:00 | Hora de encerramento: | [hh:mm] 11:10 |
| Matrícula do Discente: | 11713EDU012 | | | | |
| Nome do Discente: | FERNANDA BORGES NETO | | | | |
| Título do Trabalho: | "O MOBREAL SOB O OLHAR DE UMA GEÓGRAFA" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | História e Historiografia da Educação | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "Historia e perspectivas da formação de professores da educação básica" | | | | |

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Regina Celi Frechiani Bitte - UFES; Vilmar José Borges - UFES; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU; Carlos Alberto Lucena - UFU e Sônia Maria dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sônia Maria dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilmar José Borges, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto Lucena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/09/2021, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3005596** e o código CRC **0197F568**.

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*),
pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela misericórdia, amor e milagres que tem feito em minha vida.

À Universidade pública, gratuita e de qualidade, pois, sem ela, jamais estaria aqui escrevendo estas palavras.

À minha família, cuja humildade sempre foi motivo de orgulho, e o trabalho razão de ser. Mãe, você, apesar de nunca ter podido frequentar uma escola, sempre reconheceu o valor dos estudos na vida de uma pessoa. Sinto sua falta a cada minuto. Pai, mesmo somente desenhando o seu nome, também me incentivou, acordando-me de manhãzinha para ir à escola. A partida de vocês deixou um vazio que jamais será preenchido.

À minha orientadora, Professora Sônia Maria dos Santos, cuja humanidade, paciência e amizade são motivos de agradecimento.

Aos Professores Maria Margarida Machado, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Armindo Quillici Neto, pelas reflexões e contribuições no exame de qualificação.

À Professora Vânia Rúbia Farias Vlach, pelas longas conversas e reflexões acerca da Geografia e da Geografia Escolar, o meu muito obrigada!!!

À Professora Norma Lúcia Neris de Queiroz, pelas incessantes leituras, revisões e orientações durante a escrita desta tese. Meus sinceros agradecimentos!

Ressalto, ainda, minha sincera gratidão a todos os profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação acadêmica.

Aos idealizadores do sítio do Fórum EJA Brasil, por disponibilizarem digitalmente um acervo sobre o MOBREAL com documentos oficiais, legislações, materiais didáticos, artigos científicos etc. Estes foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

A todos os meus amigos, particularmente os queridos Adriana, Ana Cristina, Cida, Janaína, Leonardo Gioli, Leonardo Granado, Maria Cristina, Sabrina, Rita, Tércia, Tamiris, Wilian, cujo apoio é tudo o que se espera de uma amizade.

À então Dirigente Regional de Ensino - Região de Franca, Professora Maria Luiza Franco Nery Machado, pelo apoio durante a realização das disciplinas.

“Quem não segue uma disciplina política é, por isso,
matéria em estado gasoso ou matéria contaminada por elementos estranhos:
Portanto, inútil e danosa.”
(GRAMSCI, 2020, p. 35)

RESUMO

O presente trabalho se dedicou a compreender o MOBRAL, no período de 1967 a 1985, pertencente à política educacional do regime militar instaurado no ano de 1964, particularmente após a promulgação da Lei nº 5.692/71 e do Parecer nº 853/71 e, em especial, o material didático “Integração Social”. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações, denominada “estado do conhecimento” e levantamento da bibliografia sobre o tema, o que demonstrou a ausência de trabalhos nesta perspectiva. Ressalta-se que, entre os teóricos consultados, privilegiou-se a teoria política elaborada pelo pensador italiano marxista Antonio Gramsci, cujas categorias de hegemonia, ideologia, concepção de mundo, política, classes dominantes, classes subalternas, aparelho hegemônico, estrutura ideológica, ordem vigente, intelectual e outras, coadunam com os objetivos desta pesquisa. A fonte analisada consistiu no material didático da matéria de Integração Social do Programa de Educação Integrada - PEI, da 1ª fase do ensino supletivo de 1º grau (2ª a 4ª séries). A análise do “Integração Social” revelou que os conteúdos geográficos eram abordados de forma aligeirada, superficial e fragmentada, coadunando com a Geografia Tradicional descritiva e mnemônica, ao contrário do movimento de renovação da Geografia Crítica que já permeava os debates entre pesquisadores e professores da área. Nesse sentido, o material “Integração Social” mostrava uma realidade estática e imutável, quando, na verdade, o espaço está em constante movimento e transformação. Evidenciou-se a utilização da educação, da escola e da matéria Integração Social como instrumentos de dominação e enaltecimento da pátria, ocultando a verdadeira realidade vivida pelos alunos jovens e adultos e da maioria da população pobre do país, qual seja, elevada concentração de renda nas mãos de uma pequena elite, restando a desigualdade social. O MOBRAL, também por meio da Integração Social, almejava fabricar jovens e adultos passivos e ajustados ao regime, ao contrário do que apregoavam os movimentos de educação popular e a própria Geografia Crítica. Ademais, era necessário formar mão de obra barata para desenvolver as funções demandadas pelo modelo econômico adotado pelo regime militar. Estigmatizando, assim, os analfabetos e usando-os para legitimar o regime e perpetuar a ordem vigente, enquanto a escola de qualidade continuava com acesso restrito às elites nacionais. Por fim, destaca-se a necessidade de novas pesquisas sobre os materiais didáticos utilizados no MOBRAL, posto que há muitas lacunas a serem preenchidas.

Palavras-chave: MOBRAL. Geografia. Integração Social. Estudos Sociais. Categorias Gramscianas.

ABSTRACT

This work was dedicated to understanding MOBRAL, from 1967 to 1985, belonging to the educational policy of the military regime established in 1964, particularly after the enactment of Law No. 5.692/71 and Opinion No. 853/71 and, in special, the didactic material "Social Integration". Therefore, a bibliographic research of theses and dissertations was carried out, called "state of knowledge" and a survey of the bibliography on the subject, which demonstrated the absence of works in this perspective. It is noteworthy that, among the theorists consulted, the political theory elaborated by the Italian Marxist thinker Antonio Gramsci was privileged, whose categories of hegemony, ideology, worldview, politics, dominant classes, subaltern classes, hegemonic apparatus, ideological structure, order current, intellectual and others, are consistent with the objectives of this research. The analyzed source consisted of the didactic material of the Social Integration subject of the Integrated Education Program - PEI, from the 1st phase of the 1st degree supplementary education (2nd to 4th grades). The analysis of "Social Integration" revealed that geographical contents were approached in a light, superficial and fragmented way, in line with the descriptive and mnemonic Traditional Geography, contrary to the Critical Geography renewal movement that already permeated the debates between researchers and professors. In this sense, the material "Social Integration" shows a static and unchanging reality, when, in fact, space is in constant movement and transformation. The use of education, school and the subject Social Integration was evidenced as instruments of domination and exaltation of the motherland, hiding the true reality experienced by young and adult students and the majority of the poor population of the country, that is, a high concentration of income in the hands of a small elite, leaving social inequality. MOBRAL, also through Social Integration, aimed to manufacture passive youth and adults adjusted to the regime, contrary to what popular education movements and Critical Geography itself proclaimed. Furthermore, it was necessary to train cheap labor to perform the functions demanded by the economic model adopted by the military regime. Thus, stigmatizing the illiterate and using them to legitimize the regime and perpetuate the current order, while quality schools continued to have restricted access to national elites. Finally, there is a need for further research on the teaching materials used in MOBRAL, since there are many gaps to be filled.

Keywords: MOBRAL. Geography. Social integration. Social studies. Gramscian categories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 - Anúncio publicitário do MOBRAL, na revista Veja do Grupo Abril, década de 1970 | 97 |
| Imagem 2 - Logomarca do MOBRAL em anúncios do Movimento dos anos de 1970-1975 | 128 |
| Imagem 3 - Capa da revista Veja do grupo Abril de 09/09/1970, anunciando o fim do analfabetismo a partir do MOBRAL..... | 130 |
| Imagem 4 - Composição inicial do conjunto didático do PEI/MOBRAL, conforme Documento Básico do MOBRAL de 1976 | 153 |
| Imagem 5 - Capa do manual didático “Integração Social”, volume 1, versão do aluno, referente ao Programa de Educação Integrada do MOBRAL..... | 155 |
| Imagem 6 - Capa do manual didático “Integração Social”, versão do professor, referente ao Programa de Educação Integrada do MOBRAL | 156 |
| Imagem 7 - Capa do documento orientador para elaboração de material didático para o MOBRAL..... | 157 |
| Imagem 8 - Sumário do volume 1 do material didático “Integração Social” (PEI/MOBRAL) | 162 |
| Imagem 9 - Capa do Roteiro de Atividades “Conhecendo sobre a Indústria e o Comércio”, do Autodidatismo/MOBRAL | 164 |
| Imagem 10 - Capa Roteiro de Atividades “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”, do Programa de Autodidatismo/MOBRAL | 165 |
| Imagem 11 - Capa de introdução da parte I “Terra de nossa gente”, do Integração Social... | 166 |
| Imagem 12 - Capa de introdução da parte II “Conhecendo sobre indústria e comércio”, do Integração Social..... | 167 |
| Imagem 13 - Capa de introdução da parte III do Integração Social: “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente” | 168 |
| Imagem 14 - Imagem de apresentação do subtema “A vida em comunidade” | 172 |
| Imagem 15 - Texto e ilustração do subtema “Vida em comunidade”, do Integração Social. | 173 |
| Imagem 16 - Texto informativo e ilustração do subtema “A cidade: sua gente, sua vida”, do Integração Social..... | 176 |
| Imagem 17 - Título e ilustração de apresentação do subtema “Na família... no município... organização é importante”, do Integração Social | 178 |

| | |
|--|-----|
| Imagem 18 - Atividade com questão objetiva do “Na família... no município... organização é importante”, do Integração Social | 179 |
| Imagem 19 - Texto informativo e ilustração do subtema “O governo do município”, do Integração Social..... | 179 |
| Imagem 20 - Ilustração com o título do subtema “Nossa grande comunidade – o Brasil”, do Integração Social..... | 181 |
| Imagem 21 - Ilustração do planisfério do subtema “Onde está o Brasil”, do Integração Social | 182 |
| Imagem 22 - Questão 1, letra a, da atividade 16 do subtema “Onde está o Brasil”, do Integração Social..... | 183 |
| Imagem 23 - Imagem com alusão ao mapa da América Latina | 184 |
| Imagem 24 - Questão 2 da atividade 16..... | 184 |
| Imagem 25 - Textos verbal e não verbal do subtema “Brasil - um país tropical” | 185 |
| Imagem 26 - Textos verbal e não verbal do subtema “Brasil - um país tropical” | 186 |
| Imagem 27 - Textos verbal e não verbal do subtema “Brasil - um país tropical” | 187 |
| Imagem 28 - Mapa político do Brasil | 189 |
| Imagem 29 - Mapa da distribuição da população brasileira..... | 190 |
| Imagem 30 - Imagem apresentando a regionalização do Brasil proposta pelo IBGE | 191 |
| Imagem 31 - Representação da regionalização do Brasil proposta pelo IBGE..... | 192 |
| Imagem 32 - Imagem de um seringueiro extraíndo látex na região Amazônica..... | 192 |
| Imagem 33 - Você sabia que... do subtema sobre a região norte | 193 |
| Imagem 34 - Reporte à divisão administrativa do Nordeste | 194 |
| Imagem 35 - Texto de introdução ao estudo da região Nordeste | 195 |
| Imagem 36 - Texto informativo sobre “O Sertão” nordestino | 196 |
| Imagem 37 - Imagem com os Estados que compõem a Região Sudeste | 197 |
| Imagem 38 - Quadro para ser preenchido pelos alunos, Região Sudeste | 197 |
| Imagem 39 - Apresentação de sanfoneiro, personagem típico da cultura gaúcha..... | 199 |
| Imagem 40 - Estados que compõem a Região Centro-Oeste | 200 |
| Imagem 41 - Ilustração de introdução do estudo do comércio, do Integração Social | 202 |
| Imagem 42 - Ilustração e texto informativo sobre a origem do comércio | 202 |
| Imagem 43 - Ilustração com alusão ao mapa-múndi | 204 |
| Imagem 44 - Representação das capitanias hereditárias no Brasil Colônia..... | 206 |
| Imagem 45 - Atividade proposta após leitura do texto sobre a cana de açúcar..... | 207 |
| Imagem 46 - Ilustração do processo de produção da borracha | 208 |

| | |
|---|-----|
| Imagem 47 - Fotografia de Tiradentes morto em repressão ao movimento da Inconfidência Mineira | 209 |
| Imagem 48 - Texto de introdução aos estudos sobre a indústria..... | 210 |
| Imagem 49 - Você sabia que... subtema “O início da indústria no Brasil” | 211 |
| Imagem 50 - Página de apresentação do subtema “A indústria hoje” | 212 |
| Imagem 51 - Fotografia e texto informativo sobre a indústria siderúrgica..... | 213 |
| Imagem 52 - Atividade de identificação dos derivados do petróleo..... | 214 |
| Imagem 53 - Pense sobre isto do “Integração Social” | 216 |
| Imagem 54 - Tipos de transporte contidos no “Integração Social” | 217 |
| Imagem 55 - Título e ilustração da sequência sobre o comércio e a indústria..... | 218 |
| Imagem 56 - Você sabia que... do Integração Social..... | 223 |
| Imagem 57 - Apresentação do subtema “Formação do povo brasileiro” e texto informativo | 224 |
| Imagem 58 - Ilustrações sobre a diversidade cultural do Brasil e respectiva atividade | 226 |
| Imagem 59 - Apresentação da sequência “Literatura de cordel” | 228 |
| Imagem 60 - Questão discursiva sobre literatura de cordel | 229 |
| Imagem 61 - Questão de complete da sequência “Provérbios” | 230 |
| Imagem 62 - Ilustração e texto informativo sobre Bumba-meu-boi..... | 231 |
| Imagem 63 - Ilustração e texto informativo de cantiga popular..... | 231 |
| Imagem 64 - Ilustração da brincadeira infantil amarelinha do Integração Social..... | 232 |
| Imagem 65 - Atividade da sequência “Comidas típicas” | 232 |
| Imagem 66 - Atividade sobre “Música” do Integração Social | 233 |
| Imagem 67 - Pintura do artista brasileiro Cândido Portinari..... | 234 |
| Imagem 68 - Trecho do poema “O navio negreiro” de Castro Alves..... | 235 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Artigos e TCC sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia | 29 |
| Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia | 33 |
| Quadro 3 - IES/Programa/UF das teses e dissertações sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia..... | 39 |
| Quadro 4 - Assuntos e palavras-chave das teses e dissertações sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia..... | 76 |
| Quadro 5 - Composição atualizada do conjunto didático do PEI..... | 153 |
| Quadro 6 - Partes, temas geradores e subtemas do volume 1 do “Integração Social” | 169 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Percentual de tipos de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> | 36 |
| Gráfico 2 - Quantitativo, por ano, de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> | 37 |
| Gráfico 3 - Percentual de pesquisas por gênero | 38 |
| Gráfico 4 - Percentual de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em relação ao caráter da IES | 40 |
| Gráfico 5 - Percentuais de trabalhos defendidos em cada Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> | 41 |
| Gráfico 6 - Percentual de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , por Unidade Federativa | 42 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------------|--|
| AGB | Associação dos Geógrafos Brasileiros |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEDIC | Centro de Documentação e Informação Científica |
| CF | Conselho de Fábrica |
| CI | Comissões Internas |
| CNBB | Conferência Nacional de Bispos do Brasil |
| CNEA | Comissão Nacional de Atividades Espaciais |
| CNEJA | Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos |
| COMUM | Comissões Municipais |
| Cruzada ABC | Cruzada Ação Básica Cristã |
| DNE | Departamento Nacional de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FCBTVE | Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNEP | Fundo Nacional do Ensino Primário |
| GI | Grupo Interministerial |
| HO | História Oral |
| IC | Internacional Comunista |
| IG | Instituto de Geografia |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NHC | Nova História Cultural |
| PABAE | Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar |
| PAF | Programa de Alfabetização Funcional |
| PCI | Partido Comunista Italiano |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEI | Programa de Educação Integrada |
| PES | Programa de Educação Comunitária para Saúde |

| | |
|---------------|--|
| PETRA | Programa de Educação Comunitária para o Trabalho |
| PIS | Programa de Integração Social |
| PNA | Plano Nacional de Alfabetização |
| PNA | Programa Nacional de Alfabetização |
| PPGEO | Programa de Pós-Graduação em Geografia |
| PRODAC | Programa Diversificado de Ação Comunitária |
| PSI | Partido Socialista Italiano |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SEA | Serviço de Educação de Adultos |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| USAID | United States Agency for International Development |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA INVESTIGADO..... | 27 |
| 3 | O MOBRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 82 |
| 3.1 | O MOBRAL: os antecedentes..... | 82 |
| 3.2 | O MOBRAL: o contexto político..... | 87 |
| 3.3 | O MOBRAL: a trajetória..... | 93 |
| 4 | O QUE DIRIA GRAMSCI SOBRE O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRO - MOBRAL (1967 A 1985)..... | 101 |
| 4.1 | Gramsci: breves considerações | 102 |
| 4.2 | O MOBRAL visto sob as categorias gramscianas | 106 |
| 4.3 | O pensamento de Gramsci na América Latina e no Brasil: considerações preliminares | 118 |
| 4.4 | O MOBRAL: a educação a serviço do controle, da coerção e da dominação | 121 |
| 5 | “INTEGRAÇÃO SOCIAL” NO MOBRAL | 135 |
| 5.1 | O Programa de Educação Integrada: considerações a partir da Lei nº 5.692/71 e seus desdobramentos | 135 |
| 5.2 | O material didático “Integração Social” do PEI para a 1ª fase do supletivo de 1º grau | 145 |
| 5.3 | A estrutura, a forma, os conteúdos e a ideologia do material didático “Integração Social” | 161 |
| 5.3.1 | Parte I “Terra de nossa gente”..... | 171 |
| 5.3.2 | Parte II “Conhecendo sobre indústria e comércio” | 201 |
| 5.3.3 | Parte III “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”..... | 219 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 237 |
| | REFERÊNCIAS | 243 |
| | ANEXO 1 - DISCURSO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA JOÃO GOULART, NO COMÍCIO REALIZADO EM 13 DE MARÇO DE 1964, NA CENTRAL DO BRASIL, RIO DE JANEIRO | 260 |

1 INTRODUÇÃO

“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência.”

(MARX, 2017, p. 77)

Inauguro a escrita deste trabalho com uma frase de Karl Marx, que me representa durante o meu processo de doutoramento. Fazer pesquisa no Brasil, tendo que trabalhar para sobreviver, é uma tarefa árdua. É preciso coragem para começar e mais ainda para terminar. Contudo, o faço na tentativa de realizar uma singela homenagem a todos os excluídos que buscaram/buscam, na Educação de Jovens e Adultos, um direito anteriormente negado, e em favor de uma Geografia crítica e de uma cidadania cada vez mais plena.

Dirijo-me a todos os brasileiros, não apenas aos que **conseguiram adquirir instrução nas escolas**, mas também aos milhões de irmãos nossos que dão ao Brasil mais do que recebem, que pagam em sofrimento, em miséria, em privações, o direito de ser brasileiro e de trabalhar sol a sol para a grandeza deste país. Presidente de 80 milhões de brasileiros, quero que minhas palavras sejam bem entendidas por todos os nossos patrícios. Vou falar em linguagem que pode ser rude, mas é sincera, sem subterfúgios, mas é também uma linguagem de esperança de quem quer inspirar confiança no futuro e tem a coragem de enfrentar sem fraquezas a dura realidade do presente. Aqui estão os meus amigos trabalhadores, vencendo uma campanha de terror ideológico e sabotagem, cuidadosamente organizada para impedir ou perturbar a realização deste memorável encontro entre o povo e o seu presidente, na presença das mais significativas organizações operárias e lideranças populares deste país. (GOULART, 2009, p. 79, grifo nosso)

O trecho acima faz parte do discurso realizado pelo ex-Presidente da República, João Goulart¹, na Central do Brasil, em março de 1964. A transcrição de parte desse discurso nesta tese e sua íntegra, como Anexo I, são intencionais e oportunas, tendo em vista o período obscuro que o país estava prestes a atravessar, marcado pelos ataques e dismantelamento dos direitos civis, políticos e sociais, principalmente da classe trabalhadora e das minorias. Os retrocessos, inclusive no campo das ideias, ocorreram nas mais diferentes áreas: educacional, trabalhista, social, segurança pública, ambiental, diplomática e, ainda, o próprio Estado de Direito e tudo que dele emana.

A questão do analfabetismo e da baixa escolaridade sempre esteve presente em minha história, mesmo que eu não soubesse. Sou filha de pais e neta avós nascidos no campo e sem

¹ Ler o Discurso de João Goulart na íntegra nos anexos ou disponível em: <http://www.institutojoagoulart.org.br/conteudo.php?id=31>. Acesso em: 25 ago. 2019.

posses, sendo que estes não tiveram acesso à escola, carregando, ao longo de suas vidas, a vergonha e o estigma de não saberem ler e escrever, bem como todos os desafios, dificuldades e impedimentos que essa condição impõe aos que nela se encontram.

Além do analfabetismo, a baixa escolaridade dos meus irmãos - que desde muito jovens tiveram que auxiliar nas tarefas domésticas e da roça, deixando a escola em segundo plano - também se fez presente em nossa história. Os exames admissionais da época acabavam por sepultar quaisquer possibilidades de continuação dos estudos.

Assim, a partir das minhas experiências pessoais, do interesse em pesquisar o ensino de Geografia, iniciei meu percurso de estudos na EJA na graduação em Geografia, no Instituto de Geografia (IG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1999. Importante salientar que fui a primeira da família a cursar o ensino superior, mas, felizmente, outros vieram depois.

Da minha história de vida e interesse acadêmico, se originaram as pesquisas de monografia de conclusão de curso *Educação de Jovens e Adultos/EJA e o Ensino de Geografia em Uberlândia-MG, 2003* e a dissertação de mestrado intitulada *A Geografia Escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino*, ambas sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vânia Rúbia Farias Vlach, no IG/UFU.

Desde o antigo 1º grau, hoje Ensino Fundamental - Anos Finais, e o 2º grau, atual Ensino Médio, nas décadas de 1980 e 1990, a Geografia já era uma das minhas disciplinas escolares preferidas. Os conhecimentos geográficos exerciam sobre mim um fascínio, mesmo sendo aulas ainda bastante vinculadas à Geografia Tradicional, e embora já houvesse avanços a caminho de uma renovação do pensamento geográfico de matriz marxista - “Geografia Crítica”, o processo de ensino e aprendizagem mecânico e mnemônico permitia pouca contextualização com a realidade. A questão da desigualdade social e os seus impactos sobre a sociedade brasileira já me faziam pensar sobre as causas e possíveis soluções para os inúmeros problemas do país.

Cursando as diversas disciplinas da licenciatura e bacharelado em Geografia, uma espécie de véu foi sendo retirado da minha mente. Fui compreendendo que a Geografia tinha a capacidade de desenvolver em todos, inclusive nos alunos da Educação Básica, um olhar crítico sobre a realidade que nos permeia, nas diferentes escalas geográficas, e permitir a compreensão da produção do espaço como resultado dos interesses do capital e das classes dominantes.

Essa compreensão foi se intensificando no curso de Mestrado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) IG/UFU, que iniciei em 2006 e concluí em 2008, defendendo a dissertação *A Geografia Escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino*.

Ainda em 2008, ingressei como professora efetiva na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Foi um ano de muitos desafios e aprendizado, pois ingressei na cidade de Piracicaba-SP, em uma escola localizada em um bairro bem distante do centro da cidade. Um bairro oriundo de um processo de invasão e tido com um dos mais perigosos devido ao tráfico de drogas, a violência e à vulnerabilidade social e emocional da comunidade.

Por essa razão, o trabalho docente não era uma tarefa fácil para os professores da escola. A maior parte dos alunos se encontrava bastante fragilizada, indisciplinada, rebelde e com defasagens que nos desafiavam a todo o momento. Eram comuns roubos na escola, deixando-nos sem água, energia e *internet*. Algumas vezes, se dispensava os alunos por não ser possível preparar a merenda devido à falta de água. Segundo alguns alunos, às vezes, ocorriam toques de recolher e eram comuns os relatos de episódios graves de violência. Com os alunos mais novos, como os dos 6º e 7º anos, até se conseguia estabelecer um vínculo afetivo, mas com os maiores era quase impossível. Somente alguns me viam como uma pessoa que queria ajudá-los, a maioria era resistente e arredia.

Em período contrário, alguns alunos eram atendidos por um projeto de uma grande multinacional estabelecida na cidade, contudo, não havia uma contrapartida sobre o rendimento escolar dos educandos. Eles amavam frequentar o projeto, mas odiavam a escola.

Além dessa realidade adversa, a minha falta de experiência profissional como professora não me ajudava, contribuindo para que esse fosse um dos anos mais difíceis da minha vida profissional e pessoal.

No ano de 2009, solicitei remoção para uma escola em Franca, SP. O início também não foi fácil, apesar de a comunidade escolar ser significativamente menos vulnerável que a de Piracicaba, o que facilitava o trabalho dos docentes; minha inexperiência profissional ainda era uma realidade.

A partir de então, pude colocar em prática os meus conhecimentos sobre o ensino da Geografia. Lecionava para alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite. A prática em sala de aula me fez retomar questionamentos vários, mesmo distante do meio acadêmico. A contribuição da Geografia escolar na formação intelectual e cidadã dos educandos persistia como uma inquietude, bem como o desejo de voltar a pesquisar a minha área de formação na EJA.

No período de 2012 a 2019, fui designada para exercer a função de Professora Coordenadora de Geografia do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino - Região de Franca. Nessa nova função, pude conhecer e tomar contato com praticamente todas as escolas que fazem parte da jurisprudência dessa Diretoria. Foi um período de enorme aprendizado como

pessoa e profissional da educação. O contato com alunos de diferentes comunidades reforça a grandeza e importância da escola pública da qual sou cria; sem ela, eu nada seria. Ela que me possibilitou as condições para escrever este trabalho.

No ano de 2016, resolvi retornar à universidade para cursar o doutorado em Educação, iniciando em 2017. Contudo, 2016 foi o ano mais triste e difícil da minha vida, em virtude do falecimento inesperado de minha mãe, que pegou minha família de surpresa. Devido à sua força e coragem, achávamos que ela era invencível e imortal. Não sei quem disse que as mães deveriam ser imortais, mas concordo plenamente, pois a falta delas gera o maior vazio que se pode sentir. Perdi a principal referência de tudo, inclusive, o interesse pela EJA veio, em grande parte, por intermédio da sua história de vida. A minha avó não a permitiu que estudasse e isso a impactou profundamente. Sempre relatava que a maior mágoa que ela tinha era para com a avó Maria, que a impediu de estudar. Portanto, a conclusão deste trabalho torna-se também uma homenagem à minha amada mãe e a meu pai.

Preparando para a seleção do doutorado, o meu intuito era continuar pesquisando a EJA e a história do ensino da Geografia, assim, o reencontro com a professora Sônia, que à época do mestrado participou ativamente da minha pesquisa, na defesa de projeto, no exame de qualificação e na defesa final, influenciou-me a realizar a seleção para o doutorado na FAGED/UFU. Suas contribuições e saberes foram fundamentais para o aprofundamento dos meus conhecimentos a respeito das fontes orais, iconográficas e a EJA.

O contato com diferentes teóricos do ensino da Geografia e os diversos documentos legais foi reforçando a importância da Geografia como a disciplina capaz de desenvolver, além dos raciocínios geográficos, em uma perspectiva crítica, o desenvolvimento da consciência política e a conquista de uma cidadania cada vez mais plena. Diante dessa premissa, sempre me instigou compreender de forma mais consistente e aprofundada como isso poderia ocorrer.

Em 2017, iniciei o doutoramento em Educação, na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação. Contudo, sendo a minha formação em Geografia e considerando as exigências de leituras e conhecimentos específicos relativos à educação, mais especificamente sobre a História da Educação, os quais não possuía e não dominava, constituiu-se um percurso necessário e desafiante. Nesse contexto, apresentava-se um novo mundo de pesquisadores, estudiosos, autores, teorias, metodologias de pesquisa, saberes e, ao mesmo tempo, surgia uma série de obstáculos a serem transpostos e vencidos, principalmente no modo de pensar e fazer pesquisa no contexto da história da educação.

Nesse sentido, as palavras de Paiva (1973) tornaram-se esclarecedoras, pois mesmo que a educação não seja considerada uma ciência, não há impedimento quanto ao seu tratamento

científico, uma vez que a valorização da teoria permite ampliar as possibilidades de estudo científico, por meio da contribuição de outras ciências, com o objetivo de explicar um fenômeno educacional concreto. Para a autora, uma pesquisa educacional, do ponto de vista histórico, parte de pressupostos sociopolíticos oriundos do conhecimento acumulado e aplicáveis ao campo educacional.

A princípio, minha pesquisa tinha como objetivo compreender como o ensino de Geografia e a cidadania eram abordados nos livros didáticos e por professores da modalidade EJA, no período de 2009 a 2021, tendo em vista que a cidadania se fazia uma constante nos discursos políticos, nas diferentes mídias (escrita, falada, digital), nas propagandas governamentais e mesmo em textos acadêmicos. Contudo, sempre me inquietou as referências esvaziadas e pouco criteriosas na utilização desse complexo conceito. Nesse sentido, questionava: se é comum a utilização de tal conceito nas mais diversas práticas sociais, como evitar o seu esvaziamento? Como o ensino de Geografia pode contribuir para um exercício mais pleno da cidadania? Quais as concepções de cidadania presentes nos livros didáticos e nos professores da EJA, já que a educação é um dos princípios para a formação dos cidadãos?

Após cursar as disciplinas no doutorado e os encontros com minha orientadora, descobri que a metodologia científica da História Oral/HO seria pertinente para a realização da pesquisa pretendida inicialmente. É interessante ressaltar que, apesar de nunca ter tido contato com a metodologia da HO na academia, as narrativas orais sempre fizeram parte do cotidiano familiar e das minhas vivências.

A despeito de meus familiares, principalmente meus pais e minha avó materna, não terem tido acesso à escola, era por meio da tradição oral que os ensinamentos eram repassados aos mais jovens, como os ensinamentos morais, as receitas culinárias, as formas de se vestir, os hábitos e costumes que os mesmos acreditavam serem os mais corretos, além das histórias e “causos” do passado. Assim, tudo o que estes desejavam passar aos netos, bisnetos, sobrinhos, primos e outros se dava por meio da oralidade. Só depois das aulas no doutorado é que pude compreender a importância do que nos foi “ensinado” por meio da tradição oral e, mais uma vez, pude observar o encontro das minhas vivências pessoais com o meu percurso acadêmico.

Com o andar da pesquisa, durante as orientações e ao passar pelo exame de qualificação, em setembro de 2019, recebendo valiosas contribuições de todos os membros da banca, detectou-se que o objeto da pesquisa, especialmente o seu período de análise (2009-2021) estava direcionado para a linha de Políticas Públicas e em desacordo a proposta da linha de História e Historiografia da Educação, que produz estudos historiográficos.

Concluí, com o auxílio da banca, que seria necessária uma reorientação do objeto de pesquisa de maneira que fosse capaz de aglutinar meus interesses com a linha de pesquisa. Uma das questões importantes para mim era que a EJA fosse parte do meu objeto de pesquisa. Assim, a partir dos estudos realizados sobre a temática durante a investigação que havia sido feita até então, cheguei à proposta de analisar como a Geografia e o seu ensino foi incluído nos materiais didáticos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instaurado no Brasil sob a égide do governo da ditadura militar no pós-golpe de 1964 e que vigorou de 1967 (funcionando efetivamente a partir de 1970) a 1985. Ressalta-se, de acordo com Mello (2010), que a temática dos materiais didáticos ocupa lugar secundário nos estudos, em razão de muitos materiais se perderem ou serem destruídos pelo tempo ou pela repressão da ditadura militar.

Em razão da minha formação em Geografia e minha forte ligação com esta ciência, a pesquisa foi direcionada para a compreensão do MOBRAL e da Geografia ensinada, por meio do material didático “Integração Social”, nome recebido pela matéria que abordava os conteúdos de História e Geografia nos primeiros anos do 1º grau (2ª a 4ª séries). Além disso, ao realizar o estado do conhecimento e as leituras a respeito dos Estudos Sociais/Integração Social/Geografia durante o período militar, nesse rearranjo, decido utilizar os escritos de Antonio Gramsci e suas categorias de análise, tais como hegemonia, ideologia, concepção de mundo, política, classes dominantes, classes subalternas, aparelho ideológico, estrutura ideológica, ordem vigente, intelectuais e outras, para me auxiliar nas análises desta tese.

Dessa forma, a presente pesquisa histórica se dedicou ao estudo do MOBRAL, considerando a forma como a Geografia era abordada no material didático “Integração Social” do PEI, a partir do pensamento e da teoria política de Gramsci. Destarte, configura-se como objetivo geral compreender o MOBRAL, no período de 1967 a 1985, em especial, o material didático “Integração Social” e como objetivos específicos: apresentar o “estado do conhecimento” sobre o MOBRAL, a matéria Integração Social e o material didático “Integração Social”; compreender o MOBRAL no contexto da ditadura militar no período de 1964 a 1985; revelar a contribuição da teoria política de Gramsci nos estudos sobre o MOBRAL e analisar o material didático “Integração Social” destinado ao supletivo da 1ª fase do 1º grau do MOBRAL.

A história política e cultural conservadora do Brasil, com breves períodos de frágil democracia burguesa, demanda os conceitos gramscianos para melhor compreendê-lo. Assim, os seus escritos contribuem para a compreensão dos processos de dominação e/ou adestramento, por meio da educação, cujos períodos de repressão foram sendo naturalizados na família e na escola (SCHLESENER, 2018).

Quanto à metodologia, acreditávamos que a História Oral (HO) se constituiria pertinente para a realização da pesquisa. Entretanto, no início do ano de 2020, o mundo foi acometido pela pandemia Covid-19. Conforme explicam Werneck e Carvalho (2020):

A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Na metade do mês de abril, poucos meses depois do início da epidemia na China em fins de 2019, já haviam ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19, e estão previstos ainda muitos casos e óbitos nos próximos meses. No Brasil, até então, tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19. (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 1)

Nesse sentido, uma das medidas que se fez necessária foi a realização do distanciamento social. E com o passar dos meses, sem haver uma certeza de quando se poderia voltar às relações normais, percebeu-se que não seria possível trabalhar com a metodologia da HO, uma vez que não sabíamos quando haveria condições para a realização das entrevistas.

Por conseguinte, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, passou a ser construída a partir das metodologias bibliográfica e documental. Apesar de alguns autores indicarem a pesquisa bibliográfica e documental se tratar da mesma metodologia, concorda-se com Gil (1991); Oliveira (2007); Appolinário (2009), que apontam semelhanças e diferenças entre elas.

Contudo, como explica Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa bibliográfica é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica[...]”, sendo que “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”. Fazem parte do rol das fontes de pesquisa: artigos científicos, periódicos, livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários etc. (OLIVEIRA, 2007).

Para Gil (2002, p. 44), uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica está “no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Além disso, esse tipo de pesquisa “é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 45).

Dessa maneira, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental têm como objeto de investigação o documento. A diferença primordial entre esses tipos de pesquisa reside na natureza das fontes, pois:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Sendo assim, a pesquisa documental é definida: “[...] pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Conforme esses autores, os documentos

[...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi utilizada neste trabalho no levantamento e análise do referencial teórico em artigos, livros e trabalhos acadêmicos. E a pesquisa documental permitiu analisar o material didático “Integração Social” do Programa de Integração Social do MOBREAL.

Pretende-se, assim, com esta pesquisa, contribuir para a compreensão do passado da educação brasileira direcionada aos que dela foram excluídos, no contexto das minhas vivências pessoais, interesses escolares e acadêmicos em que se insere a presente pesquisa.

Para tanto, após essa introdução, a qual busquei apresentar um pouco da minha trajetória e ligação com a temática da pesquisa, a construção do objeto e metodologia utilizada, esta tese foi organizada em cinco seções e considerações finais.

Na segunda seção, intitulada “O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA INVESTIGADO”, apresento o que se estudou sobre essa temática na academia. A partir desse levantamento, foi possível constatar que, apesar do conteúdo Integração Social se constituir de uma matéria ofertada às primeiras séries do 1º grau do MOBREAL, esta não foi objeto principal de nenhuma das teses e dissertações localizadas. Dessa forma, foi necessário direcionar as pesquisas para os Estudos Sociais, que correspondiam ao que era abordado na Integração Social

nas séries finais do primeiro grau (5ª a 8ª séries). Ou ainda pelo termo Geografia, pois esta era ensinada no período militar por meio das matérias Integração Social e Estudos Sociais, sendo que alguns autores preferiram manter esse termo como tema de seus trabalhos. Nesses dois casos, utilizando como palavra-chave para pesquisa “Estudos Sociais” ou Geografia, verificou-se que a matéria “Integração Social” era mencionada ou tratada como objeto secundário dos estudos.

Na terceira seção, apresento “O MOBREAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”, por meio dos antecedentes históricos, do contexto político e da trajetória desse movimento de alfabetização em massa.

Na quarta seção, apresento “O QUE DIRIA GRAMSCI SOBRE O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBREAL (1967 A 1985)”, na qual busco demonstrar a importância de Gramsci para/na construção de categorias de análise que permitem compreender os fenômenos educacionais, mais especificamente, a política pública do MOBREAL e suas crenças e ideologias. Para tanto, apresento um breve histórico sobre a vida e a obra de Antonio Gramsci, seguido pela definição de algumas categorias de análise fundamentadas na sua teoria política e que foram utilizadas na quarta seção. Por fim, faço considerações acerca de como o MOBREAL utilizou a educação a serviço do controle, da coerção e da dominação.

Na quinta seção, apresento o tema “INTEGRAÇÃO SOCIAL NO MOBREAL”, na qual discorro acerca desse Programa, seguido de uma exposição do que consistia a matéria “Integração Social”, e, finalmente, revela-se as análises do material didático de Integração Social utilizado no Programa.

Por fim, nas “Considerações Finais”, realiza-se uma síntese dos principais aspectos apontados neste estudo, bem como as descobertas resultantes desta investigação e as possibilidades de novas pesquisas.

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA INVESTIGADO

O presente tópico apresenta um panorama dos estudos produzidos a respeito do Ensino de Integração Social, Estudos Sociais e Geografia, realizados na Educação Básica, principalmente no final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Esse tipo de estudo costuma ser denominado “Estado do conhecimento” e visa construir um quadro representativo dos trabalhos científicos que versam sobre um determinado assunto. Nas palavras de Ferreira, o “Estado do conhecimento” compreende:

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Essa metodologia de pesquisa também tem sido usada como sinônimo de “Estado da Arte”, provavelmente devido ao fato de ter-se originado da literatura científica americana, pois como revelam Brandão, Baeta e Rocha (1986, p. 7), “no Brasil, seu uso é relativamente recente, tornando-se mais presente nas pesquisas acadêmicas a partir da década de 1980”.

Nesse sentido, a terminologia “estado da arte” provém da tradução literal da língua inglesa de “*state of the art*”, significando o levantamento do que se conhece acerca de um determinado assunto, com base em pesquisas executadas em uma determinada área.

Contudo, apesar dessas expressões, “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”, serem tratadas como semelhantes, uma vez que possuem padrão comum, como sua característica inventariante, Romanowski e Ens (2006, p. 39) ressaltam que “existem diferenças entre elas, especialmente no que diz respeito ao tipo de publicação que se pretende buscar”. Portanto,

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil”, não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Em contrapartida, os estudos chamados “estado do conhecimento” abordam um setor das publicações sobre a temática investigada. Assim, por meio do Estado do Conhecimento,

podemos verificar o que já foi pesquisado acerca da temática que se visa conhecer. Estado do conhecimento é, assim, um

estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos etc. (UNIVERSITAS, 2000 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171)

Nesse sentido, por meio desse levantamento, pode-se analisar o que já foi abordado nas pesquisas e as possíveis lacunas que merecem ser investigadas; em quais localidades e universidades se realizaram mais estudos; se existe um predomínio dessas pesquisas em algum período, ou de uma determinada abordagem metodológica; os autores mais utilizados como referencial teórico e outras questões que podem ser descobertas por meio dessa metodologia de pesquisa.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Para realizar este estudo, inicialmente, intencionava-se realizar um “Estado da Arte”, uma vez que não se limitaria a um tipo de publicação e, dessa forma, buscou-se: teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso - TCC e artigos científicos publicados em periódicos ou anais de eventos acadêmicos, envolvendo a temática e que a princípio seriam estudos sobre Integração Social (matéria escolar que contemplava Geografia e História na primeira fase do ensino supletivo do primeiro grau, ou seja, de 2ª a 4ª séries).

Contudo, não foram localizadas teses e dissertações que tivessem a Integração Social, no contexto aqui estudado, como objeto principal, ou seja, que esse tema figurasse no título dos trabalhos ou pelo menos fizesse parte do resumo dessas pesquisas.

Nesse sentido, passou-se a pesquisar usando Estudos Sociais (que seria o conteúdo semelhante contemplado na próxima fase do ensino primário, de 5ª a 8ª séries). Também foram consideradas pesquisas que abordassem a Geografia no período militar, pois, normalmente, era trabalhada dentro dos conteúdos de Integração Social e Estudos Sociais. Mais à frente, explicar-se-á como as palavras-chave foram utilizadas na busca.

Para empreender esse levantamento das teses e dissertações, utilizou-se da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do Portal Domínio Público, do *Google* acadêmico, bem como os repositórios de várias Universidades como: USP, UNICAMP, UFU, UFMG, UFRJ, UFES, UFSC e UFG. Outro local pesquisado foi o portal dos Fóruns de EJA², por meio do qual pode-se localizar vários textos acadêmicos como livros e manuais utilizados pelo MOBRAL, inclusive para o ensino de Estudos Sociais e Integração Social.

Dessa maneira, após as buscas com palavras-chave, que serão explicadas mais adiante, aplicação de filtros e leitura do material, obteve-se como resultado 60 trabalhos acadêmicos, separados em dois quadros: o Quadro 1, com os artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos e TCC; o Quadro 2, com as teses e dissertações.

Após esse levantamento, ao verificar a quantidade de estudos sobre a temática, definiu-se que seria melhor deter-se à análise nas teses e dissertações, então, o estudo, que começou como um “Estado da Arte”, tornou-se um “Estado do Conhecimento”.

Quadro 1 - Artigos e TCC sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia

| | Ano | Tipo | Título | Autores(as) | Local |
|----|------|------|--|----------------------------------|--------------------------------|
| 01 | 1966 | A | Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e o Currículo (III) - Estudos Sociais | Ízabella Kertész | Revista do Ensino |
| 02 | 1976 | A | A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia | José Bueno Conti | Boletim Paulista de Geografia |
| 03 | 1978 | A | Desempenho de professores em áreas urbanas - Estudos Sociais e Ciências | Consuelo Garcia | Educar em Revista |
| 04 | 1982 | A | Estudos Sociais: um problema contínuo | Raquel Glezer | Revista Brasileira de História |
| 05 | 1983 | A | Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º Graus | Manoel F. G. Seabra | Linha D'Água |
| 06 | 1985 | A | A questão dos estudos sociais | Déa Ribeiro Fenelon | Boletim Gaúcho de Geografia |
| 07 | 1988 | A | Estudos sociais no primeiro grau | Elza Nadai | Em Aberto |
| 08 | 1994 | A | Livros didáticos de Estudos Sociais: um perfil da produção brasileira | Elza Nadai <i>et al.</i> | Ensino em Re-Vista |
| 09 | 1998 | A | A Geografia: de matéria escolar a disciplina acadêmica | Cesar Alvarez Campos de Oliveira | Revista Geo UERJ |

Continua...

² O Portal dos Fóruns de EJA visa promover a conexão entre o movimento social pela EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Dessa forma, se constitui em um ambiente virtual interativo multimídia. Esse Portal disponibiliza um acervo virtual multimídia com a publicação de textos, artigos, teses, dissertações, banners, documentos, relatórios dos encontros, livros, links, imagens, produções em áudio e audiovisual. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2237>. Acesso em: 29 ago. 2019.

Continuação

| | Ano | Tipo | Título | Autores(as) | Local |
|----|------------|-------------|---|-----------------------------------|---|
| 10 | 2005 | A | O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB, e a ressignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar | Francisco Egberto de Melo | ANPUH |
| 11 | 2007 | A | A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor | Eliane Mimesse | Educere et Educare: revista de Educação |
| 12 | 2007 | A | Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola | Elaine Lourenço | ANPUH |
| 13 | 2009 | A | O ensino de Estudos Sociais/História em São Paulo – década de 1970 | Elaine Lourenço | ANPUH |
| 14 | 2010 | A | A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os Estudos Sociais e a formação da cidadania | Mara Regina Martins Jacomeli | Revista HISTEDBR |
| 15 | 2011 | A | A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970 | Beatriz Boclin Marques dos Santos | ANPUH |
| 16 | 2013 | A | As mudanças nos livros didáticos de Geografia durante a década de 1970: novos atores | Daniel Mendes Gomes | ANPUH |
| 17 | 2013 | A | Um perfil dos manuais de Estudos Sociais publicados no Brasil | Max Willes de Almeida Azevedo | ANPUH |
| 18 | 2014 | A | O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas | Beatriz Boclin Marques dos Santos | Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ |
| 19 | 2015 | A | Resgate historiográfico da Geografia escolar: os Estudos Sociais nos manuais escolares de Hermantina Riccioppo | Diego Pereira | Revista Tamoios |
| 20 | 2015 | A | Os Estudos Sociais e a reforma de ensino de 1º e 2º graus: a “doutrina do núcleo comum” | Thiago Rodrigues Nascimento | ANPUH |
| 21 | 2016 | A | Manuais Escolares: habilidades de Estudos Sociais no Programa Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (PABAE) 1956-1964 | Susane da Costa Waschinewski | Colóquio de História da Educação Patrimônio Cultural, Lugares, Memórias e Identidades |

Continua...

Continuação

| | Ano | Tipo | Título | Autores(as) | Local |
|----|------------|-------------|---|---|--|
| 22 | 2017 | TCC | Compreendendo os aspectos do ensino de Geografia no regime militar brasileiro: retrocesso e apagão crítico? | Patrícia Pompeu Martins | UNESP – Câmpus Experimental de Ourinhos |
| 23 | 2017 | A | Estudos Sociais como área integradora: notas preliminares sobre os ginásios vocacionais (SP, 1961-1969) | Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato | III Seminário Internacional de História do Tempo Presente, UDESC, SC |
| 24 | 2018 | A | A área de Estudos Sociais no uso dos estudos dirigidos no ginásio vocacional Oswaldo Aranha (SP, 1962-1964) | Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato | Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino |
| 25 | 2018 | A | A Geografia e a implementação dos estudos sociais no currículo: uma análise a partir da lei 5.692/71 | Juliana Silva Santos | Pensar Geografia |
| 26 | 2018 | A | Estudos sociais para crianças numa democracia: prescrições didáticas para o ensino de História sob o prisma norte-americano | Elisiane da Silva Soares; Eliana Rela | Antíteses |
| 27 | 2019 | A | Estudos Sociais e o primeiro segmento do ensino fundamental do Colégio Pedro II: um olhar histórico e os novos horizontes | Solange Garritano; Laudicéia Duarte Lopes de Tabagiba; Pedro Paulo Hausmann; Cláudia Duarte | Anos Iniciais em Revista |
| 28 | 2020 | A | As disciplinas de Estudos Sociais na formação geral do docente no Projeto Logos II | Cristiane Talita Gromann de Gouveia; Sérgio Candido de Gouveia Neto | Educa - Revista Multidisciplinar em Educação |
| 29 | 2021 | A | A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica | Beatriz Boclin Marques dos Santos | ANPUH |
| 30 | 2021 | A | Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas | Marcos Antônio da Silva; Selva Guimarães Fonseca | Revista Brasileira de História |

Legenda: A – Artigo; TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: A autora (2021).

Assim, observa-se, no Quadro 1, 30 trabalhos, dos quais 29 são artigos publicados em periódicos científicos e um consiste em TCC. Após a primeira leitura dos trabalhos localizados, devido ao tamanho da amostra e constatação de que o conteúdo de vários desses estudos se encontrava nas duas categorias divididas no Quadro 1 e Quadro 2, decidiu-se aprofundar as análises nas teses e dissertações encontradas.

Contudo, é interessante destacar os autores que se fizeram presente nos Quadros 1 e 2, sendo estes: Beatriz Boclin Marques dos Santos (3 artigos e 1 tese); Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato (2 artigos e 1 tese), Daniel Mendes Gomes (1 artigo e 1 dissertação), Max Willes de Almeida Azevedo (1 artigo e 1 dissertação), Susane da Costa Waschineweski (1 artigo e 1 dissertação) e Thiago Rodrigues Nascimento (1 artigo e 1 tese).

A partir daqui, apresentar-se-á a forma como procedeu-se o levantamento das teses e dissertações e seus resultados. Realizou-se a busca na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes, na BDTD, no Portal Domínio Público e nos repositórios das universidades, devido à forma semelhante de uso de operadores booleanos³, utilizando como palavras-chave para as buscas os termos: “Integração Social”, “Estudos Sociais”, Geografia e MOBRAL. Contudo, a utilização de todos esses termos não apresentou resultado. Assim, buscou-se alternando os termos “Integração Social”, Geografia e “Estudos Sociais” juntamente com MOBRAL, também sem resultados.

Dessa forma, optou-se pela busca somente por “Integração Social”, sem resultado. Então, utilizou-se “Estudos Sociais”, tendo em vista que a Geografia era estudada pela matéria “Estudos Sociais” de 5ª a 8ª séries, durante os governos militares, pós-1964 no Brasil.

Além disso, a busca somente pelo termo Geografia resultava em muitos estudos, entretanto, nota-se que isso se devia à presença de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os quais não correspondiam aos resultados que se buscava.

Após a pesquisa nos bancos de dados informados, partiu-se para a busca na base de dados do *Google* acadêmico e Fóruns de EJA. Outra questão necessária em relação às teses e dissertações encontradas foi a verificação dos termos “Integração Social” e “Estudos Sociais”, relacionados às disciplinas de Geografia e História, diferentemente da expressão ligada aos estudos da Sociologia, que não faz parte do objeto desta pesquisa.

Não se limitou as buscas a um determinado período, mas à localização da pesquisa completa, para que, realmente, pudéssemos compreender o que cada trabalho apresentava. Assim, encontrou-se 32 trabalhos defendidos no período de 1973 a 2019 em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como é possível visualizar no Quadro 2.

³ Operadores booleanos são as palavras ou termos conectores que possibilitam determinar no sistema de busca a forma como deve ser estabelecida a combinação entre as palavras ou expressões da pesquisa como: AND (E), OR (OU), AND, NOT (NÃO). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429738/2/Fasc%C3%ADculo%20-%20Busca%20de%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20em%20Bases%20de%20dados%20digitais.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) | Orientador | Local |
|------|------|---|---|--------------------------------------|---------|
| 1973 | T | A Geografia e os estudos sociais | Bernardo Issler | Celso de Rui Beisiegel | UNESP |
| 1978 | D | Avaliação do curso de Estudos Sociais - licenciatura de 1º grau da Universidade Federal de Santa Catarina, através da opinião de seus participantes | Leda Scheibe | Louremi Ercolani Saldanha | UFRGS |
| 1981 | D | A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do primeiro grau | Eloisa de Mattos Höfling | Newton Cesar Balzan | Unicamp |
| 1982 | D | Critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares: proposição teórica e diagnóstico da situação da área de Estudos Sociais nas escolas de Curitiba | Marisa Fernandes Nunes | Heloísa Barthelmes | UFPR |
| 1985 | D | O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971 | Marlene Teresinha de Muno Colesanti | Lívia de Oliveira | UNESP |
| 1987 | T | A formação do professor da área de Estudos Sociais | Ricardo Cusinato | Jose Dias Sobrinho | Unicamp |
| 1993 | D | Educação e cidadania: uma contribuição ao ensino de Estudos Sociais | Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira | Carlos Minayo Gomez | FGV |
| 1999 | D | Dos Estudos Sociais da 4ª série a Geografia da 5ª série: polemizando sobre descontinuidades a partir da vivência de ensinar a vivência de ensinar a ensinar | Ana Maria Radaelli da Silva | Mariley Simões Flória Gouveia | Unicamp |
| 2000 | D | O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica | Priscila Ribeiro Ferreira | Maria Celia Marcondes de Moraes | UFSC |
| 2003 | D | A revista Estudos Sociais e a experiência de um marxismo criador | Santiane Arias | Marcelo Siqueira Ridenti | Unicamp |
| 2003 | T | Trajectoria da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000 | Antonio Carlos Pinheiro | Archimedes Perez Filho | Unicamp |
| 2004 | T | Dos Estudos Sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000) | Mara Regina Martins Jacomeli | Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier | Unicamp |
| 2006 | T | Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970 - 1980) | Ieda Viana | Serlei Maria Fischer Ranzi | UFPR |

Continua...

Continuação

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) | Orientador | Local |
|------|------|---|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| 2007 | D | O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998) | Eduardo Augusto Guimarães | Cecília Hanna Mate | USP |
| 2008 | D | A política de formação de professores de História no regime civil-militar: a criação da Licenciatura curta em Estudos Sociais | João Batista da Silveira | Vera Lúcia de Carvalho Machado | PUC Campinas |
| 2008 | D | A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão | Odaléia Alves da Costa | Antônio de Pádua Carvalho Lopes | UFPI |
| 2009 | T | O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais | Beatriz Boclin Marques dos Santos | Ana Maria Monteiro | UFRJ |
| 2010 | D | A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960 – 1989) | Daniel Mendes Gomes | Kazumi Munakata | PUC-SP |
| 2011 | D | História da Geografia Escolar: um estudo da cultura escolar através da narrativa de uma professora | Thiago Tavares Souza | João Pedro Pezzato | UNESP |
| 2013 | T | 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 a 1976) | Aldaíres Souto França | Juçara Luzia Leite | UFES |
| 2014 | D | O lugar da História nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de Estudos Sociais | Max Willes de Almeida Azevedo | Itamar Freitas | UFS |
| 2014 | D | Livro didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980) | Carlos Moura de Resende Filho | Maria Adailza Martins de Albuquerque | UFPB |
| 2015 | D | Concepções de cidade em livros didáticos de Estudos Sociais da década de 1970 | Wagner Scopel Falcão | Arnaldo Pinto Júnior | UFES |
| 2015 | D | Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de país grande, país potência e em constante desenvolvimento | Isabella Belmiro Araujo | Ruy Moreira | UERJ |
| 2016 | D | Produção geográfica e ruptura crítica: a Geografia uspiana entre 1964 e 1985 | Elisa Favaro Verdi | Ana Fani Alessandri Carlos | USP |

Continua...

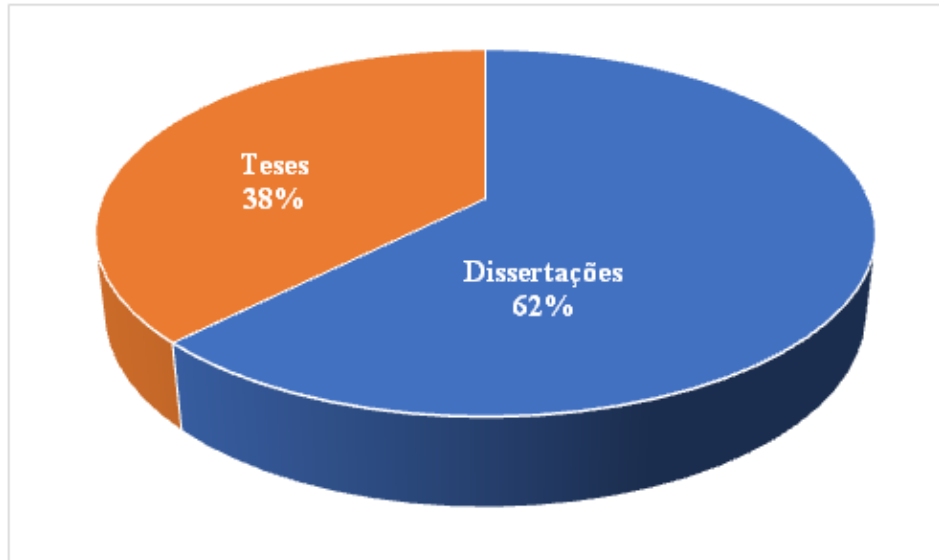
Continuação

| Ano | Tipo | Título | Autor(a) | Orientador | Local |
|------|------|---|--|----------------------------------|------------|
| 2017 | T | A disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais do Colégio Pedro II: disputas e negociações curriculares em perspectiva | Luciene Maciel Stumbo Moraes | Carmen Teresa Gabriel | UFRJ |
| 2017 | D | 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 | Giani Rabelo | UNESC |
| 2018 | D | Apropriações didáticas das categorias do pensamento geográfico paisagem e região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010) | Renato Frade da Costa | Thais Nivia de Lima e Fonseca | UFMG |
| 2018 | T | A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969) | Yomara Feitosa Caetano De Oliveira Fagionato | Norberto Dallabrida | UDESC |
| 2018 | T | A Geografia que se ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia | Astrogildo Luiz de França Filho | Elvio Rodrigues Martins | USP |
| 2019 | T | O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: das <i>connexões naturaes</i> à integração pela via do autoritarismo (1930-1970) | Thiago Rodrigues Nascimento | Jefferson da Costa Soares | PUC-Rio |
| 2019 | T | A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul | Ânia Chala | Cleusa Maria Gomes Graebin | UNILASALLE |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Diante desse quadro (Quadro 2), verifica-se que a maioria dos estudos foi realizada em mestrados. Sendo assim, observa-se no Gráfico 1, o percentual superior de dissertações em relação à quantidade de teses relativas ao tema: 20 dissertações e 12 teses.

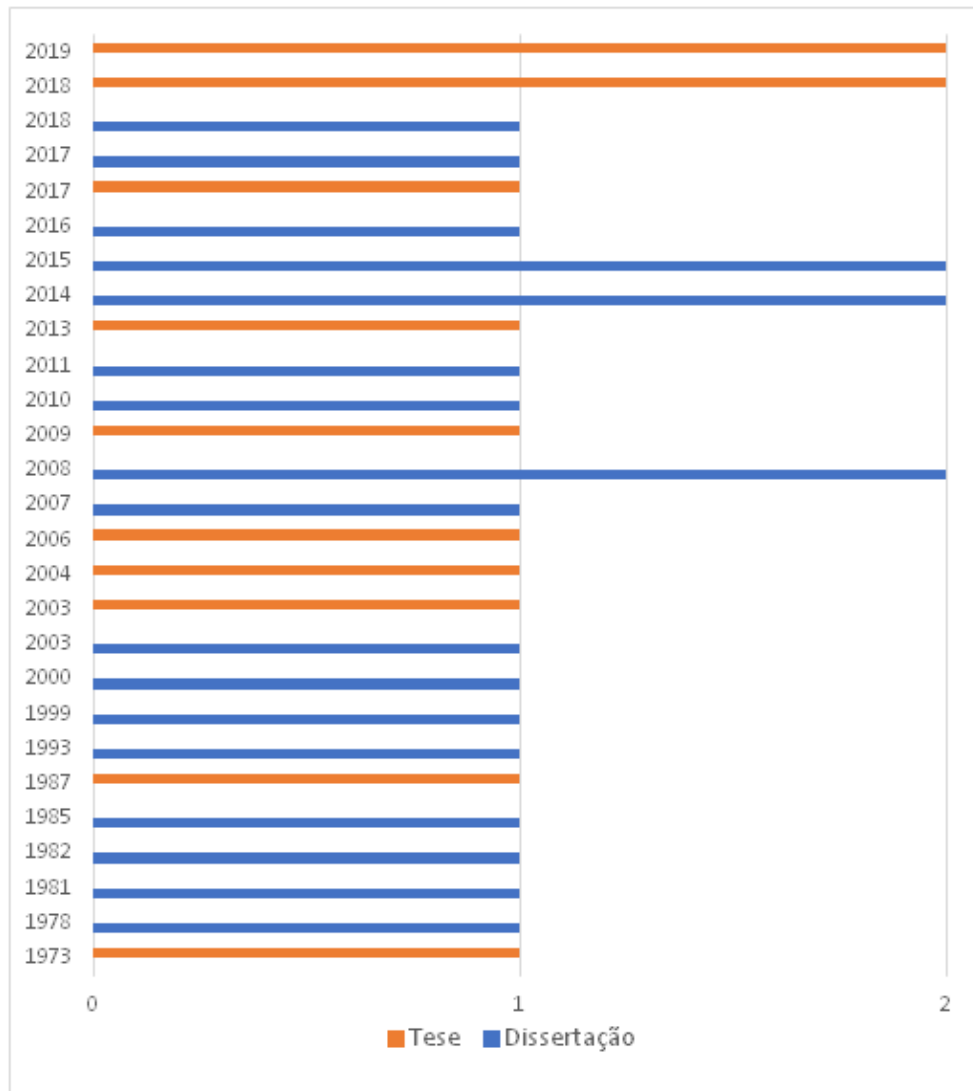
Gráfico 1 - Percentual de tipos de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 2 apresenta a distribuição, por ano, das teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nacionais. Analisando esses dados, apreende-se que, desde o ano de 1973 até 2019, ocorreram publicações constantes, principalmente a partir do ano de 1999, sobre a temática dos Estudos Sociais. Destaca-se o ano de 2018, com duas teses e uma dissertação defendidas. Poucos foram os anos em que não foram apresentados trabalhos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

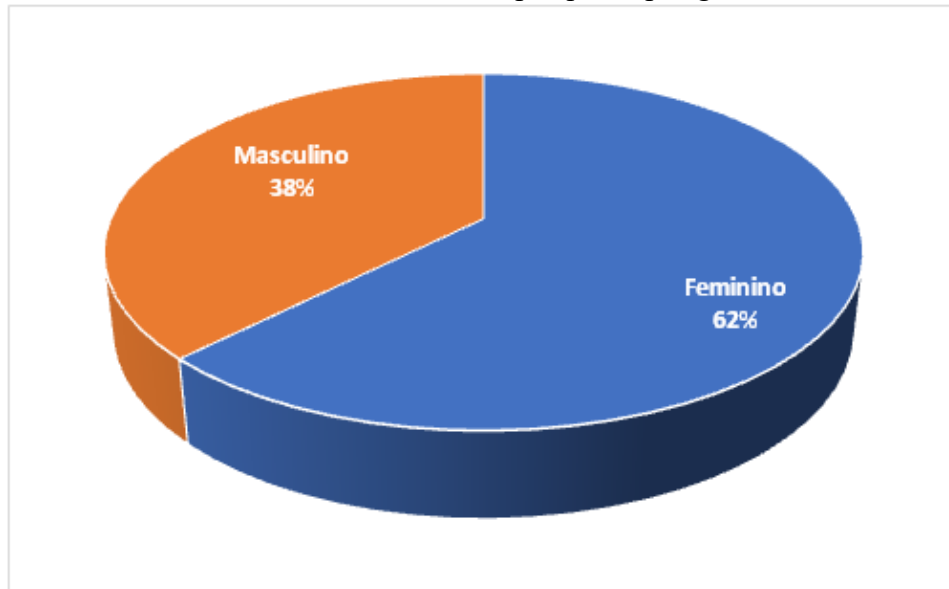
Gráfico 2 - Quantitativo, por ano, de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Em relação ao gênero dos pesquisadores, há a predominância de 20 pesquisas realizadas por mulheres e 12 realizadas por homens. No Gráfico 3, verificamos o percentual de pesquisas por gênero.

Gráfico 3 - Percentual de pesquisas por gênero



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Essa questão confirma uma tendência crescente de as mulheres serem maioria na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira, como aponta pesquisa realizada por Lopes (2019), em que avaliou o período de 2004 a 2017:

Em todo o período avaliado, houve predomínio feminino no número de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Pode-se observar, contudo, que esse predomínio tem sido crescente nos últimos anos, mostrando-se mais intenso em algumas grandes áreas do conhecimento. Em 2004, havia um total de 73.412 mulheres matriculadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil – o que corresponde a 51,23% do total. Já os homens contabilizavam 69.858 estudantes, ou 48,75% do total. Restaram 29 casos para os quais não havia informações disponíveis sobre gênero. Já em 2017, a proporção de mulheres havia subido para 54,29% do total – elas eram, ao todo, 175.962 dentre os 324.087 discentes de pós-graduação *stricto sensu* do País. O crescimento da participação feminina no número de discentes de pós-graduação ocorreu, inclusive, em áreas tradicionalmente dominadas pelos homens. Dentre elas, destaca-se a de Engenharias. Em 2004, a participação feminina entre os discentes de pós-graduação *stricto sensu* nessa grande área era de apenas 30,59% – ou 6.729 dentre 21.996 estudantes. Já em 2017, as mulheres ocupavam 14.517 vagas de pós-graduação nas Engenharias, ou 34,68% do total. Portanto, entre 2004 e 2017, houve um aumento de 115,74% no número absoluto de mulheres matriculadas em programas de mestrado ou doutorado *stricto sensu* na Engenharia. (LOPES, 2019, p. 16)

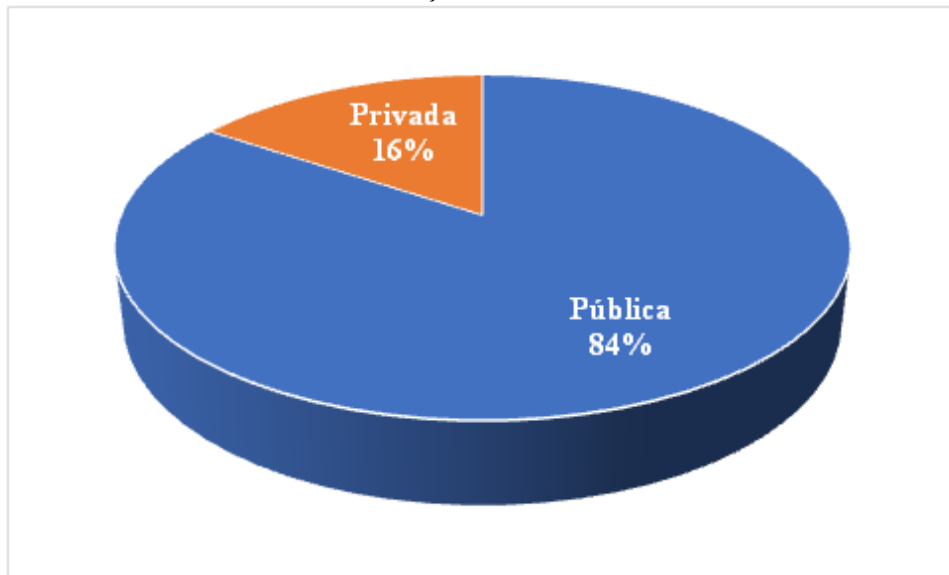
Quadro 3 - IES/Programa/UF das teses e dissertações sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia

| Data | Tipo | Programa | IES | UF | Caráter |
|------|------|--|--------------|----|---------|
| 1973 | T | Programa de Pós-Graduação em Geografia | UNESP | SP | Pública |
| 1978 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRGS | RS | Pública |
| 1981 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | Unicamp | SP | Pública |
| 1982 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFPR | PR | Pública |
| 1985 | D | Programa de Pós-Graduação em Geografia | UNESP | SP | Pública |
| 1987 | T | Programa de Pós-Graduação em Educação | Unicamp | SP | Pública |
| 1993 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | FGV | RJ | Privada |
| 1999 | D | Programa de Pós-Graduação em Geociências | Unicamp | SP | Pública |
| 2000 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFSC | SC | Pública |
| 2003 | D | Programa de estudos pós-graduados em Sociologia | Unicamp | SP | Pública |
| 2003 | T | Programa de Pós-Graduação em Geociências | Unicamp | SP | Pública |
| 2004 | T | Programa de Pós-Graduação em Educação | Unicamp | SP | Pública |
| 2006 | T | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFPR | PR | Pública |
| 2007 | D | Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia | USP | SP | Pública |
| 2008 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | PUC Campinas | SP | Privada |
| 2008 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFPI | PI | Pública |
| 2009 | T | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRJ | RJ | Pública |
| 2010 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | PUC-SP | SP | Privada |
| 2011 | D | Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia | UNESP | SP | Pública |
| 2013 | T | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFES | ES | Pública |
| 2014 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFS | SE | Pública |
| 2014 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UEPB | PB | Pública |
| 2015 | D | Programa de Pós-Graduação em Educação | UFES | ES | Pública |
| 2015 | D | Programa de Pós-Graduação em Geografia | UERJ | RJ | Pública |
| 2016 | D | Programa de Pós-Graduação em Geografia | USP | SP | Pública |
| 2017 | T | Programa de Pós-graduação em Educação | UFRJ | RJ | Pública |
| 2017 | D | Programa de Pós-graduação em Educação | Unesc | SC | Pública |
| 2018 | D | Programa de Pós-graduação em Educação | UFMG | MG | Pública |
| 2018 | T | Programa de Pós-graduação em História do Tempo Presente | UDESC | SC | Pública |
| 2018 | T | Programa de Pós-graduação em geografia humana | USP | SP | Pública |
| 2019 | T | Programa de Pós-graduação em Educação | PUC-Rio | RJ | Privada |
| 2019 | T | Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais | UNILASALLE | RS | Privada |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

No Quadro 3, verifica-se o quantitativo das Instituições de Ensino Superior – IES por caráter de financiamento (público ou privado). Sendo assim, atestamos, no Gráfico 4, um predomínio quase absoluto de estudos defendidos na iniciativa pública, contando 27 contra cinco da iniciativa privada.

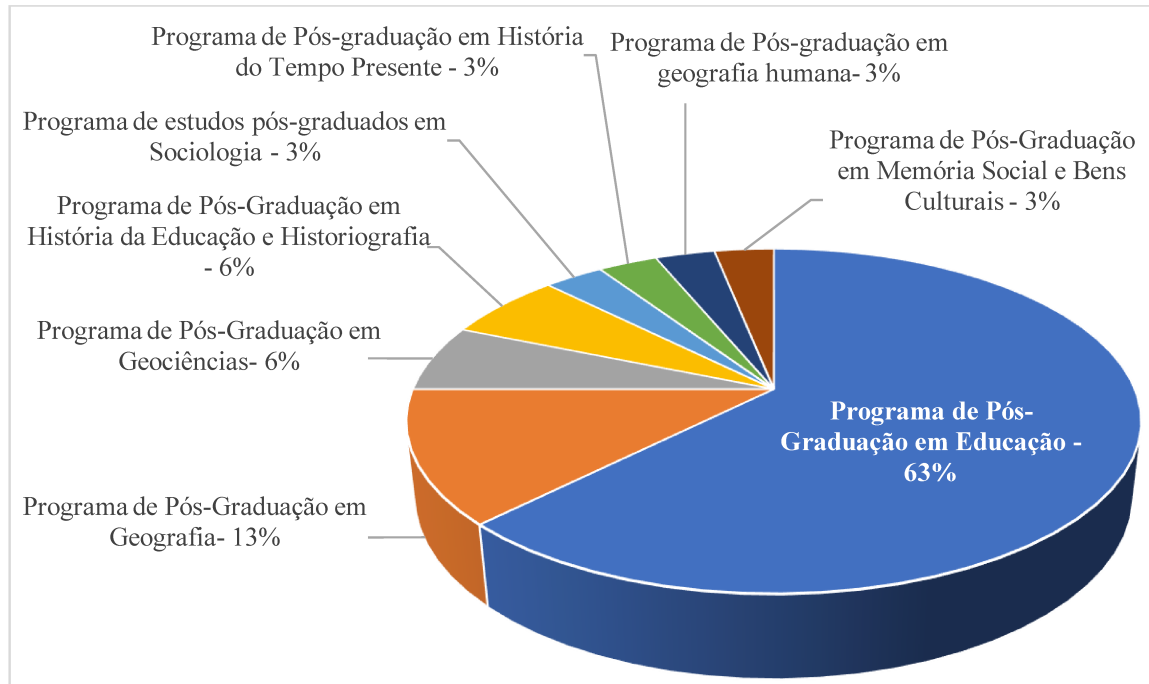
Gráfico 4 - Percentual de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em relação ao caráter da IES



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Em relação à distribuição das pesquisas por Programas de Pós-Graduação, constata-se em Programas de Pós-Graduação em Educação (20), seguidos pelos Programa de Pós-Graduação em Geografia (4); Programa de Pós-Graduação em Geociências (2); Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia (2) e Programa de Estudos Pós-graduados em Sociologia (1); Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente (1); Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (1); Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (1). Os percentuais de trabalhos apresentados em cada Programa de Pós-Graduação podem ser observados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Percentuais de trabalhos defendidos em cada Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

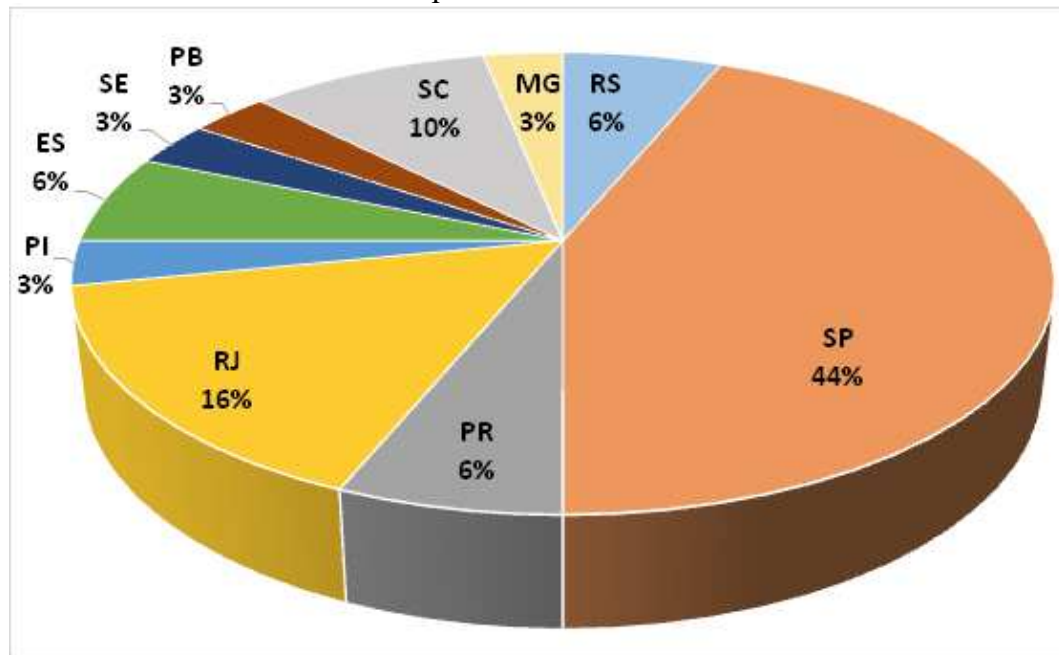


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

No que tange à localização dos Programas de Pós-Graduação em que foram defendidos os estudos, há predominância do Estado de São Paulo (14); seguido pelo Rio de Janeiro (5); Santa Catarina (3); Rio Grande do Sul (2); Paraná (2) e Espírito Santo (2). E, com um estudo, aparecem os Estados de Minas Gerais; Piauí, Paraíba e Sergipe.

O percentual de estudos por Estado pode ser constatado no Gráfico 6. Nesse sentido, podemos atestar que a região com maior quantidade de estudos desenvolvidos sobre a temática é a Região Sudeste (21), seguida pela Região Sul (7) e Região Nordeste (3), enquanto não foram localizados estudos nas regiões Centro-Oeste e Norte.

Gráfico 6 - Percentual de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por Unidade Federativa



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Na localização das teses e dissertações por IES, destacam-se: Unicamp (7); UNESP (3); USP (3); UFPR (2); UFRJ (2); UFES (2) e com apenas um trabalho, observamos ainda: UFRGS; FGV; UFSC; PUC-Campinas; UFPI; PUC-SP; UFS; UFPB; UERJ; UNESC; UFMG; UDESC; PUC-Rio; UNILASALLE.

Quanto ao conteúdo das teses e dissertações levantadas acerca de Estudos Sociais, tem-se: em 1973, a tese defendida por Bernardo Issler, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com o título *A Geografia e os Estudos Sociais*.

A tese de Issler foi a primeira, neste levantamento, a abordar a história da disciplina de Geografia. Definiu como período de pesquisa o ano de 1837, como marco inicial, devido à criação do Imperial Colégio de Pedro II e, como marco final, o ano de 1931, com o início da reforma Francisco Campos. O intuito dessa tese foi abordar os descompassos e desajustes advindos de três fatores:

o conhecimento da moderna geografia no Brasil e do Brasil; a organização e os conteúdos do ensino de Geografia nos programas oficiais; as intenções educacionais a que estavam vinculados ou almejavam; ainda que, em muitos momentos, teoricamente, parece ter havido uma aproximação entre elas, na prática, permaneceram distanciadas. Esse distanciamento trouxe prejuízos e é responsável por um estado atual de desinformação e desprestígio no papel e o no valor do ensino de Geografia. (ISSLER, 1973, p. 2-3)

Issler (1973) buscou entender a causa de o ensino de Geografia manter-se descritivo. No que diz respeito aos Estudos Sociais, o autor aborda as origens dessa disciplina, demonstrando sua relação com as concepções norte-americanas, nesse sentido, “os Estudos Sociais deveriam funcionar como um instrumento de preparo do futuro cidadão, antes de assumir o seu papel social e profissional” (ISSLER, 1973, p. 192). Também apresenta o início dessa disciplina no Ensino Primário, a partir de 1971. Contudo, sua tese é defendida em 1973, não sendo possível analisar como os Estudos Sociais foram trabalhados durante sua vigência.

Dessa forma, o autor concluiu a tese apontando as perspectivas do ensino de Geografia e dos Estudos Sociais mediante as proposições da Lei nº 5.692/71, que gerava apreensões, principalmente devido à falta de definições na lei de como ocorreria de fato. E ainda se verificava muitas confusões, assim, “muitos têm sido levados a transformar a área em disciplina específica ou então, na fusão pura e simples dos conteúdos de geografia e história, os moldes de programas superados” (ISSLER, 1973, p. 245).

No ano de 1978, Leda Scheibe defendeu, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a dissertação de mestrado intitulada *Avaliação do curso de estudos sociais - licenciatura de 1º grau da Universidade Federal de Santa Catarina, através da opinião de seus participantes*.

Nesse estudo, a autora buscou avaliar o Curso de Estudos Sociais, licenciatura de 1º grau, da UFSC, buscando verificar as causas do descontentamento, por meio da coleta de opiniões de seus discentes, apoiando-se na literatura científica sobre o “Paradigma para Análise de Ensino”, de Marques (1973, 1977). Assim, realizou um levantamento por meio de aplicação de questionário direcionado a diferentes grupos de participantes do curso, seguido pela tabulação desses dados e análise interpretativa baseadas em técnicas de estatística descritiva.

Considerando variáveis relativas ao “contexto sociocultural, objetivos educacionais, organização do ensino, inter-relacionamento pessoal, procedimento de ensino, implementação, acompanhamento e controle” (SHEIBE, 1978, p. 1), os resultados apontaram que o curso estava distante do padrão satisfatório e, por meio do detalhamento do estudo, foi possível apresentar recomendações para uma eventual reformulação do curso.

Três anos após, em 1981, a dissertação *A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau* foi defendida por Eloisa de Mattos Höfling, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nesse trabalho, Höfling (1981), considerando que o termo cidadania se fazia presente nos documentos oficiais que promoviam a implantação dos Estudos Sociais,

principalmente por intermédio da Lei nº 5.692/71, buscou compreender como essa concepção de cidadania era disseminada aos alunos por meio dos livros didáticos.

Para tanto, buscou analisar os livros mais usados no ano de 1978, de Estudos Sociais, tanto de 1ª a 4ª séries como de 5ª e 6ª séries do primeiro grau, em escolas do município de Piracicaba - SP. Elegendo como subsídio teórico a noção de cidadania estreitamente relacionada com a noção de participação, fundamentada por Marshall (1967) e Pizzorno (1975).

Para determinar a concepção de cidadania presente nos livros didáticos de Estudos Sociais, a pesquisadora estabeleceu sete categorias para proceder a análise, sendo: nível de abordagem da realidade; valores e opiniões explícitos ou implícitos no texto; orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive; estímulo à criatividade; valorização da opinião do aluno; valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno; oportunidades para reformulação de ideias apresentadas no texto, a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno.

Outra ferramenta utilizada por Höfling (1981) foi o questionário, por meio do qual constatou que 78,6% dos professores usavam livros didáticos em suas aulas, afirmando que:

Este indicador tem que ser associado fundamentalmente a outros dois, que são: grande parte dos professores (mais de 40%) usa o próprio livro texto para preparar sua aula; ou, quando não é exatamente o mesmo livro usado em classe, recorre a livros de nível equivalente ao que leciona [...]. É bastante baixa a porcentagem (7,4%) dos que incluem livros de História ou Geografia, de segundo ou terceiro graus, em sua bibliografia básica para a preparação de aulas. O outro aspecto é que 74,3% dos professores desenvolvem em suas aulas as mesmas atividades sugeridas pelo livro. (HÖFLING, 1981, p. 71-72)

Dessa forma, a autora concluiu, por meio de suas análises, que os livros de Estudos Sociais apresentam perspectivas gerais e superficiais acerca dos conteúdos históricos, geográficos, sociológicos e econômicos. “A superficialidade do conteúdo se apresenta associada à forma de abordá-lo configurada, fundamentalmente, por um caráter mecânico, repetitivo, exaustivamente presente nas atividades propostas” desses livros (HÖFLING, 1981, p. 233).

Nesse sentido, constatou as principais “acusações” direcionadas aos Estudos Sociais, principalmente como “prejuízos consideráveis na abordagem de conteúdo específicos de História e Geografia” (HÖFLING, 1981, p. 233). Portanto, são “visíveis os danos para a formação do aluno”, contudo, é preciso considerar que “o livro didático é mais um, entre muitos, dos mecanismos usados para reforçar a manutenção de determinada ordem social” (HÖFLING, 1981, 1981, p. 233-235).

A noção de participação franqueada a todos e, em última instância, a noção de exercício integral e consciente da cidadania, são úteis à formação social que objetiva manter intactos e inatingíveis seus conflitos, suas contradições e as relações de dominação entre as classes sociais. Cidadãos bem-comportados, acostumados a obedecer e desempenhar estritamente o “papel que lhes coube” na estrutura social e, ainda mais, com a falsa ideia de que não lhes é vedado o direito de participação nesta sociedade e de que podem vir a desfrutar dos benefícios que são franqueados a todos, desempenham funções extremamente importantes na preservação da estrutura social. Além de reforçar uma impressão de “integração” e não marginalização - falsa - em relação ao sistema social, ainda evita que as desigualdades reais, estabelecidas econômica e socialmente, sejam percebidas claramente, alimentando a suposição da existência de igualdade entre os homens. É uma contribuição importante para a negação das relações de dominação existentes entre as classes sociais. (HÖFLING, 1981, 1981, p. 238)

Sendo assim, a autora defendeu que tanto o texto escolar como as práticas educativas devem contribuir para que o aluno compreenda as contradições da realidade em que vive e possa trabalhar buscando uma sociedade mais justa, contrapondo-se ao estabelecido com o advento do governo militar e dos Estudos Sociais.

No ano seguinte, em 1982, Marisa Fernandes Nunes apresentou a dissertação intitulada *Crerios de seleção e organização de conteúdos curriculares: proposição teórica e diagnóstico da situação da área de Estudos Sociais nas escolas de Curitiba*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Para tanto, realizou uma pesquisa de campo com professores de Estudos Sociais de 5ª a 8ª séries do 1º grau em escolas de Curitiba. Desse modo, procurou elaborar um conjunto de critérios para seleção e organização de conteúdos curriculares, buscando diagnosticar como eram utilizados na área de Estudos Sociais. A hipótese foi que os critérios utilizados pelos professores de Estudos Sociais das séries e localização definidas para essa pesquisa “não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico de currículo” (NUNES, 1982, p. 11-12). Como referencial teórico, procurou apoiar-se nas teorias curriculares, por meio de seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos, recorrendo às explicações próprias desse campo do conhecimento (teoria do conhecimento, teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e a sociologia da educação e do conhecimento). A discussão teórica foi estabelecida em três categorias: gnosiológicos, psicológicos e sociológicos, divididas em subcategorias, para a análise dos dados empíricos.

A coleta de dados indicou que as análises de critérios de seleção e organização dos conteúdos deveriam ser efetuadas através de livros-didáticos utilizados

pelos professores, uma vez que estes livros constituem fonte principal de seleção e organização de conteúdos a nível de planos de ensino e de atividades desenvolvidas em aula. Os resultados obtidos mediante análise de livros-didáticos e das respostas ao instrumento de pesquisa demonstraram que os critérios de seleção e organização de conteúdos da área de Estudos Sociais não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico. Paralelamente, o estudo levou a concluir que o ensino na área de Estudos Sociais se desenvolve mediante a justaposição de conteúdos de história e geografia, como uma adaptação artificial do currículo às exigências legais. (NUNES, 1982, p. VII)

Como resultado, Nunes (1982, p. 226) confirmou sua hipótese inicial, assim como constatou que a “área de Estudos Sociais não constitui a justaposição de conteúdos de História e Geografia, como ocorre predominantemente nos conteúdos desenvolvidos nos livros-didáticos de Estudos Sociais”. Dessa forma, verificou “que tanto do ponto de vista da integração do conhecimento, quanto do ponto de vista de uma nova abordagem didática, a área de Estudos Sociais não existe no currículo de 1º grau das escolas de Curitiba” (NUNES, 1982, p. 226).

Outro fator resultante das análises foi a percepção de que o livro didático se constituiu em um elemento essencial na análise do currículo, tendo em vista que os dados indicaram que este caracteriza o conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Três anos depois, em 1985, a dissertação *O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971* foi defendida por Marlene Teresinha de Munio Colesanti, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

O intuito dessa dissertação foi analisar os livros didáticos de Geografia a partir de 1890, quando tem início a primeira reforma educacional republicana, até 1971, quando entra em cena a reforma promovida pela Lei nº 5.694/71. A autora demonstrava a necessidade de se promover estudos sobre essa temática, pela inexistência de outros trabalhos que abordassem o livro didático de Geografia mediante as reformas educacionais e programas por estas criados. Definiu, como categoria de análise dos livros, a temática “Clima”.

Após realizar sua investigação, constatou que o conteúdo estudado pode ser interpretado de maneiras diferentes, de acordo com os autores dos livros didáticos. Diante disso, defendeu a importância dos professores de primeiro e segundo graus se prepararem para escolherem o livro didático. “Os mestres devem, portanto, proceder a uma análise minuciosa e exaustiva antes de adotarem um livro como instrumento de ensino em suas aulas” (COLESANTI, 1985, p. 198). Por fim, a autora conclui que “é urgente e necessário, por conseguinte, que os livros-textos sofram revisões didáticas e científicas antes de serem empregados pelos professores e usados pelos alunos” (COLESANTI, 1985, p. 198-199).

Em 1987, Ricardo Cusinato defendeu a tese de doutorado *A formação do professor da área de estudos sociais*, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, tendo como primeiro objetivo analisar a produção da competência profissional do professor de Estudos Sociais de 1º e 2º graus na rede pública de ensino em Araraquara-SP e região, e, em segundo lugar, tecer considerações sobre os cursos superiores de licenciatura. O autor compreendeu que a competência profissional do professor é multideterminada socialmente e, portanto, definiu como variáveis de análise a formação acadêmica e as condições de trabalho. O instrumento metodológico definido para coleta de dados foi composto por entrevistas, que, posteriormente, foram transcritas e analisadas. Como resultado da análise dos dados levantados, observou que:

Os 65 (sessenta e cinco) professores de 1º e 2º graus acumulam um total de 175 (cento e setenta e cinco) licenciaturas em nível superior. Estas licenciaturas são obtidas através da complementação de estudos em cursos afins. São eles: História, Geografia, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Pedagogia e outros. Os professores, após a sua licenciatura em curso superior, buscam outros cursos que os habilitam a exercerem a função e a ocuparem cargos de docência em outras disciplinas na sua área de estudo. (CUSINATO, 1987, p. 96)

Em relação às representações desenvolvidas sobre as licenciaturas, verificou-se que os professores possuíam críticas sobre essa formação, não concordando que esta incidia de forma significativa na sua competência profissional, devido à maneira como foi realizada. Além disso, concluiu-se que houve uma perda da identidade dos professores de Estudos Sociais e que essa desorganização da área resulta em implicações políticas para o professorado.

Seis anos mais tarde, Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, em 1993, defendeu a dissertação *Educação e cidadania: uma contribuição ao ensino de Estudos Sociais*, na Pós-Graduação em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.

A autora partiu da concepção de cidadão como sujeito situado historicamente e que, portanto, participa da construção da sua realidade social. Cidadania surge, então, como resultado das lutas travadas pelos homens com vistas a conquistar espaços de atuação política e social na comunidade.

A luta do homem, em prol da conquista de melhores condições de vida e da igualdade de oportunidades, vem se travando em diferentes situações e níveis de participação. Indiscutivelmente, têm sido grandes os esforços das sociedades empenhando-se em alcançar formas mais justas e equilibradas de

organização social, onde seus membros passem a reconhecer-se como elementos integrados a um destino comum. A busca de uma maior integração ao universo político, econômico e social de cada sociedade, pode ser aceita como forma de promover a ampliação de sua base democrática. É, exatamente, como parte deste processo que procuraremos definir, para melhor compreender o papel da cidadania. (OLIVEIRA, 1993, p. 10-11)

A autora procurou investigar a forma de articulação entre o Estado e a Educação na promoção da cidadania, referenciando momentos históricos (1930, 1964 e o atual), para o estudo dos textos constitucionais buscando traçar um perfil de cidadão a serviço do Estado brasileiro, e identificar qual é o papel da escola brasileira frente à inclusão/exclusão dos sujeitos em relação à sua participação política e social.

Assim, pretendeu entender de que maneira a escola de 1º grau (1ª à 4ª série), por meio do ensino de Estudos Sociais, contribuiria para construção da cidadania. Para tanto, analisou a Proposta Curricular do Município do Rio de Janeiro, com ênfase na disciplina de Estudos Sociais, na qual o conhecimento se encontra organizado por meio da reconstrução crítica da realidade social do indivíduo, oferecendo condições para que este seja responsável pela construção de sua própria história.

Como resultado, concluiu que essa proposta resume as preocupações do município na busca por uma educação voltada à “formação para a cidadania, exatamente por se caracterizar por seu aspecto político, por excelência, dado ao fato de vislumbrar a escola como mola propulsora da transformação da ordem social” (OLIVEIRA, 1993, p. 152). Também, evidenciou uma atenção especial no que tange à conexão política entre Educação e Sociedade.

Parece-nos que os métodos a serem utilizados implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Neste sentido, professor e aluno são tornados como “agentes sociais” e a metodologia deve ter como ponto de partida e ponto de chegada a “prática social” comum a educador e educando vinculados, porque provenientes da própria realidade social vivida, visando como produto, a ampliação da capacidade de compreensão dessa mesma realidade - prática social. Por esse prisma, partir da prática social do aluno significa trazer para dentro da escola as diferenças culturais e explicitá-las. (OLIVEIRA, 1993, p. 173-174)

Observou, ainda, que, a fim de que os alunos tivessem condições de alcançar o comportamento esperado, se fazia necessário que os professores compreendessem o caráter político da educação.

Em 1999, foi defendida a dissertação de mestrado na Pós-Graduação em Geociências da Unicamp, intitulada *Dos Estudos Sociais da 4ª série à Geografia da 5ª série: polemizando*

sobre descontinuidades a partir da vivência de ensinar a vivência de ensinar a ensinar, por Ana Maria Radaelli da Silva. Nesse estudo, Silva (1999) utilizou os procedimentos da pesquisa qualitativa, embasada em referenciais teóricos da educação e da Geografia.

O objetivo foi analisar, com auxílio de entrevistas com professores das quartas séries, os conteúdos de Estudos Sociais e/ou Geografia, como se dava seu trabalho pedagógico, seus posicionamentos, suas propostas de planejamento e atuação em sala de aula. Visava, assim, identificar quais as características do trabalho pedagógico realizado pelos professores em relação às disciplinas de Estudos Sociais e/ou de Geografia e que elementos desse trabalho apontam para uma ruptura no ensino-aprendizagem entre a quarta e a quinta séries do ensino fundamental. Para tanto, buscou entender as formas de organização do trabalho pedagógico, por meio dos registros em planejamentos. Como resultados da investigação, foi possível verificar que:

a organização da escola, enquanto unidade/lugar de qualquer um dos sistemas, cristaliza a ruptura no processo ensino aprendizagem entre a 4ª e a 5ª séries, porque é uma organização que separa os tempos da mesma forma que separa as ações e seus agentes. Afirmo também que a ruptura entre essas duas séries é uma evidência de que o ensino se baseia menos numa proposta e mais no conteúdo em si. A descontinuidade decorre, portanto, das ações isoladas, o que equivale a dizer que a continuidade só poderá ser obtida por um processo, o que atenderia ao objetivo desta pesquisa. A descontinuidade revela-se tanto na seleção do conteúdo como na abordagem metodológica como é desenvolvido. É preciso, porém, ressaltar, mais uma vez, que o que pode ser destacado na atuação do professor não se baseia em resistência ou negação às possibilidades de transformação, mas numa certa fragilidade profissional que se manifesta quando ele não é possuidor de um saber profissional específico; quando lhe falta o domínio do conteúdo da disciplina e de seu substrato teórico; quando não detém o conhecimento dos pressupostos metodológicos e de suas respectivas “ferramentas”; que se manifesta também quando ele não esboça iniciativas e/ou não se agrega numa tentativa coletiva de reativar a capacidade organizativa de sua categoria profissional. (SILVA, 1999, p. 165)

Outra constatação da pesquisadora foi a fragilidade apresentada pelos professores, relacionada a uma ausência de “reflexão sobre a sua própria prática” (SILVA, 1999, p. 165).

Em 2000, Priscila Ribeiro Ferreira defendeu sua dissertação *O ensino de estudos sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica*, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse trabalho, Ferreira (2000) apresentou uma trajetória histórica da disciplina Estudos Sociais no currículo nacional. Para tanto, procurou dirigir um olhar em relação à disciplina, objetivando “identificar suas raízes norte-americanas e os diversos movimentos produzidos

entre os educadores brasileiros” (FERREIRA, 2000, p. 6). Para tanto, buscou construir um painel apontando questões metodológicas, por meio de anotações de alunos, assim como de planejamentos de professoras no período de 1999 e 2000.

A preocupação com a utilização de material recente tem como objetivo amparar a análise apresentada com exemplos de alunos das escolas públicas estaduais e municipais evidenciando seus aspectos mais recentes. A opção da escola pública tem a intenção de mostrar que, ainda que, em alguns casos, a disciplina de Estudos Sociais apresente características muito antigas e com estonteante semelhança dos trabalhos pedagógicos mais tradicionais, o movimento de renovação apresenta nesse ambiente, em contrapartida, as condições mais favoráveis para se desenvolver. (FERREIRA, 2000, p. 1)

Como referencial teórico, se apoiou na teoria histórico-cultural, com destaque para elaboração conceitual desenvolvida por Vygotsky, acreditando que este tenha condições de ir além de uma abordagem geral da disciplina, oferecendo

instrumentos para uma metodologia que permita o desenvolvimento de conceitos específicos que amparem o desenvolvimento de outros conceitos que derivem dos primeiros. Assim sendo, a identificação dos conceitos Tempo, Espaço e Relações Sociais permite estabelecer um projeto capaz de permitir que o trabalho metodológico alcance seus objetivos mais amplos, o de auxiliar no processo de instrumentalização para compreender a realidade que cerca o aluno. (FERREIRA, 2000, p. 6)

Também visou analisar os significados da disciplina no aspecto pedagógico de formação do cidadão, procurando ultrapassar as discussões relativas à troca dos Estudos Sociais pelas disciplinas de História e Geografia, por compreender que questões de fundo do problema não se resumem nessa troca.

No ano de 2003, a dissertação *A revista Estudos Sociais e a experiência de um marxismo criador* foi apresentada por Santiane Arias ao Programa de Estudos Pós-graduados em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, se propondo a refletir sobre a Revista Estudos Sociais como uma das peças do desenvolvimento da renovação e contribuição para o marxismo no Brasil.

Dessa forma, questionou “qual a contribuição de um órgão teórico dentro desse quadro de ‘abertura’ do marxismo e qual o seu papel dentro da nova política esboçada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), seu idealizador” (ARIAS, 2003, p. 1).

Como metodologia de pesquisa, elegeu a leitura de toda a revista e a literatura sobre o partido que foi seu criador. O período definido, de 1958 a 1964, é conhecido pela conexão

“entre as análises e as interpretações das mais diversas correntes do pensamento com os projetos de desenvolvimento do país. Os anos 1950 e 1960 destacam-se pela intensa politização da produção intelectual” (ARIAS, 2003, p. 6). Outro instrumento metodológico da pesquisa foi uso de entrevistas.

Entrevistamos Armênio Guedes, Jacob Gorender, Jorge Miglioli e Leandro Konder, todos membros do conselho editorial de Estudos Sociais, e Helga Hoffmann, na época, militante da União da Juventude Comunista (UJC), cuja colaboração na revista é significativa. As entrevistas foram de grande importância para essa pesquisa, na medida em que revelaram o seu cotidiano. Isto é, não o seu objetivo explícito, descrito na sua apresentação e expresso através dos editoriais, mas a luta interna, os conflitos, ou seja, o processo de concretização desses objetivos. (ARIAS, 2003, p. 6)

De acordo com o autor, mesmo havendo dificuldades, a Revista Estudos Sociais, no período de 1958 a 1964, constituiu-se como *locus* de organização e produção do pensamento comunista brasileiro.

Ainda no mesmo ano, 2003, Antônio Carlos Pinheiro defendeu a tese *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000*, no Programa de Pós-Graduação em Geociências da Universidade de Campinas. Essa tese não fala especificamente de Estudos Sociais, mas, devido ao período que definiu para pesquisa, a Geografia era trabalhada no componente de Estudos Sociais, optou-se por mantê-la no levantamento.

Nessa tese, o autor realizou um estudo de abordagem analítico-interpretativa a respeito da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil, por meio de pesquisas acadêmicas realizadas sob a forma de dissertações e teses, mediante a conjuntura dos cursos de pós-graduação constituídos em 1968, na Reforma Universitária, pelo Ministério da Educação:

Foram levantadas 197 pesquisas científico-acadêmicas, sendo 171 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, defendidas em 37 universidades brasileiras no período de 1972 a 2000. Busca também desenvolver um estudo analítico-interpretativo da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil, por meio das pesquisas acadêmicas realizadas sob a forma de dissertações e teses. (PINHEIRO, 2003, p. 1)

O embasamento teórico abordou textos sobre o ensino de Geografia, na catalogação de teses e dissertações a respeito do ensino de Geografia, também do campo da pesquisa educacional efetuada em outras áreas com ênfase na pesquisa relativa ao ensino de Ciências, de Psicologia, de Educação Física, de Pedagogia, nas Licenciaturas, Geografia Econômica, entre outras (PINHEIRO, 2003).

O recorte temporal foi definido com marco inicial em 1972, ano da primeira dissertação de mestrado resultante da instituição dos cursos de pós-graduação no Brasil com a Reforma Universitária de 1968 e, como marco final, o ano 2000. Dessa forma, apresentou um “quadro das tendências em relação à distribuição geográfica dos trabalhos, aos focos temáticos principais, aos gêneros de trabalhos acadêmicos, aos níveis escolares, às linhas de pesquisas e às diversas orientações teórico-metodológicas existentes nas investigações” (PINHEIRO, 2003, p. 6). Mediante a investigação realizada, Pinheiro concluiu que

a disciplina tem sofrido, historicamente, todo tipo de influências na busca de sua institucionalização, dividindo-se, integrando-se, desintegrando-se e reintegrando-se. Na necessidade de se fazer ciência, a Geografia tem explicitado a problemática epistemológica das divisões da ciência moderna. Tornou-se instrumento ideológico de dominação e se re-descobriu como possibilidade de libertação e conhecimento da realidade. (PINHEIRO, 2003, p. 209)

Nesse sentido, o autor relata que a Geografia se manteve em todos os níveis de ensino, revigorando-se como conhecimento do campo das ciências humanas, sociais, naturais e exatas.

No ano seguinte, em 2004, foi defendida a tese *Dos Estudos Sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*, por Mara Regina Martins Jacomeli, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. A autora objetivou caracterizar como as políticas educacionais, em alguns períodos da história, revelaram as mudanças do capitalismo e, como consequência, a readequação da ideologia liberal.

Dessa maneira, buscou analisar as propostas legais que justificavam a reformulação da escola, em especial, quanto ao conteúdo que deveria ser ministrado procurando responder, por meio de análise qualitativa, os seguintes questionamentos:

a) até que ponto os Temas Transversais são, realmente, uma nova forma de abordagem de questões e conteúdos sociais feita pela escola? b) o que representam frente a uma “nova” forma de conhecimento, de ciência e que deve ser dominada pelo homem? c) em que medida a proposta dos Temas Transversais se distingue ou se configura como uma forma “adaptada” dos chamados “Estudos Sociais”, propostos pela antiga Lei 5.692 de 1971? d) nesse sentido, será que existe uma relação entre as atuais propostas de adequação curricular (Temas Transversais, Estudos Sociais) com as propostas escolanovistas? e) como as políticas educacionais nesses vários momentos históricos refletem as transformações do capitalismo e sua consequente necessidade de adequação? f) será que a pós-modernidade pode ser considerada uma nova forma de tentativa de reordenamento da sociedade capitalista, agora como uma faceta do neoliberalismo, implicando, portanto,

investidas em áreas de formação do homem, como é o caso da educação escolar? (JACOMELI, 2004, p. 4-5)

Assim, como resultado de suas análises, Jacomeli (2004, p. 176) verificou que o projeto “neoliberal” se encontra apoiado “nas propostas de organizações mundiais, que funcionam como financiadoras e dirigentes da expansão e controle de ‘qualidade’ da educação dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia”.

Contudo, apesar de haver um destaque na concepção que vivenciamos políticas educacionais “novas”, ou “pós-modernas”, o que se dá de fato é um tipo de renovação do que já havia sido debatido pelos escolanovistas. “A análise das aproximações dos PCNs e Temas Transversais com as propostas escolanovistas elucidou como o liberalismo sempre se utiliza da retórica salvacionista da sociedade pelo meio da escola” (JACOMELI, 2004, p. 176). Nesse sentido, sempre que o capitalismo entrou em crise:

o discurso de transformação da escola como forma de mudar a sociedade foi acionado. É a adoção e a ênfase das políticas educacionais, principalmente nas questões de quais conhecimentos devem ser veiculados em períodos de crises agudas da sociedade, que acabam revivendo o mito da escola redentora e salvadora da humanidade. Isso corrobora com a tese defendida, onde apontamos as sucessivas tentativas de reorganização do discurso liberal. (JACOMELI, 2004, p. 176)

Portanto, nessas crises do capitalismo, a escola é convocada para assumir a função de “formar o ‘novo’ homem da ‘nova’ sociedade que vai nascer das cinzas da sociedade capitalista”, por meio da formação de “valores” convencendo o indivíduo de que o que a escola veicula é o certo (JACOMELI, 2004, p. 177).

Dois anos após, em 2006, uma nova tese é defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, sob a autoria de Ieda Viana, intitulada *Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980)*.

Nesse estudo, Viana (2006) teve como objeto de investigação a reforma escolar ocorrida na década de setenta, em decorrência da Lei nº 5.692/71, e seus reflexos no campo das humanidades, em especial, sobre a implementação dos Estudos Sociais, por meio da análise de seus currículos prescritivos. Para tanto, definiu como recorte espacial o sistema de ensino público municipal de Curitiba. Como aporte teórico-metodológico, centrou-se na perspectiva da História Cultural, apontando como problemática: refletir sobre como, no processo de reformas escolares, os textos prescritivos são fabricados num determinado lugar de saber e

poder e recebidos de forma não homogênea por diferentes agentes históricos no interior das escolas.

Assim, o recorte teórico está localizado no espaço da cultura não-hegemônica (CERTEAU; CHARTIER) e, no interior desta, no território da cultura escolar (JULIA, 2001) como objeto de estudo, à medida que nos ocupamos dos textos prescritivos e seus usos, da recepção das normas e seus modos de emprego na prática escolar, durante um processo reformador. Por outro lado, a presença de intelectuais no campo da intervenção política, na elaboração tática (CERTEAU, 1994) de um projeto educativo, orienta a reflexão também para o papel dos intelectuais na reforma escolar (POPKEWITZ, 1997; CHEVALLARD, 1991). Além disso, como o recorte temporal é da história recente, as fontes orais terão um papel importante nessa busca de inteligibilidade histórica, envolvendo a noção de memória enquanto representação (HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1992; CERTEAU, 1994). (VIANA, 2006, p. 2)

Como resultado dessa investigação, a autora constatou que, por meio da legitimação dos Estudos Sociais no país, ocorreu uma modernização curricular. Contudo, nas ciências pedagógicas, principalmente em relação ao desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem e da Teoria do Currículo, não alcançaram a modernização científica em relação à integração dos avanços das ciências de referência. Sendo assim, por meio da constituição da memória dos professores municipais e da análise de relatos escritos, pode reconstituir práticas escolares, como táticas empregadas nas lacunas do tempo, demonstrando que as falhas na vigilância do poder ofereciam possibilidades para a invenção do cotidiano.

Assim, confirmando “que a escola detém uma autonomia que lhe é própria, a qual é responsável pela definição dos saberes escolares, que podem ou não circular nesse lugar praticado” (VIANA, 2006, p. 196). Por fim, pensando em uma perspectiva mais ampla “a criação dos Estudos Sociais, primeiro como área de estudos, depois gradativamente como matéria escolar, suscitou a necessidade de reflexão sobre o ensino na área de humanidades e da História, na sua dimensão histórica e pedagógica” (VIANA, 2006, p. 196).

Nesse cenário, o papel do professor como um parceiro na produção do saber escolar e não como mero transmissor de um saber científico teve de ser revisto, assim como a expansão “da noção de conhecimento histórico escolar, abrindo o campo de pesquisas na área da história das disciplinas escolares e da história da cultura escolar” (VIANA, 2006, p. 196).

Passados três anos, em 2007, encontramos a dissertação de mestrado *O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998)*, de Eduardo Augusto Guimarães, no Programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia da Universidade de São Paulo.

Nessa investigação, Guimarães (2007) se propôs a refletir, por meio da perspectiva histórica, com base nos estudos pós-críticos do currículo, os currículos de História paulistas (o Guia Curricular para o Ensino de 1º grau de 1975, a Proposta Curricular para o Ensino de História de 1º grau de 1986 e a Proposta Curricular de História para o 1º grau de 1992), concatenando-os com os PCNs de História de 1998. Para tanto, trabalhou com essas fontes documentais e bibliográficas, verificando que a maior parte dos trabalhos dedicados à temática dos currículos utilizava ferramentas conceituais ligadas aos estudos críticos do currículo, priorizando questões como: a conexão entre currículo e o poder estatal e sobre a importância da autoria do currículo em sua própria constituição e outras. Como resultados da análise dos programas de ensino, observou que:

a experiência discente, tal qual entendida no PCN de 98, não estava previamente determinada desde a Proposta de 86. Não podemos afirmar que o discurso curricular paulista da década de 1980 foi precursor do futuro currículo nacional de fins dos anos 1990. A Proposta de 86 apresentou uma dentre inúmeras outras possibilidades de currículo escolar, assim como de vocabulário dos alunos. Dessa forma, as disputas sobre a Proposta de 92 e a estabilização no PCN de 98 fazem parte de uma história que só pode ser contada quando já vivida. Apesar disso, as tendências do discurso curricular podem ser analisadas em toda essa trajetória. A experiência e o discurso acadêmico, muito provavelmente, demorem a abandonar o texto curricular de História. Por outro lado, o conteúdo pedagógico, a qualidade e a quantidade das atividades sugeridas continuam em debate. Enquanto os resultados de algumas lutas se enraizaram profundamente na instituição escolar, outras disputas permaneceram na superfície bastante rasa do processo, o que, por outro lado, mantém “vivo” o próprio objeto em discussão. (GUIMARÃES, 2007, p. 120-121)

Por fim, concluiu-se que o discurso curricular sobre a História foi constituído com base em “conflitos que o tiveram como arena. A luta pela possibilidade de poder dizer, nomear, narrar; definindo tempos, espaços; marcando ritmos e fronteiras; orientando o caminho correto e ignorando os desvios” (GUIMARÃES, 2007, p. 121).

No ano seguinte, em 2008, João Batista da Silveira apresenta, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a dissertação *A política de formação de professores de História no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais*.

Essa dissertação se constituiu como uma pesquisa com o objetivo geral de refletir sobre as mudanças que ocorreram na formação de professores de História, mediante a conjuntura do Regime Civil-Militar Brasileiro (1964/1968), especialmente depois da Reforma Universitária (1968), Lei 5.540; Decreto-Lei nº 869, de 1969, e Decreto nº 68.065, de 1971; e Lei 5.692, de

1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e que instituiu que a formação de professores e especialistas para a escola secundária deveria ser realizada por meio de cursos de curta duração. O recorte temporal vai de 1964 a 1985. Para tal, recorreu à história da educação, verificando suas rupturas e continuidades da política educacional e seus reflexos na formação do professor de História. Dessa forma, verificou que:

os militares fizeram uso de uma discussão que já vinha ocorrendo no âmbito educacional e impuseram a licenciatura curta em Estudos Sociais que era realizada em um ano e meio, 1.200 horas de curso, e também formava professores para Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Dessa forma, aligeiravam a formação e colocavam no mercado profissionais que, se por um lado atenderiam à essa demanda, por outro lado atenderiam também aos propósitos ideológicos do regime. A exigência era a de que o professor fosse polivalente dada a existência de “áreas carentes” no mercado. O argumento encontrado como justificativa para isso era o de que seria preferível um professor “curto” a um leigo, portanto a licenciatura curta era reconhecida como um mal necessário. Quem se beneficiou de fato com esses cursos foram os proprietários das faculdades privadas que vendiam mercadoria de péssima qualidade. (SILVEIRA, 2008, p. 150-151)

Por conseguinte, Silveira destaca que, no que tange à formação do professor de História, a instituição de licenciaturas curtas, principalmente de Estudos Sociais, foi prejudicial, tendo em vista que ocasionou um esvaziamento da disciplina, sendo seu ensino abordado de forma genérica e superficial, e com uma considerável diminuição da carga horária destinada aos estudos de História.

Em 2008, mais uma dissertação foi defendida: *A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão*, por Odaléia Alves da Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Nesse estudo, Costa (2008) objetivou compreender a produção didática relativa à disciplina de Estudos Sociais, vigente nos currículos escolares do Estado do Maranhão no período entre 1971 e 1996.

Para tanto, Costa (2008) definiu como referencial teórico para análise os textos produzidos por: Chervel (1990), Juliá (2002), Bittencourt (1993), Chartier (1990) e outros. As fontes dessa pesquisa foram “os livros didáticos de Estudos Sociais do Maranhão, três entrevistas realizadas com duas autoras e um autor de livros didáticos, além de cinco entrevistas feitas com professoras da disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão” (COSTA, 2008, p. 8) e outros documentos, como “mensagens de governadores, jornais da época e documentos curriculares do período em estudo” (COSTA, 2008, p. 8). Mediante suas reflexões acerca da disciplina Estudos Sociais no Maranhão, concluiu que:

[...] foi ministrada nas escolas maranhenses na 3ª e na 4ª série do ensino primário, entre os anos de 1971 e 1996. As professoras dessa disciplina eram professoras normalistas e polivalentes, isto é, lecionavam todas as disciplinas do currículo escolar. Em geral, a formação inicial e continuada não tem oferecido subsídios para o ensino da disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão, ficando as professoras dependentes apenas do livro didático. Por serem professoras polivalentes, as professoras também não dispõem de tempo para a autoformação. As professoras, cada uma à sua maneira, organizavam o seu fazer pedagógico no ensino da disciplina Estudos Sociais do Maranhão e das demais disciplinas do currículo de uma escola primária, realizavam atividades extraclasse, faziam festas, exposições, realizavam as avaliações, utilizavam os seus cadernos de planejamento e também ajudavam seus alunos a organizarem os cadernos deles, que eram mais um instrumento de avaliação. (COSTA, 2008, p. 128)

No que tange à metodologia utilizada na disciplina de Estudos Sociais, os livros didáticos, em especial, o “Terra e Gente” e o “Pequena História do Maranhão” sugeriam atividades para complementação do proposto no livro, como: “visitas aos monumentos históricos da capital, observação, excursões, entrevista, utilização de plantas e mapas, linha de tempo, desenvolvimento de conceitos, dentre outras” (COSTA, 2008, p. 128). As professoras entrevistadas relataram que a disciplina se restringiu a um espaço secundário no currículo da escola primária (COSTA, 2008).

Concluindo, afirmou que a disciplina de Estudos Sociais, no Maranhão, durante o período estudado (1971-1996), se constituiu como uma disciplina não hegemônica no currículo das escolas maranhenses, mas que contou com material didático e metodologia próprios (COSTA, 2008).

Em 2009, Beatriz Boclin Marques dos Santos defendeu a tese de doutorado *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse estudo, Santos (2009, p. 5) teve como objetivo pesquisar a “dinâmica curricular da disciplina História no Colégio Pedro II, que apresentou marcas de estabilidade quando a reforma implantada a partir da Lei 5.692/71 determinou sua substituição por Estudos Sociais”. Para realizar essa investigação, optou pela abordagem sócio-histórica do currículo, mediante às contribuições de Ivor Goodson (2005), que propõe:

uma análise combinada da retórica legitimadora de uma disciplina escolar por meio de seu currículo prescrito, juntamente a um enfoque investigativo que se detenha nas negociações para a realização do mesmo; em outras palavras, uma análise que considere que a organização das disciplinas no currículo, assim como o conhecimento escolar selecionado para compor seus conteúdos, longe

de apresentar uma imparcialidade na sua construção, configura-se como um terreno de lutas. (SANTOS, 2009, p. 5)

Dessa forma, tendo como enfoque os anos de 1970, buscou investigar como os professores de História do Colégio Pedro II se apropriaram das mudanças ocorridas por meio da Lei 5.692/71 e, principalmente do Parecer 853/71, que estabeleceram a criação dos Estudos Sociais. Assim, buscou entender como se deu o movimento de estabilidade e mudanças curriculares nesse período, visando apreender como a História foi ensinada nessa instituição, desde sua criação até a década de 1970.

[...] permite afirmar que o “ensino secundário no Colégio Pedro II” representava uma categoria institucional cujas especificidades de sua estrutura organizacional referenciavam o ensino. Para ser efetivada, uma mudança na estrutura organizacional, quer dizer, a inserção dos Estudos Sociais, teria que ser acompanhada pela mudança de categoria institucional - o que não aconteceu, pois o Colégio Pedro II não alterou suas características institucionais, mantendo a perspectiva acadêmica do ensino. (SANTOS, 2009, p. 278)

A autora, por meio dos depoimentos coletados e leitura das fontes documentais, observou que não aconteceu pressão interna ou externa para a implantação dos Estudos Sociais no currículo do Colégio Pedro II (SANTOS, 2009).

Portanto, os professores mantiveram sua forma de lecionar, de acordo com o programa que era entregue pelo Chefe de Departamento. De acordo com os professores entrevistados, a proposta do governo era artificial, uma vez que estava relacionada “a uma perspectiva pedagógica que se contrapunha ao contexto do ensino do Colégio, marcado pela tradição acadêmica” (SANTOS, 2009, p. 280).

Um ano após, em 2010, a dissertação intitulada *A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)* foi defendida por Daniel Mendes Gomes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nessa dissertação de mestrado, Gomes (2010) procurou construir a trajetória da disciplina de Geografia no currículo escolar. O recorte temporal definido para realização do estudo foi de 1960 a 1989, pois nesse período ocorreram diversas mudanças nas esferas social e educacional.

Em 1961 será promulgada a primeira lei de diretrizes e bases no âmbito nacional. Ao longo dessa última década, medidas vão sendo tomadas para a

implantação de um novo currículo que se concretizou em 1971. Após a lei 5692/71, vários pareceres foram emitidos pelo Conselho Federal de Educação com o intuito de prescrever o currículo mínimo para cada área de conhecimento nas escolas 1º e 2º Graus. E por último, mas não menos importante, a partir da década de 1970 ocorreram mudanças significativas na produção de livros didáticos. Daí a hipótese que tais mudanças foram importantes para as transformações da Geografia escolar. (GOMES, 2010, p. 13-14)

Sendo assim, o autor visou refletir sobre as mudanças de conteúdo que ocorreram na disciplina de Geografia durante esse período. “Buscando identificar o que está por trás das mudanças e continuidades dos conteúdos de Geografia, serão analisadas as obras didáticas dos principais autores que escreveram no período delimitado” (GOMES, 2010, p. 5). Nesse sentido, o livro didático é considerado a fonte principal dessa investigação. Entretanto, não foi a única, pois também foram analisadas as propostas e leis que estruturaram o currículo formal, os anais de encontros e congressos de Geografia da AGB e periódicos sobre a Geografia, como: Boletim Paulista de Geografia e a Revista Orientação. Como resultado de suas reflexões, verificou-se que

as mudanças do ensino de Geografia foram fruto de intensas lutas de autores de livros didáticos, professores e demais profissionais dessa área por diversos motivos. A entrada da Geografia Crítica na educação básica, por exemplo, não ocorreu somente pela necessidade da escola a se adaptar às necessidades dos alunos – que, segundo do discurso de muitos, não aguentavam mais ficar decorando o nome de rios e acidentes geográficos – mas sua entrada na escola ocorreu em um contexto de indefinição dos saberes dessa disciplina devido ao seu retorno como disciplina autônoma no currículo escolar e por pressão dos professores universitários que, pelo fato de essa disciplina ter sido ameaçada de extinção, o que iria comprometer o mercado de trabalho dos geógrafos que se dedicavam ao ensino, começaram uma luta em favor da renovação crítica na escola. (GOMES, 2010, p. 114)

Por fim, Gomes (2010) constatou que os professores que defendiam a Geografia Crítica na escola debateram e estruturaram a proposta curricular de Geografia do Estado de São Paulo, na década de 1980, contudo, não escreveram livros didáticos direcionados ao ensino de 1º Grau, somente para o 2º Grau. Assim, esses autores só vieram a escrever livros destinados ao 1º Grau na década de 1990.

No ano de 2011, Thiago Tavares Souza apresentou sua dissertação *História da Geografia Escolar: um estudo da cultura escolar através da narrativa de uma professora*, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Nesse estudo, Souza (2011, p. 19) teve como problemas de pesquisa “a discussão da articulação entre as disposições teóricas e institucionais e a prática docente na história do Ensino de Geografia”. Para tanto, em um primeiro momento, procurou realizar uma revisão bibliográfica, apresentando a trajetória do ensino de Geografia, partindo da instituição da instrução pública no Brasil (1549), dividida em quatro etapas, sendo estas: 1ª- de 1549 a 1837; 2ª- de 1837 a 1930; 3ª- de 1930 a 1960 e 4ª- 1960 a 2009, sendo esta última etapa tratada com destaque, devido ao fato de ter sido “um período de profundas transformações no ensino de Geografia” (SOUZA, 2011, p. 19). Dessa forma, priorizou:

[...] autores que abordaram a história do Ensino de Geografia, como: Rocha (1996), Jacinto (1996), Pereira (1993), Kobayashi (2001) e Pontuschka (2002). Autores que analisaram a trajetória dos métodos de ensino no Brasil e no Estado de São Paulo, como: Freitas e Biccas (2009), Saviani (2008) e Martins (2003). Utilizamos também trabalhos antigos, que demonstravam a situação do tema em estudo na época em 20 que foram escritos, como: Moreira (1970), Pedroso (1966), Pinto (1964) e Zamorano (1969). Além disso, consultamos documentos oficiais de orientação curricular, como as Guias Curriculares propostas para as matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau (1973), a Proposta Curricular para o ensino de Geografia - Primeiro Grau (1991) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo - componente Geografia (2007). Complementamos nossa pesquisa consultando autores contemporâneos que se ocupam do tema, dos quais destacamos Oliveira (2003), Vesentini (2005), Cavalcanti (1998 e 2005) e Goodson (1990 e 1994). Assim, construímos o panorama histórico desta disciplina escolar, mas, como apontamos anteriormente, há certa distância entre o que é indicado pela bibliografia e pelas instituições e o que de fato ocorre em sala de aula. (SOUZA, 2011, p. 19)

No segundo momento, utilizou a metodologia da História Oral, com vistas a analisar “a estruturação e a dinâmica do currículo oculto” (SOUZA, 2011, p. 20). Para tanto, realizou entrevistas (semiestruturadas) com uma professora aposentada do serviço público em 1998 e em 2003 da iniciativa privada, que lecionou para o ensino fundamental, médio e superior no interior do Estado de São Paulo. Essa entrevista teve como intuito permitir que a experiência em prática educativa dessa professora pudesse contribuir para entendermos a ligação que existe entre o que foi produzido de forma textual, como “documentos e publicações diversas, e as transformações operadas no contexto da Cultura Escolar, demonstrando uma perspectiva a partir da qual o ensino de Geografia se fez um efetivo acontecimento” (SOUZA, 2011, p. 23).

Mediante suas análises da revisão bibliográfica, Souza (2011, p. 128-129) verificou que “os principais atores na definição dos rumos da Geografia Escolar foram os governos e suas instituições, seja por meio de leis, de diretrizes curriculares ou mesmo da repressão ao ensino de certos conteúdos”. Essa situação pode ser observada em vários momentos da história

brasileira, como “no início do Império, da República, durante a Era Vargas e a Ditadura Militar” (SOUZA, 2011, p. 129).

De maneira contraditória, Souza (2011, p. 129) argumenta que “ao mesmo tempo em que a Geografia recebia incentivos financeiros e assegurava seu lugar no currículo, as próprias ações governamentais acabavam por impedir um desenvolvimento conceitual mais amplo”. Entretanto, a Cultura Escolar aponta para que houve “resistência, seja pelo engajamento político de alguns, seja pela forma como os professores construíram e desenvolveram suas abordagens dos conteúdos, muito mais ligados às tradições intramuros e às finalidades imediatas às quais o ensino era dirigido” (SOUZA, 2011, p. 129).

Por intermédio da análise das entrevistas realizadas com a professora Ms. Maria Eliza Cazzonato Carvalho, foi possível comprovar que, “mesmo com as transformações ocorridas no meio acadêmico e advindas da rotatividade dos governos, os fatores que mais influenciaram sua prática docente são provenientes da cultura escolar” (SOUZA, 2011, p. 130).

O livro didático, como uma materialização da “vulgata” dos conhecimentos que se deve ensinar, e práticas oriundas da tradição da disciplina escolar, como o questionário e a influência do professor Lineu, emergem como grandes norteadores do trabalho de Maria Eliza em sala de aula. (SOUZA, 2011, p. 19)

Diante disso, Souza (2011) concluiu que o que marca de modo significativo a produção de sentido da profissão docente é a cultura escolar.

Em 2013, a tese *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 a 1976)* foi defendida por Aldaires Souto França, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Nesse trabalho, França (2013, p. 20) buscou problematizar “as representações sobre o ensino de Estudos Sociais que circularam por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, no Estado do Espírito Santo durante o período entre 1956 e 1976”.

Tomamos como hipótese a ideia de que as propostas de ensino de Estudos Sociais apresentadas nos documentos curriculares do estado do Espírito Santo se constituíram a partir da apropriação das representações produzidas pelos modelos estadunidenses, que circularam no período de 1956 a 1976 [...]. Assim, a nossa principal preocupação foi com a apropriação desses modelos de ensino dos Estudos Sociais nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo na década de 1970. (FRANÇA, 2013, p. 20)

Para tanto, a fim de compreender as estratégias de configuração da cultura escolar e, assim, vestígios “dos modos pelos quais se constitui o ensino de Estudos Sociais como representação de uma História a ser ensinada no referido período” (FRANÇA, 2013, p. 279), elegeu-se como fontes para a pesquisa: “propostas curriculares, livros, manuais, guias e cadernos metodológicos, pelo entrelaçamento com impressos oficiais - Diários, Relatórios, Leis, Decretos-Lei e periódicos - a Revista de Estudos Pedagógicos e a Revista Capixaba” (FRANÇA, 2013, p. 20). Como referencial teórico para análise dos dados, o

pensamento de autores estadunidenses, como John U. Michaelis e Ralph C. Preston; de intelectuais que atuavam nas instituições brasileiras, como Delgado de Carvalho e João Roberto Moreira; com a produção didatizada presente nas escritas dos professores autores Maria Onolita Peixoto, Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deus Dará, James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman; bem como com a produção local de Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto. [...], consideramos o esquema conceitual apresentado por Roger Chartier - circulação, representação, apropriação e práticas culturais. Outros conceitos foram basilares: o de intelectual (Jean-François Sirinelli); o de histórias conectadas de (Sanjay Subrahmanyam e Serge Gruzinski); e o de cultura escolar (Dominique Julia). (FRANÇA, 2013, p. 20)

Como resultado de suas reflexões sobre o conteúdo estudado concatenado com o referencial teórico, asseverou que:

as representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professor foram apropriadas nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo e se constituíram a partir de movimentos de histórias conectadas, não como mera transposição de ideias importadas, mas como apropriações inventivas que foram legitimadas na cultura escolar por meio de políticas curriculares e políticas de aperfeiçoamento de professores. Assim, ao aperfeiçoar o professor pretendia-se aperfeiçoar a sociedade, a educação, a escola e o ensino. (FRANÇA, 2013, p. 20)

Também verificou que não ocorreu uma simples transferência “Made in U.S.A”, mas “uma apropriação inventiva e uma ressignificação por meio das propostas curriculares. E isso não aconteceu de forma hierarquizante ou etnocêntrica, mas em um movimento de histórias conectadas” (FRANÇA, 2013, p. 283), que resultaram em saberes apreendidos e divulgados de modo particular.

No ano de 2014, foram duas dissertações de mestrado defendidas. A primeira, *O lugar da história nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de Estudos Sociais*,

por Max Willes de Almeida Azevedo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Nessa dissertação, Azevedo (2014) teve como objetivo principal entender, por meio dos manuais de formação de professores de Estudos Sociais, o espaço da História na disciplina de Estudos Sociais no Brasil, no período de 1960 a 1980. “Os manuais são importantes porque é por meio deles que os professores não só têm a ideia sobre qual corrente seguir, como também saberão o que empregar em suas práticas de ensino” (AZEVEDO, 2014, p. 15). E ainda:

A opção pela pesquisa em manuais destinados à formação de professores significa tratá-los a partir de um marco definidor inicial, isto é, considerá-los como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização e destinados prioritariamente para os professores. O fato de serem manuais que propõem métodos e atividades de ensino de determinada disciplina indicam, também, que tipo de saberes são constitutivos dessas publicações destinadas aos docentes. (AZEVEDO, 2014, p. 15)

Para a realização desse estudo, elegeu-se, como fontes, 15 livros, sendo três destes destinados ao ensino primário e os demais serviam tanto para o ensino primário quanto para o secundário. Para realizar essa seleção, empregou-se a técnica denominada “amostras não-probabilísticas”, na qual temos o modelo dito como exemplar típico. Essa metodologia se caracteriza a partir das necessidades de seu estudo (AZEVEDO, 2014).

O embasamento teórico foi constituído com as concepções acerca de disciplina escolar de André Chervel, de apropriação de Roger Chartier “[...] as contribuições de Jerome Bruner e John Michaelis para o ensino de Estudos Sociais, e as ideias defendidas por Elza Nadai” (AZEVEDO, 2014, p. 11).

Mediante análise dos dados, Azevedo (2014, p. 77) observou que os Estudos Sociais, difundidos nos manuais de formação de professor do ensino primário, não demonstrou haver “opção por esta ou aquela matriz estadunidense. Ao contrário, comparados aos manuais de John Michaelis (1970) e Ralph Preston (1971), publicados no Brasil, inclusive, apresentam-se como mutilações dos Estudos Sociais”, tendo em vista que esses autores afirmam que o objetivo principal dessa disciplina estaria voltado para a construção da democracia. Contudo, nenhum dos manuais analisados apontava para essa prática. “A característica marcante, nos manuais brasileiros, é a ausência de discussão sobre a democracia” (AZEVEDO, 2014, p. 77).

Outra questão é a concepção de cidadania apresentada nos manuais. Verificou-se que os manuais abordam esse conceito, entretanto, o fazem em um sentido amplo, bem diferente do que é defendido por “John Michaelis (1970), para quem tal disciplina traz o indivíduo para os

problemas da sociedade em que vive, ou seja, problemas sociais e políticos, atentando às mudanças necessárias ao bem da comunidade” (AZEVEDO, 2014, p. 77).

Em relação aos conteúdos ensinados, observou-se que a maioria desses conteúdos eram de História e Geografia, assim, os demais componentes curriculares, como a antropologia, sociologia, “surgem apenas como suporte para esse ensino. Ressalta-se, também, que o ensino de Estudos Sociais é arquitetado com uma linha de tempo elaborada pelo docente, segundo apontam os manuais de formação de professores examinados na presente pesquisa” (AZEVEDO, 2014, p. 77).

Concluindo, para o autor, o ensino de Estudos Sociais visava integrar o aluno à sociedade. Nesse sentido, os autores se apropriaram de alguns conceitos para a implementação da disciplina no Brasil.

A segunda dissertação de 2014 foi defendida por Carlos Moura de Resende Filho, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com o título *Livro didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)*.

Nessa investigação, Resende Filho (2014) teve o intuito de analisar dois livros didáticos de Estudos Sociais, direcionados ao 1º grau, que foram publicados de 1970 a 1980, procurando indícios de resistências aos ideais da Ditadura Militar. Para realizar esse estudo, elegeu, como fontes secundárias, leis, decretos e regulamentos do período. Também buscou examinar “qual a forma de controle e persuasão que o Governo Militar tinha sobre os mesmos, ao se analisar as propostas curriculares do período” (RESENDE FILHO, 2014, p. 10).

Para realizar a discussão teórica, se apoiou na perspectiva da Nova História Cultural (NHC), “estabelecendo as categorias de análise de acordo com Certeau (2012), Estratégias e Táticas, e Oliveira (1981), Germe de Crítica, a fim de trabalhar o conceito de resistência” (RESENDE FILHO, 2014, p. 10). Como resultado da análise dos livros didáticos:

[...] foram encontrados imagens e fragmentos de textos que evidenciaram resistência dos autores frente aos ideais do Governo. Alguns percebidos diretamente no texto, como foi destacado na utilização de conceitos marxistas, a fim de classificar a formação social da época. Também encontramos denúncias de atuação indevida ou da ausência da ação do Governo, ou de sua inércia, ante os problemas sociais, ainda que no mesmo parágrafo houvesse uma mescla de denúncia e ênfase no trabalho desenvolvido pelo Governo. (RESENDE FILHO, 2014, p. 122)

Constatou-se, dessa maneira, que havia contradições perceptíveis nesses livros, no entanto, também demonstram críticas ao que estava definido.

Em 2015, mais duas dissertações de mestrado sobre a temática são defendidas. A primeira foi pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por Wagner Scopel Falcão, intitulada: *Concepções de cidade em livros didáticos de Estudos Sociais da década de 1970*.

Nessa dissertação, o objetivo foi investigar as concepções de cidade difundidas nos livros didáticos de Estudos Sociais da Companhia Editora Nacional (CEN), no Brasil, na década de 1970. Para produzir esse trabalho, pesquisou-se as diferentes áreas de conhecimentos das Ciências Humanas, com atenção especial voltada para a História, a Geografia e a Educação, com intuito de localizar elementos metodológicos do materialismo histórico-dialético na Geografia e História marxistas.

Também abordou a cultura escolar, principalmente em relação a diferentes materiais didáticos usados por professores e estudantes, visando compreendê-los e pensá-los “como recursos didáticos, como elementos culturais e como mercadorias” (RESENDE FILHO, 2014, p. 8).

Logo, procurou estudar a história da disciplina Estudos Sociais, na educação brasileira, especialmente as transformações que ocorreram durante os anos do Regime Ditatorial Militar brasileiro, refletindo sobre as concepções de cidades, na ótica do capital, nos livros didáticos de Estudos Sociais. A seleção do material resultou em oito livros didáticos publicados, na década de 1970, pela respectiva editora. Após a análise do material, apreendeu, no que tange às culturas escolares, que os livros didáticos:

não impuseram um fim à Geografia e à História escolares, pois os conteúdos disciplinares geográficos e históricos estavam presentes de forma clara em todos os livros analisados. Foi possível constatar também que cinco dos livros possuíam suas narrativas históricas e geográficas em uma perspectiva progressista de cidade, da economia e de sociedade. Já em outros dois, as cidades da década de 1970 estão praticamente ausentes, o que reforça a perspectiva de uma obra didática de história, que estava voltada para questões do passado. (FALCÃO, 2015, p. 8)

A segunda dissertação apresentada em 2015 foi *Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de país grande, país potência e em constante desenvolvimento*, de autoria de Isabella Belmiro Araújo, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esse estudo teve por objetivo principal analisar os

livros didáticos de Geografia adotados durante o regime da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), procurando verificar como as reformas arbitrárias realizadas pelos governos militares colaboraram para a idealização do Brasil como um país grande e em desenvolvimento.

Para tal finalidade, buscou elencar e problematizar “as leis e diretrizes educacionais do período em questão e suas influências na Geografia escolar” (ARAUJO, 2015, p. 11) e a análise de livros didáticos utilizados no ensino de Geografia durante o período da ditadura militar brasileira. Também procurou examinar períodos anteriores e posteriores, para analisar as mudanças e permanências relativas ao livro didático como ferramenta ideológica dos Governos. Como objetivos específicos, pretendeu:

problematizar o livro didático e discutir sobre suas múltiplas funções; descrever e problematizar as leis e diretrizes educacionais do período em questão e suas influências na Geografia escolar do período analisado; pesquisar e analisar livros didáticos utilizados no período da ditadura militar brasileira (1964-1985), assim como em períodos anteriores (década de 50) e posteriores (última metade da década de 80 e anos 90) e proferir uma análise dos livros didáticos no que concerne à manipulação do ideário de “país grande e em constante desenvolvimento”. (ARAUJO, 2015, p. 11)

Como conclusões de sua pesquisa, Araújo (2015, p. 157-158) constatou que a ideologia apregoada pelo “país grande e em constante desenvolvimento” se fez presente durante décadas e gerações e nem todos os autores defendiam esse mesmo ideal. Contudo, esse período foi marcado por rupturas e permanências.

Ao mesmo tempo em que alguns autores renovavam a sua escrita e suas ideias, outros permaneciam com a escrita tradicional, pautada no clássico formato N-H-E (Natureza-Homem-Economia) e que não acompanharam as discussões e propostas de se pensar uma nova Geografia. Ainda assim, a ideia que tentou se impor de “país potência e em constante desenvolvimento”, por meio dos manuais escolares, não foi algo peculiar ao período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). (ARAUJO, 2015, p. 11)

Ao comparar os períodos anteriores e posteriores ao proposto na pesquisa, observou-se que, em maior ou menor grau, a visão de “país grande” se manteve. Entretanto, houve uma renovação da Geografia como ciência e disciplina escolar e, dessa forma, a educação se reconfigurou.

Dessa maneira, verificou que a “relação entre as mudanças nas legislações, diretrizes curriculares e reformas na formação de professores, trouxe avanços e retrocessos também para a Geografia que se ensinava na escola” (ARAUJO, 2015, p. 158). Sendo essas rupturas e

permanências no ensino de Geografia, como nas demais disciplinas escolares, reflexos da constituição político-econômico-social do país. Na década de 1980, mudanças importantes aconteceram no ensino e nos livros didáticos, havendo uma reconfiguração do mercado editorial, deixando de serem empresas de cunho familiar para se tornarem grandes oligopólios.

No ano de 2016, localizou-se a dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, por Elisa Favaro Verdi, com o título de *Produção geográfica e ruptura crítica: a Geografia uspiana*.

Nessa dissertação de Mestrado, Verdi (2016) teve como intuito examinar a produção acadêmica desenvolvida no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo entre os anos de 1964 e 1985, visando compreender o processo de renovação crítica na Geografia brasileira, no contexto de mudanças da realidade social, período ditatorial que produzia grandes transformações na economia, na política e na sociedade brasileiras. Para tanto, procedeu um levantamento e análise de teses, dissertações, Livre-Docência e Cátedra, defendidas no período de 1964 a 1985, no Departamento de Geografia da USP.

Tal recorte temporal refere-se ao período da ditadura civil-militar no Brasil e constitui o contexto sócio-histórico de desenvolvimento da renovação crítica na ciência geográfica brasileira. Compreendemos que o estabelecimento da relação entre texto - a produção acadêmica - e contexto - a ditadura civil-militar - (CÂNDIDO, 1981) revela as determinações da produção e consolidação de um pensamento crítico em um momento de repressão. (VERDI, 2016, p. 14-15)

Por meio da análise dos trabalhos apresentados no programa de pós-graduação em Geografia da USP, confirmou-se que:

[...] os geógrafos brasileiros produziram uma leitura original da relação entre sociedade e espaço interpretando-a dialeticamente, movimento que transformou os fundamentos da disciplina, redefiniu o seu objeto e a sua *démarche* teórica. Destacamos que essa transformação é resultado do trabalho de uma geração que traduziu o compromisso social de transformação da realidade em uma reflexão teórica sobre essa realidade. A renovação da Geografia e a luta contra a ditadura constituem, portanto, dois momentos dialeticamente relacionados da *práxis* daqueles geógrafos. (VERDI, 2016, p. 184)

Também comprovou a existência de um diálogo entre a Geografia brasileira e a Escola Francesa de Geografia, principalmente por meio das obras de Pierre Monbeig, Pierre George e

Yves Lacoste e, conseqüentemente, um diálogo com a produção acadêmica do Departamento de Geografia da USP (VERDI, 2016).

No ano de 2017, dois trabalhos foram defendidos em Programas de pós-graduação. O primeiro consiste em uma tese de doutorado, com o título de *A disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais do Colégio Pedro II: disputas e negociações curriculares em perspectiva*, por Luciene Maciel Stumbo Moraes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nessa tese de doutorado, Moraes (2017) procurou pesquisar a construção e reconstrução da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II, por meio de documentos institucionais e do relato de três professoras que acompanharam a proposta integradora dessa disciplina a partir da década de 1980, até os dias atuais. Portanto, esse estudo “[...] se inscreve em movimentos teóricos mais amplos que incorporam a radicalização da crítica às perspectivas essencialistas, tendo como foco a análise dos processos de produção e de distribuição do conhecimento escolar” (MORAES, 2017, p. 8).

Para desenvolver esse trabalho, a autora optou pela construção de um quadro teórico-metodológico “que opere na interseção entre os campos da Educação, da Geografia e da História, refletindo sobre questões curriculares e pensando no papel da linguagem enquanto constitutiva do social” (MORAES, 2017, p. 32). Apostando, assim, nas discussões e potencialidade heurística do conceito de Transposição Didática com autores como: Chevallard (1991); Gabriel (2003); Monteiro (2007); admitindo estruturas narrativas diferentes para o conhecimento acadêmico e o escolar (MORAES, 2017). Como resultado de sua investigação, constatou que:

Os documentos que atrelaram o significante “conteúdo” à noção de conhecimento, não o fizeram sem manter hegemônica a articulação entre conhecimento e competências-habilidades, talvez pelas relações estabelecidas entre ensino e utilidade/aplicabilidade. Além disso, como apontado ao longo do texto, pouca fora a menção associativa entre o conhecimento escolar em Estudos Sociais e os conteúdos históricos e geográficos didatizados nas entrevistas, apesar destes conteúdos estarem na pauta de grande parte dos documentos institucionais analisados. As professoras entrevistadas nesta pesquisa referiram-se de diversas maneiras aos conteúdos, objetivos, atividades, estratégias, competências e habilidades em Estudos Sociais, o que denota uma pluralidade de interpretações para estes termos e demonstra que eles são elementos das cadeias de equivalência do conhecimento escolar que, por sua vez, mobilizaram hibridizações de sentidos para a disciplina Estudos Sociais. (MORAES, 2017, p. 200)

Confirmou, portanto, a presença de traços de disputas por “hegemonia em torno das narrativas na/da disciplina, por meio da fixação de sentidos de categorias formuladas nos diferentes campos disciplinares que configuram o conhecimento em Estudos Sociais” (MORAES, 2017, p. 202).

O segundo trabalho de 2017 foi a dissertação de mestrado intitulada *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)*, defendida por Susane da Costa Waschinewski, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Nessa investigação, Waschinewski (2017, p. 13) objetivou avaliar “os preceitos de civilidade presentes no manual Habilidades de Estudos Sociais”, assim como no filme “A escola agora é outra”, oriundos da coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária. Esse filme foi produzido no Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (PABAE), com intuito de apresentar as normas de civilidade que se deveria ensinar na disciplina de Estudos Sociais. O recorte temporal definido para esse estudo foi de 1956 a 1964, devido à vigência do convênio estabelecido entre Brasil e Estados Unidos.

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. (WASCHINEWESKI, 2017, p. 13)

Como resultado de suas investigações a respeito do PABAE, do filme e da coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária, verificou que as normas expostas no manual Habilidades de Estudos Sociais se mostravam compreensíveis.

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. (WASCHINEWESKI, 2017, p. 140)

Waschineweski (2017) identificou indícios de normas e princípios direcionados à regulação dos comportamentos, como: hábitos de asseio pessoal, prescrições de leitura, maneiras de portar-se, visando produzir práticas de convívio e sociabilidade para formação de cidadãos bem-educados. Diante disso, concluiu que essas ações geraram um movimento de repercussão nacional capaz de propagar “ideias, técnicas e discussões teóricas que causavam inovações pedagógicas”, como buscavam incutir “valores e modelos comportamentais que definiam os bons alunos e futuros cidadãos, necessários para o país dentro dos moldes de civilidade aspirados” (WASCHINEWESKI, 2017, p. 15).

No ano seguinte, em 2018, foram localizados três trabalhos. O primeiro sendo uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais, defendida por Renato Frade da Costa, com o título *Apropriações didáticas das categorias do pensamento geográfico paisagem e região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010)*.

Nessa dissertação, Costa (2018, p. 5) se propôs a analisar “como as categorias geográficas de Paisagem e Região foram apropriadas nos anos finais do Ensino Fundamental” no período de 1971 a 2000. Nesse sentido, busca-se esclarecer como o conhecimento dessa disciplina se estruturava e ainda apontar como as categorias geográficas de Paisagem e Região foram desenvolvidas em meio a diferentes concepções geográficas e práticas de ensino.

Para essa tarefa, realizou uma revisão bibliográfica a respeito das obras que abordam a história do pensamento geográfico e do ensino de Geografia. Como referencial teórico, apontou autores como Corrêa (1990, 2001a, 2001b), Capel (1982) e Gomes (2005), em relação à leitura histórica do pensamento geográfico, em que as categorias como Paisagem e Região são examinadas por meio de perspectivas filosóficas que influenciaram a Geografia; Cavalcanti (2005), Couto (2011) e Callai (2015), sobre a utilização dessas categorias no meio escolar, reconhecendo a capacidade de aproximar estudantes do conhecimento produzido pela Geografia.

Elegeu, como fontes, os documentos oficiais que interferiram na Geografia Escolar do período estudado (programas e parâmetros curriculares, diretrizes educacionais e leis vigentes nos âmbitos federal e do Estado de Minas Gerais). Além dos livros didáticos, entendidos como importante recurso pedagógico para a disciplina e as fontes orais, por meio de depoimentos de professores, com o intuito de resgatar na prática docente os aspectos da apropriação didática das categorias estudadas. Como resultado da pesquisa, constatou que:

Como um recurso didático capaz de servir como base para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, as categorias Paisagem e Região são resultado de um processo de relativa longa duração, principalmente ao se considerar que a Geografia Escolar brasileira se consolidou como área de estudo dotada de objeto e método próprios após a década de 1930, quando passou a contar com professores graduados no País através da criação dos cursos superiores em Geografia. (COSTA, 2018, p. 5)

Por fim, apontou a relação entre os três tipos de fontes utilizadas no desenvolvimento de Paisagem e Região enquanto categorias de análise da Geografia Escolar, de forma a superar o ensino destas de maneira generalizada e estanque, “até alcançar o desenvolvimento conceitual e metodológico que lhe permite ser apropriada de forma ampla no processo de educação geográfica” (COSTA, 2018, p. 5).

O segundo trabalho de 2018 foi uma tese de doutorado, intitulada *A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos ginásios vocacionais (São Paulo, 1961-1969)*, por Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato, no Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente, da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Nessa tese, Fagionato (2018) buscou compreender as apropriações existentes da área de Estudos Sociais por meio das práticas escolares, Estudo do Meio e Estudo Dirigido na cultura escolar de ginásios vocacionais, especialmente, do ginásio vocacional Oswaldo Aranha (São Paulo), e no ginásio de Americana (SP), de 1961 até 1969.

O Sistema de Ensino Vocacional paulista (1961-1969) foi inspirado nas conquistas pedagógicas das classes experimentais de circulação nacional, momento das renovações escolanovistas, no Brasil, das matrizes pedagógicas das Classes Nouvelles, decorrente do Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), de Sèvres, e do método de unidade didática, desenvolvido por Henri Morrison, de orientação americana, tendo a área de Estudos Sociais como um núcleo da cultura escolar. (FAGIONATO, 2018, p. 5)

Assim, o referencial teórico utilizado para construir esse estudo esteve apoiado nas apropriações de Roger Chartier (1988, 2002) e, para a categoria cultura escolar de Dominique Julia (2001), no conceito de disciplina-saber de André Chervel (1991), assim como trabalhou com a história das disciplinas escolares com intuito de evidenciar a utilização criativa pelos professores “entre a cultura escolar prescrita e a praticada na sala de aula” (FAGIONATO, 2018, p. 6).

Para composição do *corpus* documental, utilizou fontes bibliográficas, entrevistas e fontes produzidas pelo Serviço de Ensino Vocacional e coordenação pedagógica e por professores, disponíveis no acervo do Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC), da PUC - São Paulo, no Centro de Memória da Faculdade de Educação (CMFE), da USP. E, ainda, novas entrevistas gravadas por ex-professores e pela equipe técnica dos dois ginásios. Por meio das análises, verificou-se que:

[...] os Estudos Sociais, na cultura escolar prescrita pelo Serviço de Ensino Vocacional, configuraram-se ao redor do saber histórico, de acordo com os modelos franceses e americanos, depurados pelo crivo do catolicismo social. Entretanto, no ginásio Oswaldo Aranha, os professores destacaram a Geografia como mote de integração de todas as áreas até 1964. Já no ginásio de Americana, ocorreram aulas expositivas acerca da história europeia para que, ano a ano, houvesse a valorização do saber da geografia humana e a renovação das metodologias até 1964, integrando os saberes entre si e entre as demais áreas, sobretudo, mediante o Estudo do Meio. Após 1964, no Oswaldo Aranha, professores usaram o saber geográfico e histórico, na perspectiva sociológica, como integração curricular, enquanto os atores educativos de Americana, enraizados nos conflitos sociais, viram-se próximos ao movimento do catolicismo social, que atinge o fazer docente, quando todas as áreas se integram para a formação de consciências históricas e democráticas dos jovens. O AI-5 recrudescer a vida social brasileira, fechou autoritariamente o Sistema de Ensino Vocacional, em 12 de dezembro de 1969, quando decretadas prisões de educadores e de pais de alunos e alunas, campo minado da memória educacional paulista. (FAGIONATO, 2018, p. 5)

Também concluiu que houve, nos dois ginásios, um movimento de (re)construção curricular na área de Estudos Sociais, visando implementar as teorias escolanovistas, principalmente, considerando os aspectos: flexibilidade de conteúdos, integração entre as áreas curriculares, utilização de técnicas ativas e definição de objetivos de ensino com intuito de formar jovens com criticidade social e com engajamento em suas comunidades.

Foram localizados, dentre as fontes escolares, vários planejamentos e replanejamentos (semanais, bimestrais, semestrais e anuais), demonstrando a singularidade do “fazer docente e sua produção criativa em lecionar” (FAGIONATO, 2018, p. 295). Por intermédio dos relatórios de autoavaliação da disciplina de Estudos Sociais, foi possível comprovar “a integração dos conhecimentos de todas as áreas”, principalmente, “o conteúdo recortado da área (Estudos Sociais) que promoveu a integração das áreas, e não tão somente as técnicas ativas de ensino: Estudos do Meio e Estudos Dirigidos” (FAGIONATO, 2018, p. 295).

O terceiro trabalho de 2018 foi a tese de doutorado intitulada *A Geografia que se ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia*, defendida por

Astrogildo Luiz de França Filho no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O objetivo dessa tese foi debater como a pauta política dos anos 1980 orientou o debate da Geografia ensinada no Brasil. Para essa finalidade, utilizou concepção de programa do filósofo francês Alain Badiou.

A partir dessa chave básica, passamos a adotar como premissa a necessidade de compreensão dos processos históricos dos anos 1980 a nível nacional. Assim seria possível identificar a Geografia que se ensina no movimento de Renovação da Geografia no Brasil como ponto de pauta singular, e mesmo peculiar, do caso brasileiro em comparação com a Geografia Radical anglo-saxônica ou a Geografia Crítica francesa. Mais ainda, se aqui admitimos essa linha temática como peculiaridade da Renovação, é necessário então averiguar quais foram os pontos de pauta prioritários desenvolvidos na década de 1980 que hoje nos permitem fazer esta avaliação e, por conseguinte, quais os seus desdobramentos. Evidentemente, essa questão implica também em identificar as correlações situadas entre a movimentação interna da comunidade geográfica e a conjuntura histórica específica dos anos 1980, com os eventos diretamente influentes na Renovação. Foi o caso, por exemplo, do processo de abertura política e de retorno da Geografia com o fim dos Estudos Sociais. (FRANÇA FILHO, 2018, p. 17)

Com isso, pretendeu conhecer os pontos de discussão do ensino, entendendo-os como primordiais da pauta política concreta que a Educação experimentava naquele período. Assim, intencionou demonstrar uma narrativa diferente do ensino da Geografia daquela encontrada na maior parte dos trabalhos acadêmicos, durante o período de Renovação Crítica, evidenciando esse tema como questão principal em relação às “políticas de Estado como os Estudos Sociais, a questão curricular e o papel da escola na construção da sociedade brasileira” (FRANÇA FILHO, 2018, p. 8). Utilizou, como referencial a “história social das ideias, usando os conceitos de ideia pedagógica e ideia educacional, do educador Demerval Saviani, e de ideologia, dos sociólogos marxistas Henri Lefebvre e Michael Lowy” (FRANÇA FILHO, 2018, p. 8).

Como resultados, o autor verificou que a década de 1980 pode ser diferenciada em dois momentos principais: de 1980 a 1986, em que ocorrem debates e articulações entre a categoria do professorado da escola básica e a militância de área da Geografia (via ação da AGB). Na segunda metade da década, de 1986 a 1989, essas discussões são intensificadas e com maior sistematização teórica, concomitantemente com o fórum nacional dos professores de Geografia, por meio do encontro denominado Fala Professor.

O último ano em que se localizou estudos da pós-graduação foi 2019, com duas teses. A primeira tese de doutorado foi defendida por Thiago Rodrigues Nascimento, com o título *O*

Ensino de Estudos Sociais no Brasil: das conexões naturais à integração pela via do autoritarismo (1930-1970), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nessa tese, Nascimento (2019) teve como objeto de estudo a configuração do ensino de Estudos Sociais no Brasil, no período de 1930 a 1970, atentando para as conjunturas principais que levaram à sua proposta e implantação. O objetivo, portanto, foi refletir sobre a forma como as ideias pedagógicas provenientes do “movimento da Escola Nova e da influência da filosofia educacional de John Dewey, a partir da década de 1930, sobre o ensino de Estudos Sociais, e as interpretações desse discurso no pensamento educacional brasileiro” foram apropriadas (NASCIMENTO, 2019, p. 14). Com destaque para duas concepções formuladas por:

Delgado de Carvalho, entre os anos de 1930 e 1950, e a produzida por Valnir Chagas, no âmbito do CFE e no contexto da ditadura na década de 1970. A análise da obra desses dois autores é privilegiada por três fatores principais: 1) Sua importância no cenário educacional brasileiro do século XX, sobretudo em momentos de reformas educacionais e/ou reformulações curriculares; 2) Seus autores foram os principais defensores da inclusão dos Estudos Sociais nos currículos brasileiros; 3) Ausência de estudos que aprofundem a discussão sobre as continuidades e rupturas nas propostas de Estudos Sociais desenvolvidas no Brasil. (NASCIMENTO, 2019, p. 19-20)

A hipótese de Nascimento (2019) é que as perspectivas teóricas de Delgado e Valnir se fundamentaram na experiência norte-americana. A metodologia definida para essa investigação foi a “análise de texto”, “que propõe compreender a obra dos autores em relação ao seu contexto histórico, educacional, político e social, bem como os paradigmas intelectuais que os guiaram (Ciro Cardoso & Ronaldo Vainfas)” (NASCIMENTO, 2019, p. 5-6). Nesse sentido, a análise documental indicou “que, até a década de 1960, a função de cada uma das disciplinas escolares, sobretudo, História e Geografia, era importante na definição dos Estudos Sociais, algo que deixou de ocorrer a partir das reformas da ditadura militar” (NASCIMENTO, 2019, p. 6).

A partir de então, os Estudos Sociais se tornaram a união de disciplinas reunindo conteúdos histórico-geográficos, “justificados por uma pretensa integração do conhecimento e realizada pela política educacional” (NASCIMENTO, 2019, p. 396). Sendo assim, sua finalidade também se modificou, passando da formação do aluno crítico e cidadão para formação de alunos que contribuíssem com “segurança e estabilidade para si, para a sociedade e para o Estado” (NASCIMENTO, 2019, p. 5-6).

Por fim, em 2019, temos a segunda tese de doutorado, defendida por Ânia Chala no Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle,

com o título: *A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História, graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul*.

Nesse estudo, Chala (2019) buscou reconstituir as memórias de professores de História e de Estudos Sociais graduados no período de 1974 e 1988, por meio da metodologia da História Oral e contribuições teóricas advindas da memória social. A estruturação do recorte temporal teve como mote o período da ditadura civil-militar no Brasil, a partir da “abertura política iniciada por Ernesto Geisel e a transição democrática, concluída com promulgação da Constituição” (CHALA, 2019, p. 23). Dessa forma, teve como intuito responder aos seguintes questionamentos:

Quais suas concepções sobre o ambiente social e político em que viveram? Tinham algum conhecimento do que havia se passado nos bastidores do governo militar? Como avaliam a formação recebida na graduação e seus reflexos em sua atuação docente? Acreditam que a redemocratização tenha afetado de algum modo sua vida pessoal e profissional? Durante o seu desenvolvimento, sustento a tese de que a partir da narrativa memorialística do percurso de um grupo de docentes seja possível - guardadas as proporções subjetivas dos relatos – uma compreensão de suas experiências, da construção de sua identidade profissional e do processo de concepção a respeito da ditadura e do ensino de História. (CHALA, 2019, p. 15)

Por meio da análise das narrativas registradas, observou-se a trajetória de professores que se formaram em meio a um “contexto político, econômico e social em transformação. As narrativas igualmente permitem entrever percalços, alegrias e frustrações experimentadas ao longo de carreiras profissionais desenvolvidas com esforço e dedicação” (CHALA, 2019, p. 9). Nesse sentido, vislumbrou, por meio dessas memórias, “os vestígios da ditadura civil-militar e do processo de redemocratização” entremeados por “arbítrios e silenciamentos, recordações sobre as comemorações cívicas da Semana da Pátria”, assim como lembranças “dos investimentos dos governos militares para a modernização das universidades públicas e para a consolidação de um sistema de pós-graduação” (CHALA, 2019, p. 9).

Tendo como base as teses e dissertações aqui apresentadas, verificou-se que todos esses estudos adotaram a abordagem qualitativa de pesquisa, com o predomínio de estudos que utilizaram ferramentas metodológicas como a revisão de literatura científica, a pesquisa bibliográfica e documental. Entretanto, vários estudos trabalharam com mais de um tipo de fonte, como o uso de entrevistas e fontes orais presentes em pelo menos dez trabalhos. Outro instrumento citado várias vezes foi a análise de livros e manuais didáticos. Também localizamos

dois estudos que fizeram revisão de teses e dissertações, porém, sem se referir à expressão “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

Como referencial teórico, a História Cultural foi mencionada, pelo menos, duas vezes, e a Nova História Cultural uma vez. O questionário foi um dos instrumentos usados, pelo menos, três vezes. No Quadro 4, podemos observar os assuntos e palavras-chave mais empregados nessas pesquisas.

Quadro 4 - Assuntos e palavras-chave das teses e dissertações sobre Integração Social/Estudos Sociais/Geografia

| Título | Autor(a) | Assuntos/ palavras-chave |
|---|---|---|
| A Geografia e os estudos sociais | Bernardo Issler | Geografia; Estudos Sociais; História da Disciplina Geografia; Ensino. |
| Avaliação do curso de Estudos Sociais - licenciatura de 1º grau da Universidade Federal de Santa Catarina, através da opinião de seus participantes | Leda Scheibe | Licenciatura; Estudos Sociais. |
| A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau | Eloisa de Mattos Höfling | Cidadania; Livros didáticos; Primeiro grau. |
| CrITÉrios de seleção e organização de conteúdos curriculares: proposição teórica e diagnóstico da situação da área de Estudos Sociais nas escolas de Curitiba | Marisa Fernandes Nunes | Currículo; Estudos Sociais. |
| O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971 | Marlene Teresinha de Muno Colesanti | Ensino de Geografia; Livro didático; Reformas Educacionais. |
| A formação do professor da área de Estudos Sociais | Ricardo Cusinato | Formação de professores; Estudos Sociais; Competência profissional. |
| Educação e cidadania: uma contribuição ao ensino de Estudos Sociais | Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira | Estudos sociais; Primeiro grau; Cidadania; Educação e Estado. |
| Dos Estudos Sociais da 4ª série a Geografia da 5ª série: polemizando sobre descontinuidades a partir da vivência de ensinar a vivência de ensinar a ensinar | Ana Maria Radaelli da Silva | Ensino; Primeiro grau; Geografia; Estudos Sociais. |
| O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica | Priscila Ribeiro Ferreira | Ensino; Estudos Sociais; Anos iniciais do Ensino Fundamental; História Cultural. |

Continua...

Continuação

| Título | Autor(a) | Assuntos/ palavras-chave |
|---|-----------------------------------|---|
| A revista Estudos Sociais e a experiência de um marxismo criador | Santiane Arias | Partido Comunista Brasileiro; Comunismo; Intelectuais; Cultura. |
| Trajetória da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil 1972-2000 | Antonio Carlos Pinheiro | Ensino de Geografia; Pesquisa Acadêmica (metodologia); Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental; Teses e Dissertações; Epistemologia. |
| Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000) | Mara Regina Martins Jacomeli | Estudos Sociais; Temas Transversais; Abordagem histórica; Educação e Estado; Política e educação; Currículos; Educação; Liberalismo. |
| Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980) | Ieda Viana | Artes de fazer; Reforma escolar; Estudos sociais; Longa duração. |
| O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998) | Eduardo Augusto Guimarães | Currículos escolares; Estudos pós-críticos; Ensino de História. |
| A política de formação de professores de História no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais | João Batista da Silveira | Formação de professores; História da educação brasileira; Formação do professor de História; Estado e política educacional; Regime civil-militar. |
| A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão | Odaléia Alves da Costa | Livro didático; Disciplina escolar; Estudos Sociais; Maranhão. |
| O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais | Beatriz Boclin Marques dos Santos | Currículo; Disciplina escolar História; Colégio Pedro II; Década de 70; Tradição acadêmica; Tradição pedagógica; História; Estudos Sociais. |
| A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989) | Daniel Mendes Gomes | Geografia; Livros didáticos; História das disciplinas. |

Continua...

Continuação

| Título | Autor(a) | Assuntos/ palavras-chave |
|---|-------------------------------|---|
| A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989) | Daniel Mendes Gomes | Geografia; Livros didáticos; História das disciplinas. |
| História da Geografia Escolar: um estudo da Cultura escolar através da narrativa de uma professora | Thiago Tavares Souza | História das Disciplinas escolares; Ensino de Geografia; História Oral Temática; História de Vida de Professores. |
| 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 a 1976) | Aldaíres Souto França | Ensino; Estudos Sociais; Ensino de História; Formação de professores; Propostas curriculares; Políticas educacionais |
| O lugar da História nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de Estudos Sociais | Max Willes de Almeida Azevedo | Estudos Sociais; Formação de professor; História; Manuais, Brasil; Estados Unidos. |
| Livro didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980) | Carlos Moura de Resende Filho | Ditadura Militar; Livro Didático; Resistência. |
| Concepções de cidade em livros didáticos de Estudos Sociais da década de 1970 | Wagner Scopel Falcão | Livros didáticos; Estudos Sociais; Cidades; Progresso; Regime Militar. |
| Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de país grande, país potência e em constante desenvolvimento | Isabella Belmiro Araujo | Livro Didático; Ensino de Geografia; Ditadura Civil-Militar. |
| Produção geográfica e ruptura crítica: a Geografia uspiana entre 1964 e 1985 | Elisa Favaro Verdi | Geografia Crítica; Marxismo; Universidade de São Paulo; Ditadura civil-militar; Escola Francesa de Geografia. |
| A disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais do Colégio Pedro II: disputas e negociações curriculares em perspectiva | Luciene Maciel Stumbo Moraes | Currículo; Teoria do Discurso; Conhecimento Escolar; Estudos Sociais; Colégio Pedro II. |
| 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 Waschinewski | Estudos Sociais; PABAAE; Civilidade; Professora Primária; Ensino Elementar. |

Continua...

Continuação

| Título | Autor(a) | Assuntos/ palavras-chave |
|---|--|---|
| Apropriações didáticas das categorias do pensamento geográfico Paisagem e Região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010) | Renato Frade da Costa | História da Educação; Geografia Escolar; Pluralismo conceitual. |
| A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969) | Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato | Estudos Sociais; Cultura Escolar; Ensino Secundário Experimental; Ensino Vocacional; Estudos do Meio. |
| A Geografia que se ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia | Astrogildo Luiz de França Filho | Renovação Crítica da Geografia; Ideia pedagógica; Associação dos Geógrafos Brasileiros; Estudos Sociais; Currículo. |
| O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: das <i>connexões naturaes</i> à integração pela via do autoritarismo (1930-1970) | Thiago Rodrigues Nascimento | História das disciplinas escolares; Ensino de História; Estudos Sociais; Delgado de Carvalho; Valnir Chagas. |
| A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul. | Ânia Chala | Memórias de docentes de História e Estudos Sociais; Ditadura civil-militar; Redemocratização; Memória social; História oral. |

Fonte: A autora (2021).

Sendo assim, no Quadro 4, podemos observar os assuntos/palavras-chaves mais citadas⁴, destacando: Estudos Sociais (19); Currículo/Currículos/Currículos escolares (6); Livro didático/Livros didáticos (7); Ditadura Civil-Militar/Ditadura Militar (4); Formação de professor/Formação de professores (4); Ensino de Geografia (4); Ensino de História (3); História das Disciplinas/História das Disciplinas Escolares (4); Geografia (4); Ensino (3); Regime Civil-Militar/Regime Militar (3); Cidadania (2); Colégio Pedro II (2); Educação e Estado (2); Educação (2); História da Educação (2); História (2); Política e Educação/Políticas Educacionais (2); Primeiro Grau (2).

Diante disso, além do assunto/palavra-chave “Estudos Sociais”, assim como Geografia e História, constatou-se que currículos, livros didáticos e formação de professores são os assuntos mais relevantes nessas pesquisas.

⁴ Procurou-se agregar termos parecidos ou com pouca variação.

Destaca-se que a maioria desses trabalhos aponta a superficialidade com que a disciplina Estudos Sociais foi trabalhada, principalmente, quando se toma por referência o período da ditadura militar. Inclusive, sendo utilizada como disseminador de ideologia no interior de uma estrutura ideológica, conforme Gramsci (1999) e Liguori (2017a, 2017d), com vistas a moldar o cidadão de acordo com os interesses do Estado. E, ainda, se refere à formação aligeirada e superficial de professores nos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais, diferente dos Cursos de Licenciatura Plena de História e de Geografia.

Em relação ao referencial teórico das teses e dissertações aqui analisadas, os autores mais utilizados foram: Bruner (1958, 1968, 1972, 1973), Bethlem (1963, 1964, 1975, 1988), Azevedo (1946, 1954, 1958, 1964, 1963, 1966, 1969, 1971, 1972, 1975), Bittencourt (1988, 1992, 1993, 1997, 1998, 2003, 2004, 2005, 2011, 2013), Balzan (1962, 1963, 1965, 1966, 1968), Carvalho (1953, 1957, 1970), Cavalvanti (1995, 1996, 1998), Chartier (1988, 1990, 1992, 1993, 1994, 2001, 2002, 2003, 2007, 2009, 2010), Choppin (2002, 2004, 2009), Conti (1976, 2008), Cunha (1988, 1991, 2002), Fenelon (1983, 1984), Fernandes (2008), Freitag (1977, 1979, 1993), Foucault (1979, 1987, 2003, 2004, 2004, 2005, 2010), Freitas (2010, 2011), Gatti Jr (1997, 2004), Goodson (1990, 1993, 1994, 1997, 2000, 2001, 2005), Gramsci (1982, 1985), Hobsbawn (1985, 1988, 1998, 2002, 2005, 2006), Höfling (1981, 1986, 1987), Ianni (1994, 1996, 1997), Isller (1973), Julia (2001, 2002), Lacoste (1964, 1972, 1976, 1979, 1988, 1989, 2005, 2008, 2010, 2012), Leite (1969, 1975, 1979, 2007), Libâneo (1989, 1990, 2001); Machado (1995, 2000, 2004, 2009), Marx (1867, 1968, 1975, 1993, 2005, 2007), Martins (2000, 2003), Michaelis (1963, 1967, 1970), Nadai (1988, 1989, 1991, 1993, 1998), Moraes (1983, 1995, 1996, 2005), Munakata (1997, 2005, 2012), Peixoto (1964, 1965), Pontuschka (1994, 1999, 2002, 2007), Rocha (1996, 2000, 2014), Romanelli (1978, 1991, 1999, 2000), Santos (1976, 1977, 1979, 1986, 2008, 2010, 2012), Saviani (1983, 1991, 2000, 2005, 2007, 2008, 2011), Souza Neto (2000, 2001), Teixeira (1962, 1967, 1969, 1974, 1977, 1978), Veiga-Neto (1996, 2002, 2012), Vygotsky (1993, 1995), Vlach (1982, 1988, 2004), e Zusman e Pereira (2000).

Por meio desse levantamento dos estudiosos que fundamentam as teses e dissertações que tiveram como objeto de pesquisa os “Estudos Sociais” ou Geografia do período militar, verificou-se que Gramsci foi abordado em cinco das teses e dissertações que serviram como referencial teórico neste estudo, sendo estas: Cusinato (1987), Oliveira (1993), Silva (1999), França Filho (2018), Arias (2003).

Por fim, a partir deste levantamento teórico, foi possível identificar que o objeto de pesquisa desta investigação, o conteúdo do material didático “Integração Social”, não foi

localizado como parte principal, ou seja, que fizesse parte do título ou dos assuntos/palavras-chave de nenhuma tese ou dissertação contidas nos bancos de dados pesquisados e que correspondesse ao significado que esse termo tem neste estudo.

Esse esclarecimento se faz importante, pois o termo “Integração Social” não corresponde somente a um conteúdo disciplinar, mas também pode ser utilizado como objetivo do ensino de “Estudos Sociais” ou como o conceito da sociologia: “integração social é a ordenação das relações entre indivíduos, agrupamentos de indivíduos, atos individuais e atos coletivos” (PIRES, 2012, p. 56). Esse termo pode, ainda, ser utilizado na economia, como parte do Programa de Integração Social (PIS)⁵, empregado pela iniciativa privada para determinar quem tem acesso aos benefícios determinados por lei e ainda colabora para o desenvolvimento das empresas do setor.

Contudo, se não constituíram como objeto principal, por meio da análise mais aprofundada dos trabalhos que fazem parte deste estudo, verificou-se que o conteúdo “Integração Social” foi abordado em nove dos trabalhos aqui analisados, sendo estes: França Filho (2018) e Souza (2011) apenas mencionam Integração Social em um trecho do trabalho; Cusinato (1987) menciona, pelo menos, duas vezes, e Nascimento (2019). Os trabalhos que abordaram o tema com mais profundidade foram: Oliveira (1993) e Costa (2008), com cinco menções; França (2013), 10 menções; Viana (2006), 12 vezes durante o texto e em vários anexos. E Moraes (2017), que aborda mais de 40 vezes esse tema.

Nesse sentido, os estudos de França (2013), Viana (2006), Moraes (2017) contribuíram com o entendimento e análises sobre o conteúdo de “Integração Social”. Entretanto, compreende-se que o fato de não encontrarmos teses e dissertações sobre essa temática aponta que existe uma lacuna em relação aos estudos desse conteúdo, evidenciando a contribuição desta tese para as reflexões sobre essa temática.

Após a exposição dos trabalhos de pesquisas encontrados em diferentes bancos de dados, considerando a temática estudada, partir-se-á, na próxima seção, para a discussão acerca da contribuição de Gramsci para o entendimento do MOBRAL e do material didático “Integração Social”.

⁵ Programa estabelecido pela Lei Complementar nº 7/1970, com intuito de promover a integração do empregado do setor privado com o desenvolvimento da empresa. O pagamento do PIS é de responsabilidade da Caixa.

3 O MOBRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Inicia-se esta seção com o depoimento do então Deputado Federal Flexa Ribeiro, à Comissão Parlamentar de Inquérito do MOBRAL, criada pela Resolução nº 48, de 1975, o qual denunciou que o Brasil não conseguiu dar efetividade ao sistema de educação básica, bem como buscar soluções alternativas e uma dessas é o MOBRAL, pois uma “alfabetização de adultos em cinco meses não é educação” (BRASIL, 1976, p. 341).

A fala do Deputado Federal exemplifica, em parte, o que foi a educação na perspectiva dos grupos hegemônicos pós-golpe militar de 1964, infelizmente, regra na história da educação brasileira, pois, segundo Paiva (1973), poucos foram os períodos de exceção.

Conforme Mello (2010) e Paiva (2015), os anos de 1960, bem como a década de 1920, revelaram-se como os mais relevantes na história educativa brasileira, no que concerne às ideias e à abordagem dos problemas educacionais e em relação à difusão do ensino elementar e a educação dos adultos, em contraposição ao pensamento dos tecnocratas responsáveis pelas políticas educacionais do governo militar.

Para compreender como o MOBRAL se constituiu em uma Fundação que marcou profundamente as ações de alfabetização e educacionais realizadas no período militar, apresenta-se, nesta seção, os antecedentes, o contexto histórico e a trajetória deste Movimento.

3.1 O MOBRAL: os antecedentes

Para uma melhor apreensão do MOBRAL, discorre-se sobre o contexto histórico da educação de adultos no Brasil, tomando como período inicial a década de 1920. Sabe-se que já havia ações anteriores a esse período, contudo, como relata Beisiegel, não constituíam ações eficazes, assim:

o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar a toda a coletividade. As disposições legais a propósito dos cursos, além de fragmentárias, eram vagas, raramente chegavam a configurar com compromisso das administrações regionais quanto à criação e à expansão dos serviços. Os cursos instalados por iniciativa de particulares, por sua vez, só atendiam àquelas regiões onde a existência de uma procura comportava a sobrevivência dos empreendimentos. Por isso mesmo, as poucas escolas existentes concentravam-se nas áreas urbanas. (BEISIEGEL, 2004, p. 78)

Na década de 1920, um censo demográfico é realizado, verificando que 72% da população acima de cinco anos de idade era analfabeta. Dessa forma, se até esse momento a educação de adultos não ocupava um espaço relevante no “pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”, o resultado do censo veio demonstrar que seria necessário promover ações mais concretas para esse setor (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

De acordo com Volpe (2004, p. 2), a partir da década de 1920, forma-se o movimento renovador, composto por educadores e população, que lutava pelo aumento quantitativo e qualitativo das escolas, “exigindo que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta do serviço”, favorecendo “à implementação de políticas públicas de educação para pessoas jovens e adultas”.

Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

Ventura (2006) aponta que a década de 1930, no Brasil, foi marcada pela mudança da hegemonia que até esse momento era exercida pelos latifundiários cafeicultores e passa a emergir a burguesia industrial. Assim, a estruturação do país “urbano-industrial e o projeto liberal-industrializante, sobrepondo-se às elites rurais, desenharam, de forma gradual, uma nova configuração da acumulação capitalista no País” (VENTURA, 2006, p. 2). Cresce a implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, refletindo em uma redefinição do papel exercido pelo Estado na economia e, conseqüentemente, impactando nas exigências em relação à educação.

Nesse sentido, Ventura (2006) ressalta que as políticas públicas educacionais e a Educação de Adultos só foram implementadas, de fato, devido à necessidade de qualificar e diversificar a força de trabalho. Dessa forma, a Constituição de 1934 estabelece o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito, de frequência obrigatória, inclusive para os adultos. A nova constituição previa a criação do Plano Nacional de Educação.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, passava a ser obrigatório e gratuito o ensino primário integral, de frequência também obrigatória e deveria ser estendido aos adultos. Formalmente, pela primeira vez na história

da educação brasileira, a Educação de Adultos teve um tratamento específico. (AGUIAR, 2001, p. 14)

Entretanto, mesmo tendo contemplado o Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934, é na década de 1940 que a Educação de Adultos ganha mais espaço, com o surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Haddad e Di Pierro (2000) relatam que, em 1938, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, por meio dos estudos e pesquisas produzidos nessa instituição, instaura-se, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).

Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

Além da criação do FNEP, em 1946, é criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, instituindo o ensino supletivo. E, no ano seguinte, em 1947, apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como um órgão do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha como objetivo realizar a “reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”.

Além de desenvolver atividades “integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). Segundo Strelhow (2010), esse movimento, que durou até fins da década de 1950, foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização. (STRELHOW, 2010, p. 53)

Haddad e Di Pierro (2000) destacam também duas outras campanhas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Contudo, essas campanhas duraram pouco tempo e não obtiveram muito êxito.

Segundo Ventura (2006), o final do Estado Novo no Brasil, em 1945, foi marcado pela intensificação do capitalismo industrial em detrimento da redução de importações - que até esse momento era a base do crescimento econômico.

Nesse novo cenário, as exigências educacionais são outras e visavam capacitar a mão de obra para o crescente mercado industrial, além de ampliar a quantidade de eleitores. Dessa forma, a educação de base foi impulsionada, sendo “concebida e implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevalecem no país” (VENTURA, 2006, p. 3).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), as ações realizadas nas décadas de 1940 e 1950 contribuíram para reduzir os índices de analfabetismo não só dos adultos, mas também de todas as pessoas acima de cinco anos de idade; assim, no ano de 1960, o índice chegou a 46,7%⁶. No entanto, se comparados à média dos índices de países do primeiro mundo e de vizinhos latino-americanos, os níveis de escolarização da população brasileira ainda estavam reduzidos.

Strelhow (2010) aponta que o final da década de 1950 e início da década de 1960 foi um período com grande mobilização social voltada para a educação de adultos. Destacam-se, nesse período, o “Movimento de Educação de Base” (CNBB), o “Movimento de Cultura Popular” do Recife-PE, os “Centros Populares de Cultura” (UNE) e a Campanha de “Pé no chão Também se Aprende”, em Natal- RN (STRELHOW, 2010, p. 54).

Esses Programas foram marcados pela influência da pedagogia freiriana e, portanto, enxergavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269).

Havia a preocupação, nesses movimentos, de “reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando, assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento” (STRELHOW, 2010, p. 54).

Segundo Paulo Freire, a alfabetização e a educação de adultos precisavam iniciar por meio de um exame crítico de sua realidade, de forma que fossem identificadas as origens de seus problemas e as possibilidades para superá-los (MEDEIROS, 2005).

⁶ Na década de 1950, a taxa de analfabetismo chegava em 50,6% de toda a população (BRASIL, 2003).

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1967, p. 57)

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), o início da década de 1960, até o ano de 1964, quando ocorreu o golpe militar⁷, constituiu um período frutífero no campo da educação de jovens e adultos. Começando em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, sediado no Rio de Janeiro, RJ. Nesse evento, verificou-se a preocupação dos educadores em definir o espaço dessa modalidade de ensino, tendo em vista suas especificidades. Contudo, em relação à metodologia de ensino, não havia uma prática específica voltada para as características dos adultos, mas uma reprodução da forma de ensinar as crianças. Nesse sentido, Paiva pontua que: “O adulto não escolarizado era percebido como ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto” (PAIVA, 1973, p. 209).

Sendo assim, o Congresso difundia uma nova pedagogia voltada para o ensino de adultos, que já havia sido apresentada em Recife, no Seminário Regional, preparatório para o Congresso e que contava com a presença do professor Paulo Freire:

a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210)

Segundo Freire, a cultura do educando não pode ser negada na ação educativa. O educando seria o próprio sujeito de sua aprendizagem, que se transformaria por meio do diálogo. Medeiros (2005, p. 4) aponta que, na ocasião, ele fazia referência a uma “consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria

⁷ No dia 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. Ver mais em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>.

ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação”.

Em 1963, o Presidente eleito João Goulart, com seu Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, convidou Freire para ajudar a repensar a alfabetização de adultos no Brasil. E, em janeiro de 1964, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de pessoas até 1965 por meio do método freiriano, instituiu-se o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Freire. Contudo, o plano não chegou a ser efetivado, devido ao golpe militar que acabou paralisando todos os movimentos de transformação social e, por conseguinte, reestabelecendo a ordem vigente e hegemônica, conforme anunciado por Gramsci (1999, 2001).

3.2 O MOBRAL: o contexto político

O cenário político, entre o final do ano de 1963 e o início do ano de 1964, caracterizou-se pela constante ameaça de golpes e contragolpes, com a intensa mobilização de grupos políticos, militares e grupos conservadores (GERMANO, 2011).

A alfabetização de adultos, combinada à organização das políticas para as massas, promovida a partir de 1960, apresentava-se como uma ameaça aos grupos direitistas, um perigo para a estabilidade do regime e a preservação da ordem capitalista, além de “provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpes das formas conservadoras” (PAIVA, 1973, p. 259).

A manutenção e perpetuação do cenário estabelecido pelos grupos hegemônicos no Brasil sempre estiveram ligadas claramente ao problema das consequências políticas de uma educação capaz de transformar as estruturas da ordem vigente. O MOBRAL, por exemplo, foi uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, ao ampliar as bases sociais de legitimidade junto às classes médias, devido ao seu caráter ostensivo de campanha de massa (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c; SILVA, 2019).

Com base no pensamento gramsciano, Liguori (2017b) afirma que é possível verificar que o governo da ditadura militar em nosso país passou a difundir novas concepções, divergentes das anteriores ao golpe de 1964, nas quais os elementos de autoridade e organização são muito importantes, conforme revelou Paiva (2015) em suas pesquisas sobre a história da educação de jovens e adultos e o MOBRAL.

Assim, Paiva (2015) corrobora que, na história da educação dos adultos no Brasil, os anos de 1970 ficaram marcados pela atuação do MOBRAL, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), como o organismo executor de uma campanha de

alfabetização em massa. Em obra anterior, de 1973, Paiva postula que, na história da educação de adultos, o projeto de educação do governo militar se deu praticamente com a Cruzada do ABC e do MOBRAL, propriamente dito.

Ao contrário dos movimentos de educação popular (GADOTTI, 2006), o MOBRAL visava, basicamente, o controle da população (FÁVERO, 2006), por meio da ampliação e disseminação da ideologia da classe dominante (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017a), importante mecanismo de reforço à hegemonia política de um partido ou de um regime político (COSPITO, 2017c; TORRES, 2006).

Em discurso na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC), em julho de 1977, em São Paulo, o então Senador Darcy Ribeiro concluiu que: “o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) era, na verdade, um programa de criação e manutenção de analfabetos no país, um instrumento demoníaco das elites brasileiras, a quem não interessava a universalização da educação básica” (ROMÃO, 2006, p. 42).

O lançamento do MOBRAL como campanha de massa, juntamente com a expansão do ensino superior, visava atender às demandas das classes médias (PAIVA, 2015), fazendo parte da estrutura ideológica (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c) do governo militar, que buscava ampliar suas bases sociais de legitimação junto, inclusive, às classes populares (PAIVA, 2015).

Para a efetivação do Movimento em todo o território nacional, o MOBRAL contou com a logística militar para atingir todos os municípios, como forma de atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo. Contribuía-se, dessa maneira, para o fortalecimento eleitoral do partido (PAIVA, 2015), no contexto da totalidade das instituições sociais, políticas e culturais (COUTINHO, 1981), além de neutralizar qualquer tipo de apoio aos movimentos de contestação do regime (BEISIEGEL, 1982; MELLO, 2010; PAIVA, 2015).

O “desacerto técnico” do MOBRAL, para Paiva (2015), foi possível graças ao regime totalitário que impediu a discussão pública, porém, era a condição necessária para um “acerto político”, ou seja, o uso de um programa de educação em massa como instrumento para ampliar as bases de legitimidade e de segurança interna do regime, conforme Gramsci (1999) e Meta (2017), sobre uma educação a serviço da manutenção das estruturas ideológicas vigentes.

Quanto à legitimação de um regime perante a sociedade, Coutinho (1981) esclarece que a classe dirigente passa a ser unicamente dominante e detentora da pura força coercitiva, quando ocorre a não crença das massas populares em relação ao que antes acreditavam. O período pós-1964, segundo Paiva (2015), foi marcado por um forte preconceito contra o analfabeto, por uma visão economicista da educação, pelo uso da educação como instrumento de sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas, coadunando com Gramsci (2001).

Na ordem do dia, instaurou-se uma educação oposta aos ideais e pressupostos da educação popular, uma educação para adultos que se prestou à formação de mão de obra, ao progresso da nação e engrandecimento da pátria, numa clara intenção de reprodução das estruturas sociais vigentes e manutenção do poder político hegemônico, conforme explicitado na teoria política de Gramsci (1999, 2001).

Sobre isto, Gramsci (2001) evidencia que a civilização moderna se tornou tão complexa que cada atividade prática ocasionou a tendência de criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas de nível mais elevado, perpetuando a relação de dominação sobre os subalternos.

Coadunando com Paiva (1973, 2015), Saviani (2013) acrescenta que a adoção do modelo econômico associado-dependente, com forte presença do capital estrangeiro, refletiu na política educacional, cuja demanda e preparação de mão de obra para as empresas multinacionais e a ideia de produtividade no sistema escolar culminaram no modelo educacional adotado pelos governos militares, reconhecido por “pedagogia tecnicista”.

A pedagogia tecnicista começa a ganhar espaço no campo educacional na metade da década de 1960, por meio de eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES e os acordos do MEC com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID (SAVIANI, 2013).

Aliado ao modelo economicista de educação, elevava-se o preconceito contra o analfabeto. Tal fato é explicitado, inclusive, no discurso do então Ministro Muniz de Aragão, em 1966, bem como de outros tecnocratas do governo militar ao afirmarem que os analfabetos eram cidadãos incultos, ignorantes, perigosos e intelectualmente incapazes de servir à comunidade e ao país.

Era um peso morto, em um claro intento de culpar os esquecidos do país pelo atraso e pelo entrave ao desenvolvimento do progresso do país. Nos bastidores, o objetivo era o uso da educação como instrumento ideológico “a sedimentação do poder político e das estruturas da sociedade, à segurança interna do regime” (PAIVA, 1973, p. 267), corroborado por Gramsci (2001, 2020), incluindo o uso dos conhecimentos geográficos a favor da dominação, conforme Pinheiro (2003).

Mas não somente os gestores transmitiam a ideia de incapacidade e inutilidade dos analfabetos. Segundo Silva (2019), os anúncios publicitários igualmente reforçavam e reproduziam a imagem do aluno pobre, sem futuro, néscio, necessitado de luz e de conhecimento, o que acabou por moldar o perfil do aluno do MOBREAL, que deveria integrar-se à ordem de desenvolvimento, estabelecida sem quaisquer questionamentos ou possibilidades de emancipação.

Firmava-se, assim, uma visão economicista de educação, confirmada por Corrêa (1979), representante dos militares e ex-diretor da Fundação MOBRAL, ao afirmar que, no período entre 1965 e 1967, ocorreu a evolução econômica. Focou-se a educação com todas as suas implicações no processo de desenvolvimento material da sociedade brasileira, usando metodologias herdadas da área econômica, buscando desmascarar mitos e derrubar obstáculos à modernização.

Em razão de suas contribuições ao projeto de educacional dos militares, o Ministro Roberto Campos encarregou o intelectual Arlindo Lopes Corrêa de pensar um projeto educacional que beneficiasse, a curto prazo, os trabalhadores brasileiros, e cuja visão, mais econômica do que educacional, foi respaldada por técnicos tais como Roberto Campos, Mario Simonsen e Delfim Neto.

Segundo Corrêa (1979), responsável pelo uso do MOBRAL na disseminação da ideologia hegemônica junto às classes subalternas, o Movimento constituía-se na mais fascinante experiência da educação brasileira. A fase de evolução humanística de todo um movimento inovador, com vistas ao aperfeiçoamento da democratização de oportunidades dos grupos até então marginalizados por insuficiência de recursos, tendo em conta o excepcional aumento das matrículas em todos os níveis do ensino formal. Sim, Corrêa defendia o Movimento como exemplo de formação humanística e democrática!

Como forma de justificar a inovação e eficácia do MOBRAL, era comum, entre os tecnocratas, discursos elogiosos e nada modestos acerca de seus feitos. Comparações do referido Movimento à Teoria da Evolução de Charles Darwin e ao surgimento da bactéria anaeróbica, marco do surgimento da vida sobre a Terra, foram realizadas pelos seus idealizadores (CORRÊA, 1979).

É difícil acreditar, mas “acreditavam” terem descoberto a vacina para o analfabetismo e a baixa escolaridade da maior parcela da população brasileira: “Todos os projetos em que o MOBRAL se empenhou foram um sucesso, e a Instituição já nasceu sob o sopro da renovação” (CORRÊA, 1979, p. 27). Distante de qualquer tipo de modéstia, o Governo militar propagava na sociedade como sendo o único que assumiu corajosamente o pesado compromisso de pagar as dívidas de um sistema educacional deficiente e insuficiente para o atendimento universal dos mais carentes (CORRÊA, 1979).

Assistia-se as claras intenções de ludibriar as camadas populares e os setores críticos do Movimento, com vistas à promoção da ideologia das classes dirigentes e dominantes, conforme Filippini (2017) e Gramsci (1999), sobre o papel das classes dirigentes e o poder da ideologia como instrumento de dominação das classes subalternas.

Contudo, Germano (2011) denuncia que, durante os 21 anos do regime militar, o Estado brasileiro investiu muito mais na esfera econômica e nas ações repressivas de toda ordem, para silenciar os opositores do Regime, do que em políticas sociais. Havia a preocupação de diminuir as tensões e disfarçar as desigualdades e injustiças, pois apesar do uso da educação como estratégia de hegemonia, o Regime não assegurou a escolarização da força de trabalho potencial e ativa, de forma a atender o Estado capitalista. Pelo contrário, contribuiu para a exclusão social das classes populares e subalternas, contrariando o discurso de Corrêa (1979).

Para dar cabo aos grandes feitos alardeados pelos militares, o MOBRAL contava com Comissões Municipais – COMUM formadas por voluntários e líderes locais, cuja inovação se devia, de acordo com Corrêa (1979): a) à sua equipe, proveniente do IPEA que dominava as técnicas de planejamento, pesquisas e experimentos praticados em todo o mundo; b) o grupo técnico multidisciplinar, com olhar profundo sobre os problemas; c) a riqueza do Órgão desvendando novos caminhos a todo o momento (sistema de informações, poder de análise e síntese com vistas à rápida tomada de decisões); d) o incentivo e premiação à criatividade e pensamento original.

Importante destacar que os dois primeiros anos do regime militar foram marcados pela ausência do Ministro da Educação e Desportos (MEC) e por ações em relação ao problema do analfabetismo e da educação de adultos, apesar da péssima repercussão internacional e apelos da UNESCO. Foi somente no ano de 1966 que o MEC retomou o problema do analfabetismo, por meio do Plano Complementar, não implementado devido à falta de recursos, e do apoio à Cruzada ABC (PAIVA, 1973).

Nesse ínterim, a UNESCO, preocupada com a necessidade de estabelecer políticas públicas que atendessem à educação de adultos, manteve diálogos com o governo brasileiro. Esse organismo visava aperfeiçoar instrumentos pedagógicos destinados à alfabetização funcional, bem como aperfeiçoar as suas ações, por meio de material didático e dos métodos de formação de instrutores e monitores, tendo como fim a institucionalização do MOBRAL (PAIVA, 1973, 2015).

Com a instituição da Cruzada ABC, predecessora do MOBRAL, os movimentos de educação popular e as amplas campanhas de alfabetização e educação de adultos cedem lugar a uma orientação norte-americana, apesar dos protestos de diferentes setores da sociedade, num processo de neutralização dos programas/campanhas anteriores e favorecimento da alfabetização funcional (PAIVA, 1973).

O regime militar procurava apagar qualquer ação que promovesse a consciência política dos jovens e adultos. O temor do regime desencadeou uma repressão aos programas que

antecederam o golpe e a extinção da maioria dos programas de educação, sobretudo àqueles de natureza popular, gestados entre 1961 e 1964.

Um dos poucos programas a sobreviver nesse período foi o Movimento de Base da Educação (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sob algumas condições, como a revisão de sua metodologia, de seu material didático, de orientação do programa e de demissão da maioria dos técnicos, além das dificuldades financeiras (PAIVA, 1973).

Em razão do mal emprego dos recursos financeiros, das debilidades técnicas, do fim do financiamento via empréstimos dos Estados Unidos e das mudanças na orientação política do governo militar a partir de 1967, extingue-se a Cruzada ABC e cria-se o MOBRAL (PAIVA, 2015).

Anteriormente à efetiva criação da Fundação MOBRAL, outros decretos foram assinados para a constituição de um Grupo Interministerial (GI), para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização: decreto nº 61.311/1967 (BRASIL, 1967), decreto nº 61.312/1967 (BRASIL, 1967). A utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização, a constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação, via decreto nº 61.313 (BRASIL, 1967), instituição da educação cívica nos sindicatos e campanha para extinção do analfabetismo por intermédio do decreto nº 63.314/1967 (BRASIL, 1967).

O GI (BRASIL, 1967) funcionou entre os meses de outubro e novembro de 1967 e era composto por representantes dos diversos ministérios e objetivava realizar estudo e levantamento de recursos financeiros destinados à execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, elaborado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE).

De forma preconceituosa e reafirmando a mudança de rumos para a educação de jovens e adultos, os indivíduos de 10 a 14 anos foram excluídos pelo GI, alegando que a Constituição e a Lei de Diretrizes Básicas da época os englobavam na faixa de escolaridade elementar compulsória (BRASIL, 1967; PAIVA, 1973).

A visão economicista de educação ganhava proeminência e o GI estabeleceu que a alfabetização de adultos deveria atender às prioridades econômicas de formação de mão de obra, inicialmente nas capitais e limitada à faixa etária de 15 a 30 anos. Efetivava-se, assim, a opção pela alfabetização funcional destinada à aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita, cálculo, à integração do analfabeto à família, comunidade local e à pátria (GERMANO, 2011; PAIVA, 1973) e à perpetuação da ideologia dominante (GRAMSCI, 2001).

Para a efetivação do plano, os Estados deveriam garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar, por meio de convênios com os Estados, municípios e entidades privadas. Enquanto as fontes dos recursos seriam o Selo Adicional de Educação, o Concurso de Prognósticos Esportivos, o imposto único de combustível e doação de Obrigações Reajustáveis do Tesouro (PAIVA, 1973).

3.3 O MOBRAL: a trajetória

O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), como o organismo nacional de coordenação, sob a égide do princípio de financiamento público de entidades privadas responsáveis pelas atividades educativas, não obstante às pressões dentro do próprio governo para que a União assumisse a execução do programa.

A partir de 1970, mudanças na política interna do governo contribuem para que a Fundação MOBRAL se tornasse entidade executora de programas de alfabetização e educação continuada para jovens e adultos. O foco era a expansão quantitativa e a massificação, em detrimento da qualidade, tendo em vista a meta de erradicar o analfabetismo no país, decorridos 10 anos do Movimento (PRADO; QUILLICI NETO, 2019), coadunando com Paiva (1973), ao denunciar uma campanha de alfabetização em massa de anseios populistas e objetivos políticos-eleitorais em todos os níveis de governo.

Apesar dos esforços empreendidos pelo governo militar e os tecnocratas em aniquilar o pensamento e a pedagogia de Freire, estes já povoavam e influenciavam os novos pedagogos contrários à desvinculação da reflexão social do pensamento pedagógico, em detrimento de uma visão economicista, não reflexiva e de sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas. Internamente, ocorriam, ainda, embates entre os educadores do MEC e os tecnocratas da educação pertencentes ao Ministério do Planejamento, prevalecendo as ideias da tecnocracia (PAIVA, 1973).

O enfoque econômico se revelava como o novo papel a ser desempenhado pela educação de adultos, a qual passa a submeter-se às prioridades econômicas e sociais, às necessidades de mão de obra, com prioridade aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. Acentuava-se a prevalência de uma educação com fins mercadológicos que coadunavam com a defesa da alfabetização funcional, em choque com a educação emancipatória e crítica pensada e praticada pelos movimentos de educação popular que antecederam o golpe militar (PAIVA, 2015).

Em oportuno, Paiva (1973) alerta que a educação popular em massa, a depender dos objetivos de quem os propõem, torna-se importante ou não, pois depende da estratégia de luta política do grupo que a promove, coadunando com Gramsci (1999), ao evidenciar os diferentes usos da educação a depender dos interesses de quem a coordena. Dessa forma, quando transformada em campanhas educacionais – como o MOBRAL, ampliam-se as possibilidades de difusão ideológica, conforme ocorreu no regime autoritário e antidemocrático instaurado via golpe militar de Estado em 1964.

Para atingir os seus objetivos, os militares também se utilizaram das disciplinas escolares, como a educação cívica e moral, da propaganda governamental aberta e dos sistemas formais de ensino, como instrumentos de difusão ideológica e sedimentação da ordem vigente, evidenciando o uso da estrutura ideológica pelas classes dominantes (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c, 2017d).

Os recursos da Fundação MOBRAL, segundo o Art. 7º da Lei 5.379 de 1967 (BRASIL, 1967), proveriam de diferentes fontes: dotações orçamentárias e subvenções da União; doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, particulares e rendas eventuais. Em 1968, com o Decreto nº 62.484, de 29 de março, alteram-se as fontes de recursos financeiros do MOBRAL:

d) as contribuições, auxílios ou subvenções de entidades de direito público ou privado, nacionais, multinacionais ou estrangeiras, e de particulares; b) as rendas de seu patrimônio; c) as rendas de qualquer espécie a seu favor constituídas por terceiros; d) os recursos provenientes das fontes indicadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial criado pelo Decreto nº 61.311, de 8 de setembro de 1967; e) as rendas decorrentes dos serviços que prestar; e f) os rendimentos eventuais, inclusive da venda de **material didático** (grifo nosso). (BRASIL, 1968, s. p.)

Ainda segundo a Lei 5.379 (BRASIL, 1967), de instituição da Fundação MOBRAL, a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos seriam atividades prioritárias do Ministério da Educação, a serem executadas pela nova Fundação MOBRAL, que se incumbiria de promover a educação dos adultos analfabetos, conforme expresso em seu Parágrafo único:

Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (BRASIL, 1967, s. p.)

O Estatuto da recém-criada Fundação (BRASIL, 1968) foi aprovado por meio do decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968, e estabelecia, em seu Art. 8º, a administração e organização da Fundação, por meio de três órgãos: Presidência, Conselho Administrativo e Conselho de Curadores, sendo que, no Art. 9º, ficava estabelecido que a presidência do MOBREAL deveria ser exercida pelo Diretor-Geral do DNE, nomeado pelo presidente da república.

Ao final da década de 1960, Paiva (1973) resgata que a tecnificação e o economicismo se firmavam ao buscar assegurar a rentabilidade do investimento educativo e a conservação da ordem vigente. Era preciso revisar e readequar as ideias de educação anteriores a 1964, cujos ideais e propósitos, ancorados na conscientização, levavam a uma politização prematura e mal orientada dos alunos, colocando em risco a formação cristã e democrática do povo brasileiro.

Com relação às tendências tecnicistas, Paiva (1973) recorda que a tecnificação do campo educativo já era forte em 1958 e firma-se na década de 1960. Observa-se, nessa tendência, a criação do INEP, a influência na criação do CNEA, no Programa de Governo de 1961 e na Lei de Diretrizes e Bases, e se aprofunda como um dos propósitos fins do MOBREAL.

As restrições às ideias e à metodologia de Freire levaram à elaboração de novos materiais didáticos, como o “Integração Social”, e métodos que atendessem a conjuntura socioeconômica do país e garantissem a sedimentação das estruturas de modernização e de novos eleitores, além de fazer parecer a algumas camadas da sociedade que o governo militar se preocupava com a temática (PAIVA, 2015).

Tornou-se, obviamente com a ascensão dos militares, proibida uma educação com bases no pensamento de Freire, o qual se comprometia, e ainda se compromete, com ideais socialistas e democráticos, pois não compartilham das mesmas concepções ideológicas e propósitos educacionais (GADOTTI, 2006; PAIVA, 1973).

Deveria desaparecer, do cenário educacional brasileiro no geral, quaisquer ações que recordassem os movimentos anteriores a 1964, que dispusessem à elaboração de novos materiais didáticos, novas metodologias, que objetivassem a legitimação dos anseios das classes sociais excluídas e a promoção social e econômica, além da conscientização política (PAIVA, 1973), corroborado por Jannuzzi (1985).

Um dos objetivos desta pesquisa foi conhecer, compreender e analisar os materiais didáticos elaborados durante a existência do MOBREAL, em interface com as políticas e ações nos campos políticos, econômicos, sociais, culturais, o qual incluía a “Coleção Educação de

Adultos – Supletivo – 1ª fase – 1º grau”, conforme ficha técnica (BRASIL, 1984), destinada à educação de jovens e adultos da época.

Para Paiva (1973, p. 295), reafirma-se que a intenção era a “sedimentação das estruturas de modernização” e a garantia de novos eleitores, além de deixar transparecer para a população o interesse pelo problema, melhorando a imagem do governo junto a algumas camadas da sociedade.

Sobre os materiais didáticos, a edição destes beneficiou um setor econômico em especial, as grandes editoras privadas, na verdade particularmente três, numa relação de reciprocidade entre os dirigentes do Movimento e as editoras. Estas ficaram encarregadas da edição dos materiais, principalmente a partir da instituição do MOBRAL, desde que obedecessem aos critérios estabelecidos pelo governo militar (PAIVA, 1973).

A produção do material didático utilizado pelo Programa de massa incorporou as editoras privadas, encarregando-as da edição do referido material. A partir das sugestões metodológicas da equipe ligada ao DNE, as editoras apresentavam os materiais didáticos dentro dos critérios estabelecidos. Assim, somente as grandes editoras teriam a capacidade de atender às necessidades do MOBRAL e de cobrir todo o território nacional, apesar das diversidades regionais (PAIVA, 1973).

Coadunando com Paiva (1973, 2015), Silva (2019) revela que o grupo Abril agia como colaborador, uma espécie de braço do governo militar ao promover eventos e anúncios em uma prática de autopromoção, lucrando dos dois lados, qual sejam, com os anúncios na revista *Veja* e na produção de materiais didáticos para o Programa. Desse modo, o grupo Abril, da família Civita, e a revista *Veja*, anunciaram, segundo Silva (2019), o seu lugar ideológico durante a ditadura militar e contra a defesa de um Estado democrático. O grupo Abril se sustentava pela ditadura e esta era sustentada pela imprensa, em uma simbiose que rendia frutos para ambas as partes.

A Editora Abril, por meio da revista *Veja*, beneficiava-se do papel comercial e social na promoção e circulação do periódico, projetando-se na extensão de seu papel ideológico, colocando-se, de forma explícita, na defesa de uma proposta de educação sob os moldes de um Estado ditatorial, em claro apoio à ditadura militar (SILVA, 2019).

Para exemplificar a relação entre o governo militar e a imprensa, mais especificamente a revista *Veja*, apresenta-se um dos anúncios publicados no referido periódico de publicação semanal e circulação nacional. Segundo Silva (2019), a referida propaganda apela para a religião para convencer a sociedade a realizar a sua contribuição com dinheiro, como professor

voluntário do Movimento etc., eximindo o Estado de sua função de oferecer educação pública e de qualidade a todos os brasileiros.

Imagem 1 - Anúncio publicitário do MOBRAL, na revista Veja do Grupo Abril, década de 1970

Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar.
Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar.
Então ajude.
O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973.
E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou. O Movimento Brasileiro

de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades. E está precisando de sua ajuda.
Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer.
Ou então escreva ao Mobral, no Rio.
Rua da Imprensa, 16. Edifício do Ministério da Educação.
Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

MOBRAL
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

20 ANOS
1950-1970
EDITORA ABRIL

Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: Site Propagandas Históricas (2018)⁸.

Em reportagem de 09/04/1975 na revista Veja, o regime militar se autoelogia de distribuir milhões de materiais didáticos de qualidade pelo país. O uso da imprensa como estrutura ideológica (COUTINHO, 1981; GRAMSCI, 1999), corroborado por Silva (2019), era uma prática sistemática adotada pelos militares. E no caso do MOBRAL, uma estratégia de autoafirmação e defesa perante as inúmeras críticas quanto à eficácia do Programa.

Mediante os elevados investimentos e acusações de corrupção que culminaram, inclusive, na instauração da CPI do MOBRAL em 1975, conforme reportagens da Veja de 24/09/1975 e 26/11/1975.

⁸ Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobral.html>. Acesso em: 26 jun. 2021.

Importante ressaltar que essa relação de troca de interesses privilegiava um diminuto grupo de apenas três editoras que não foram identificadas no material didático “Integração Social”, inclusive na ficha técnica dessa publicação (BRASIL, 1984; PAIVA, 1973), o que sugere uma intenção de ocultar essas informações do público em geral.

Com relação à orientação do material didático produzido e utilizado pelos jovens e adultos mobralsenses, Paiva (1973, p. 296) revela: “Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizandos, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo.”.

Ademais, Paiva (1973) alerta para a clara intenção de difusão dos padrões e aspirações do meio urbano em detrimento do rural, estimulando e elevando o êxodo rural. Observa-se a disseminação do modelo industrial-urbano e os padrões capitalistas de produção e consumo, opondo-se às concepções de educação anteriores ao golpe de 1964.

Absurdamente, constata-se também uma responsabilização pessoal pelo êxito ou fracasso. Essa meritocracia visava diminuir os riscos de contestação das estruturas políticas e socioeconômicas e a sedimentação das estruturas vigentes – do *establishment*.

A censura e a ausência da participação política corroboravam para o “sucesso” dos objetivos do governo militar, ao facilitarem e preservarem as ideias e as concepções do Movimento e impedirem a construção de uma consciência crítica em relação às estruturas excludentes vigentes, conforme denunciado por Gramsci (1999, 2001) sobre o papel das escolas nas sociedades de classes.

O MOBREAL buscou o entusiasmo popular por meio de algumas estratégias, como convênios com os Estados, municípios e entidades privados, apoio da população local e intensa propaganda (PAIVA, 1973). Para alcançar o entusiasmo junto à sociedade, os documentos citavam a erradicação da considerada chaga social da existência de analfabetos e do analfabetismo como causa do desemprego, em um processo de culpabilização daqueles que foram excluídos do processo de escolarização, corroborado por Silva (2019).

Contudo, esclarece Paiva (1973), os objetivos políticos e ideológicos eram bastante nítidos e revelados a atender interesses externos da educação e aos métodos pedagógicos do Movimento que, abastecido de recursos, iniciou-se com uma campanha de alfabetização e, em seguida, com o planejamento de uma experiência de ensino primário condensado que atingisse cerca de 10% dos alunos alfabetizados em 1970, algo em torno de 500.000 alunos.

A abordagem tecnicista e economicista da educação no período pós-1964 estava presente em todas as etapas. Desde o planejamento das políticas educacionais ao fazer em sala

de aula, de forma a atender ao mercado de trabalho, expandir o consumo (PAIVA, 1973) e atender e manter os interesses e privilégios das classes hegemônicas (GRAMSCI, 1999).

Era necessário, segundo Paiva (1973), justificar e racionalizar a aplicação dos volumosos recursos e o MOBRAL parece ter tido chances maiores de lograr seus objetivos educacionais e políticos que os outros programas que o antecederam.

Na concepção economicista de educação, pouco interessava a formação de brasileiros conscientes politicamente, pois o investimento deveria ter um retorno e este só poderia vir, de acordo com Corrêa (1979), com a mudança nos padrões de consumo dos adultos, contrariando os movimentos de educação popular pré-golpe, nominado de “um período de luzes para a Educação de adultos” por Haddad; Di Pierro (2000, p. 111).

Setores da tecnocracia do próprio governo demonstravam dúvidas e desconfianças em relação aos resultados apresentados pelo Movimento, especialmente entre aqueles que avaliavam o movimento a partir de uma perspectiva técnica e rentável, tendo em vista os vultuosos recursos investidos, também havia um profundo ceticismo a respeito dos resultados divulgados (PAIVA, 2015).

Desde o início, ocorreram tentativas de justificá-lo em termos econômicos, pois, nos meios técnicos, parecia mais viável e segura a implementação de pequenos programas experimentais associados a projetos concretos relacionados ao crescimento econômico.

A princípio, o MOBRAL foi estruturado em dois programas educacionais: o Programa de Alfabetização Funcional - PAF (1970) e o Programa de Educação Integrada – PEI (1971) - versão compacta da 1ª a 4ª séries do primário. Em 1975, é instituído o Programa de Autodidatismo - programa na linha da autodidaxia destinado aos que não tiveram acesso à escolarização e aos alfabetizadores do MOBRAL.

Posteriormente, outros programas passaram a compor o MOBRAL, visando difundir seus ideais e se legitimar perante a sociedade. Assim, foram instituídos: o Programa de Atividades Culturais que, na década de 1980, se transformou no Programa Diversificado de Ação Comunitária – PRODAC, com bastante relevância. E outros, como o Programa de Desenvolvimento Comunitário (PDC), o Programa de Profissionalização e o Programa de Educação Comunitária para a Saúde (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Aguiar (2001), de forma efetiva, pode-se dizer que o MOBRAL começou suas atividades em 1970 e conseguiu manter seu funcionamento até meados da década de 1980. Porém, nesses 15 anos de existência, não conseguiu cumprir sua meta principal, que era chegar em 1980 com o analfabetismo erradicado.

Pois que, em 1970, o Brasil contava com 33,6% de sua população com mais de 15 anos analfabeta, ou seja, à época, 18.146.977 de brasileiros, conforme o Recenseamento Geral de 1970. Em 1999, de acordo com os dados oficiais, são mais de 20 milhões de analfabetos totais, espalhados pelo país, demonstrados pelo Censo Parcial do IBGE de 1996. (AGUIAR, 2001, p. 26)

Dessa forma, Ventura (2006) argumenta que houve muitas críticas ao Movimento, principalmente em relação à divulgação de resultados maquiados. Isso se dava tanto em relação à alfabetização, como ao impacto de outras ações promovidas pelo MOBRAL, “além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo” (VENTURA, 2006, p. 15). Logo, o Movimento permitiu ao regime militar definir nitidamente “sua linha de ação nacional em relação à educação popular” (VENTURA, 2006, p. 15).

Apesar das críticas que são feitas ao MOBRAL quanto à efetividade de seus programas e metas, não se pode negar a sua extensão, pois em 1974, segundo Aguiar (2001), o Movimento já “estava implantado em todos os municípios brasileiros, façanha que nem mesmo a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos havia conseguido” (AGUIAR, 2001, p. 23).

Mas esse alcance do MOBRAL em todo território nacional e, ainda, o arsenal de propaganda que estava a seu dispor, permitem apreender quanto se pode disseminar os ideais do governo militar na sociedade, mas especialmente nas classes populares, fundamental, segundo Gramsci (1999, 2001), para a manutenção dos subalternos em relação às classes dominantes.

Nesse sentido, com o início de um novo governo civil, Haddad e Di Pierro (2000) analisam a queda do MOBRAL como uma ruptura ideológica da educação de jovens e adultos. Tendo em vista que a imagem pública do MOBRAL “ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário, estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120). Assim, em 1985, o MOBRAL é extinto e substituído, no mesmo ano, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

Diante do exposto, a próxima seção deste trabalho dedica-se ao aprofundamento de alguns aspectos da teoria política gramsciana e sua contribuição para a compreensão do MOBRAL como um importante instrumento ideológico do regime militar.

4 O QUE DIRIA GRAMSCI SOBRE O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRO - MOBRAL (1967 A 1985)

Todavia, o perfil de Gramsci como “educador” não se depreende apenas nas poucas páginas de seus escritos dedicados à educação, no sentido tradicional, mas, sobretudo, no pressuposto de que o núcleo essencial da mensagem de Gramsci e a finalidade última de seus escritos são “educativos”, no sentido amplo e profundo do termo. (MONASTA, 2010, p. 13)

É oportuno destacar, no início deste capítulo, a afirmação de Paiva (1973, p. 23): “A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara, tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo”. Logo, não se pode compreender a educação no Brasil sem considerar as questões ideológicas, ou seja, as ideologias dos grupos dirigentes e, por conseguinte, das classes dominantes e da ordem vigente.

Segundo Paiva (1973, p. 299) em obra clássica sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil, “Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação no Brasil”, a “mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo da história, está ligada às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas”, isto é, da(s) ordem(s) vigente(s).

Observa-se, nos dois excertos acima, de autoria de Paiva (1973), especialista nessa temática, termos, conceitos, ideias e concepções que foram (re)elaborados a partir do pensamento do italiano Antonio Gramsci e de outros autores influenciados pelo seu pensamento na América Latina, inclusive no Brasil (COUTINHO; NOGUEIRA, 1988), e que são fundamentais nas investigações acerca da educação de jovens e adultos e do fenômeno do MOBRAL, a partir de março de 1967, nesta pesquisa.

Coutinho (1988) afirma que, após a lenta e progressiva abertura política, o método e os conceitos básicos de Gramsci, como a revolução passiva e a modernização conservadora, por exemplo, conquistaram um espaço próprio na vida intelectual brasileira. Tornaram-se uma força viva e um ponto obrigatório para o complexo processo de renovação teórica e política da esquerda brasileira. Não restam dúvidas de que a aplicação da teoria política gramsciana se revela muito importante para apreender traços fundamentais da formação histórica brasileira.

A maioria das obras de Gramsci, traduzidas para o leitor do Brasil, baseia-se, principalmente, nos Quaderni del cárcere (Cadernos do Cárcere - CC), publicados por Valentino Gerratana, no ano de 1975. Nessa obra, Gerratana alerta para o nítido caráter provisório e inacabado da reflexão gramsciana, e de Gianni Francioni a L’officina gramsciana: ipotesi sulla

strutura dei Quaderni del Cárcere (A oficina gramsciana: hipótese sobre a estrutura do Caderno do Cárcere), de 1984 (BIANCHI, 2017).

Na obra de Gerratana, convencionou-se indicar os *Cadernos* pela letra Q; *Cartas do Cárcere* pela sigla LC, o que foi seguido por vários outros estudiosos do pensamento gramsciano (LIGUORI; VOZA, 2017). Acrescenta-se, nesse conjunto, as edições organizadas por Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira (NOGUEIRA, 2017).

Desse modo, conceitos e categorias gramscianos, como educação, ideologia, concepção de mundo, hegemonia, revolução passiva, ordem vigente, estrutura ideológica, aparelho ideológico, sedimentação, recomposição, classe dominante, classe subalterna, dominação, emancipação, bem como a teoria política gramsciana no geral, são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Nessa perspectiva, torna-se importante tecer algumas considerações sobre a vida e a obra desse importante pensador do século XIX, cujas ideias, segundo Coutinho (1981, 1988) e Del Rojo (2018), influenciaram e influenciam os meios acadêmicos nos mais diferentes países, incluindo a América Latina e, particularmente, o Brasil, no recorte temporal de 1967 a 1985 e no momento no qual as forças de esquerda buscavam uma renovação teórica (COUTINHO, 1981, 1988; DEL ROJO, 2018).

4.1 Gramsci: breves considerações

Durante os estudos sobre a educação de jovens e adultos desde a graduação, percebe-se a presença e uso significativos de termos e conceitos pertencentes ao pensamento de Gramsci, nem sempre explicitadas as referências ao pensador italiano, evidenciando a necessidade de conhecer e compreender melhor quem foi Antonio Gramsci e em que se baseia a teoria política por ele elaborada.

Desse modo, decidiu-se por dedicar este tópico a uma melhor compreensão da vida e obra desse pensador sardenho que, até hoje, influencia pesquisadores do mundo todo, particularmente no Brasil, como Beisiegel (1982, 2004), Coutinho (1981, 1988), Del Rojo (2018), Fávero (2006), Fernandes (2018, 2020), Freire (1967, 1980, 1987, 2005), Gadotti (2006), Jannuzzi (1987), Nadai (1984, 1994), Nogueira (1988, 2017), Paiva (1973, 2015) e outros que pesquisam a educação e se utilizam do pensamento e categorias gramscianas, de forma explícita ou implícita, em seus escritos. Justificada a importância de Gramsci nesta

pesquisa, apontam-se aspectos relacionados à sua formação como militante e importante pensador do século XX, cujas ideias permanecem bastante atuais.

Nascido em 1781, na Sardenha, uma das regiões mais pobres da Itália, Gramsci experimentou, desde criança, as difíceis condições de vida das camadas subalternas da população italiana. Além disso, ainda lidava com uma deficiência física, era “corcunda”, devido a uma lesão que sofrera aos quatro anos de idade. Assim, mesmo sendo exitoso nos exames de admissão ao ginásio, em 1903, Gramsci não prosseguiu os estudos, pois precisou trabalhar. Todavia, entre 1905 e 1908, retomou os estudos na Universidade, cursando Linguística, em razão de esforços da mãe e das irmãs. Nesse mesmo período, passa a ter contato com a imprensa socialista e com filósofos que refutavam a filosofia de tradição positivista, em prol de uma filosofia mais humanista (COUTINHO, 1981).

No ano de 1918, Gramsci aproxima-se mais intensamente da realidade concreta, passa a analisar mais de perto as mediações do real e concebe as tarefas intermediárias que são necessárias à realização do objetivo final. Como resultado de sua evolução teórica, abandona o “tudo ou nada”, e cede lugar a uma compreensão do valor das conquistas sociais (COUTINHO, 1981).

A partir do ano de 1920, a questão do partido ganha mais espaço nas colunas do *L'Ordine Nuovo*, na esperança de tornar o Partido Socialista Italiano (PSI) em um partido comunista, mas, nesse momento, Gramsci já sentia a necessidade de formar uma base para a fundação de um novo partido. O período de 1921 a 1926 se caracterizaria pela fundação do Partido Comunista Italiano – PCI, a questão do fascismo e uma renovação do método dialético de Marx e Lênin, levando Gramsci a ver o movimento social como um campo de alternativas, “cujo desenlace não está assegurado por nenhum ‘determinismo econômico’ de sentido unívoco, mas depende do resultado da luta entre vontades coletivas organizadas” (COUTINHO, 1981, p. 37).

Em 21 de janeiro de 1921, depois de inúmeras polêmicas, funda-se o PCI, no qual o *L'Ordine Nuovo* torna-se órgão oficial do novo Partido e Gramsci continua sendo o diretor-responsável. Em contrapartida, esse mesmo ano é marcado por uma maciça ofensiva fascista contra as organizações políticas e sindicais da classe operária, comunistas ou socialistas, já tendo em vista um golpe fascista, no que o pensador sardenho denominará de “subversivismo reacionário” (atuando a partir de baixo e às margens das instituições e da lei ou, às vezes, numa combinação de dois métodos, sendo o “legalismo” a outra face dos movimentos fascistas).

Em maio de 1922, Gramsci é enviado a Moscou, como representante de seu partido, a Internacional Comunista – IC, numa oportunidade de aprofundar seu conhecimento acerca dos

princípios essenciais de Lênin. Trata-se de uma guinada teórica no pensamento gramsciano, evidenciada em cartas enviadas a compatriotas no ano de 1923. Nelas, Gramsci esboça que é preciso criar, no interior do Partido, um núcleo de camaradas que tenham o máximo de homogeneidade ideológica, capazes de imprimir à ação prática um máximo de unidade de direção. Para além, afirma que cabe a estes a direção do Partido, pois estão na linha do desenvolvimento histórico (COUTINHO, 1981; DEL ROJO, 2018).

Em 1924, Gramsci assume a direção do partido, com a ideia de que era preciso romper o isolamento, conquistar a hegemonia da classe operária e assegurar as alianças necessárias para avançar na luta para a efetivação de um partido de massas (COUTINHO, 1981; DEL ROJO, 2018).

Foram nos anos entre 1924 e 1926, segundo Coutinho (1981), que começam a tomar corpo alguns dos conceitos básicos que Gramsci irá desenvolver nos Cadernos do Cárcere, bem como sua contribuição específica e original ao desenvolvimento e renovação do marxismo.

No ano de 1924, Antonio Gramsci foi eleito deputado pelo PCI e, supondo estar protegido pelas imunidades parlamentares, não conseguiu escapar a tempo do golpe desfechado por Mussolini⁹, que, no final de 1926, suprimiu as últimas liberdades democráticas que ainda vigoravam na Itália. Instalava-se, assim, o sistema totalitário denominado por Gramsci, com a supressão do Parlamento, dos partidos não fascistas e a cooptação de sindicatos, associações juvenis, femininas, infantis, recreativas, etc., transformando-os em uma rede capilar de organizações fascistas de massa. Assim, em 08 de novembro de 1926, ocorreu a sua prisão, da qual só sairia em abril de 1937, numa manobra de Mussolini para que não falecesse no cárcere, poucos dias antes da sua morte (COUTINHO, 1981; DEL ROJO, 2018).

Na prisão, seus fragmentos de texto demonstram a necessidade de organização das classes subalternas e a necessidade de criar seus próprios instrumentos de *leitura da realidade*, a fim de gerar as condições de *emancipação* (SCHLESENER, 2018).

Sobre a produção intelectual no período de cárcere, autores, como Coutinho (1981, 1988), Del Rojo (2018, 2019) e outros, ressaltam o caráter universal dos “Cadernos do Cárcere”, que escreveu nos porões da ditadura fascista de Mussolini, após processo que o condenou junto com outros dirigentes comunistas em junho de 1928, sob a justificativa de que era preciso impedir que tal cérebro funcionasse durante 20 anos.

⁹ Benito Mussolini, na íntegra, Benito Amilcare Andrea Mussolini, nascido em 29 de julho de 1883, Predappio, Itália e falecido em 28 de abril de 1945, perto de Dongo, Itália), foi um Primeiro-ministro italiano e ditador fascista italiano, no período de 1922 a 1943 (BRITANNICA, 2021).

Segundo Coutinho (1981), no ano de 1929, três anos após sua detenção, Gramsci já havia escrito as primeiras notas e apontamentos. E, até 1935, mesmo com precárias condições de saúde que o impediam de trabalhar, escreveu 29 cadernos escolares com notas e mais quatro exercícios de tradução. Nesses textos, abordou vastos assuntos, mas sempre em torno de alguns eixos principais, realizando, inclusive, reagrupamentos especiais nos “Cadernos Especiais”, dando-lhes um tratamento mais sistemático.

Em relação ao valor teórico metodológico, citado por Coutinho (1981), cabe destacar o caráter *investigativo* - apesar das limitações (físicas-estruturais dele e do cárcere e a censura fascista), e o *método* de exposição, em um encadeamento dialético das determinações e categorias investigadas, mediante um processo de explicitação categorial que vai do abstrato ao concreto (PAULO NETTO, 2011).

Conforme mencionado, Gramsci foi preso no ano de 1926 e faleceu em 27 de março de 1937, com apenas 35 anos de idade (LIGUORI, 2017a). Antes da prisão, o período entre 1910 e 1926, é considerado como seus anos de aprendizado. Nesses anos, Gramsci assimila progressivamente os elementos essenciais da herança de Marx e de Lênin, mas com uma autêntica relação dialética de conservação/renovação (COUTINHO, 1981).

Para Coutinho (1981, 1988), torna-se evidente que a política foi o ponto focal de Gramsci, tendo em vista que realizou a análise da totalidade da vida social, os problemas da cultura, da filosofia etc., dedicando-se, principalmente, à teoria política e, mais amplamente, de uma ontologia marxista da *práxis* política.

Em Gramsci, a política aparece como um conjunto de práticas e de objetivações que se referem diretamente ao Estado e às relações de poder. Mais ainda, para o pensador sardenho, a própria esfera política possui caráter histórico, posto que surge no tempo, já que só existe política quando há governantes e governados, dirigentes e dirigidos, cuja última matriz é a divisão da sociedade em classes, mas que desaparecerá com o desaparecer dessa sociedade de classes (COUTINHO, 1981).

Em contrapartida, o conceito de política para Gramsci consiste em dois sentidos, um amplo e outro restrito. Na acepção ampla, o político se identifica com a liberdade, com universalidade, com toda forma de *práxis* que supera a mera recepção passiva ou a manipulação de dados imediatos, e se orienta conscientemente para a totalidade das relações subjetivas e objetivas. No sentido restrito, todas as esferas do ser social são atravessadas pela política, contêm política como elemento real ou potencial ineliminável. Em suma, de acordo com Coutinho (1988), a política, na concepção gramsciana, é um elemento de toda *práxis* humana,

e ao perceber que tudo é política, indica um aspecto essencial da ontologia marxista do ser social.

Uma particularidade de Gramsci consiste no fato do seu pensamento ter sido construído a partir de suas experiências como militante do Partido Comunista Italiano e da elaboração do seu arcabouço teórico. A união desses dois aspectos possibilitou-lhe (re)construir e/ou (re)elaborar conceitos basilares e universais, com vistas a explicar a(s) realidade(s), compreender as relações entre dominantes e dominados, inclusive na educação. (BADALONI, 1988; COUTINHO, 1981, 1988; DEL ROJO, 2018).

Finalizando essa breve exposição sobre a trajetória de militante e teórico político de Antonio Gramsci, apresentam-se algumas categorias gramscianas fundamentais para o desenvolvimento da presente pesquisa.

4.2 O MOBREAL visto sob as categorias gramscianas

Para contextualizar a obra de Gramsci no contexto do MOBREAL durante a ditadura militar, discutir-se-á algumas categorias gramscianas que são fundamentais, entre elas: educação/escola, estrutura/superestrutura/, ideologia/concepção de mundo, hegemonia, opinião pública, subalterno(s)/subalternidade, consciência e política.

O primeiro conceito na perspectiva gramsciana que muito interessa é o de educação. Segundo Meta (2017), o pensador italiano inicia suas reflexões sobre educação a partir dos problemas esboçados no Caderno 1 e nas correspondências que enviava do cárcere aos seus familiares. Para Gramsci (2001), deveria haver uma complementaridade na relação educativa entre a formação humanista e a moderna formação mecânico-matemática, conforme ocorria nos Estados Unidos.

Nos Cadernos escritos por ele, a questão da educação é relacionada ao tema da hegemonia e o papel fundamental de mediação desenvolvido pelos intelectuais, distinguindo, assim, dois modos com os quais uma classe exercia sua supremacia. Um exercendo domínio sobre os grupos adversários, e o outro, como direção intelectual e moral, sobre grupos afins e aliados (GRAMSCI, 2001). Para Gramsci, os intelectuais não são uma classe autônoma e independente, mas uma camada, a qual cada classe fundamental elabora como seu instrumento específico (META, 2017).

Gramsci denunciou o uso da educação como parte da estrutura ideológica de uma sociedade dividida em classes, tendo em vista que o ensino primário e médio, de caráter dogmático, era destinado ao povo e à pequena burguesia, e o ensino superior, responsável pela

formação crítico-histórica, dirigia-se à classe dirigente: pessoal governativo, administrativo e dirigente (META, 2017).

Em tempo, cabe esclarecer que, na tradição marxista, o termo estrutura indica a base econômica de uma organização social, política e ideológica (superestrutura) no plano da produção (COSPITO, 2017a). Na produção social de suas vidas, os homens contraem relações determinadas e necessárias, que independem da sua vontade. São relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças materiais de produção. O conjunto dessas relações forma a estrutura econômica da sociedade que, por sua vez, constitui a base real da estrutura jurídica e política que corresponde a determinadas formas sociais de consciência (GRAMSCI, 1999).

Gramsci, por meio das leituras de vários outros pensadores, mas com destaque para Lênin e Rosa Luxemburgo (DEL ROJO, 2018), inova e aprofunda vários conceitos marxistas, o que ocorre também com o conceito de estrutura. Alerta que, para o estudo da estrutura, se deve distinguir o que é permanente (os movimentos orgânicos relativamente permanentes) do que é ocasional (os movimentos de conjuntura: ocasionais, imediatos, acidentais).

Outra advertência que realiza é que uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada depois transpassada todo o seu processo de desenvolvimento, a não ser por hipóteses. Trata-se do passado real, pois é testemunho incontrovertido daquilo que foi feito e que continua a subsistir como condição do presente e do futuro (COSPITO, 2017a; GRAMSCI, 1999).

Sendo assim, Gramsci (1999) afirma que a estrutura deve ser concebida historicamente,

como o conjunto das relações sociais nas quais os homens reais se movem e atuam, como um conjunto de condições objetivas que podem e devem ser estudadas com o método da filologia¹⁰ e não da especulação. Como um “certo” de que também será “verdadeiro”, mas que deve ser estudado antes de tudo em sua “certeza”, para depois ser estudado em sua “verdade”. (GRAMSCI, 1999, p. 296-297)

Cospito (2017a) destaca que Gramsci pondera que o conjunto das forças materiais de produção é o elemento que menos sofre variação no desenvolvimento histórico, uma vez que em cada ocasião concreta se pode determinar e medir com exatidão matemática, indo do quantitativo ao qualitativo, dando lugar, portanto, a observações e a critérios de caráter experimental e, conseqüentemente, à reconstrução de um robusto esqueleto do devir histórico.

¹⁰ Estudo da língua em toda a sua amplitude e dos escritos que a documentam (FERREIRA, 2001).

Contudo, evidencia que a estrutura de força exterior esmaga o homem, assimilando e tornando-o passivo, também pode se transformar em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, a partir de novas iniciativas (GRAMSCI, 1999), a exemplo das ações educacionais pré-golpe de 1964.

Gramsci (1999) nega qualquer mecanicidade à ação da estrutura sobre a superestrutura, ao revelar que, didaticamente, no bloco histórico, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, já que, na realidade, as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. Por fim, na concepção gramsciana de estrutura, pode-se afirmar que o fator econômico, no sentido do economicismo histórico, é mais dos muitos modos sob os quais se apresenta o processo histórico mais profundo (COSPITO, 2017a). Assim, no governo militar, as superestruturas permeadas pela ideologia dominante exerciam o controle, a coerção e o domínio dos subalternos.

Esclarecer o conceito de estrutura na concepção marxista-gramsciana se fez necessário para compreender outro importante conceito presente na obra de Gramsci, que é o conceito de superestrutura. Assim como o conceito de estrutura, Cospito (2017b) assevera que Gramsci recorre novamente à noção de estrutura apresentada por Marx, que a compreende como a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política que corresponde a determinadas formas sociais de consciência; o modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida. Com a mudança da base econômica, se subverte toda a imensa superestrutura.

Contudo, Gramsci (1999) defende que a atividade política consiste no primeiro grau das superestruturas. É o momento em que todas as superestruturas estão ainda na fase imediata de mera afirmação voluntária, indiferenciada e elementar. Afirma ainda que a luta pela hegemonia se desenrola no campo da ciência política, de onde os grupos hegemônicos lançam seus tentáculos em busca da sedimentação da ordem vigente.

Esclarecidos, ainda que brevemente, os conceitos de estrutura e superestrutura segundo Marx e Gramsci, retoma-se a concepção gramsciana de educação, cujo projeto educativo deve conduzir os simples a uma concepção superior de vida, forjando um bloco intelectual e moral que tornasse politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2001).

Conforme já anunciado, a teoria política gramsciana apresenta um conjunto de conceitos basilares para esta pesquisa, entre os quais se destacam a ideologia a concepção de mundo,

usados de modos similares por Gramsci (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017a) e que merecem melhor apreensão.

No pensamento gramsciano, as ideologias são importantes, uma vez que elas organizam as massas e a luta pela hegemonia, é a luta de ideologias que não se restringe a uma pura batalha de ideias, mas também a uma estrutura material articulada em aparelhos (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017a). Uma batalha a ser travada também no diálogo e no confronto cultural, decisivamente fundamental na luta pela hegemonia (COUTINHO, 1981), corroborado por Gramsci (2020) ao revelar o uso da cultura como instrumento disseminador da cultura hegemônica, como parte de perpetuação das classes dominantes hegemônicas.

De acordo com Gramsci (1999) e Cospito (2017c), as ideologias precedentes existentes entram em contato e embatem até que uma delas prevalece, impõe e difunde sobre toda a área, determinando a unidade econômica, política, cultural, intelectual e moral, em um nível universal de hegemonia, conforme evidenciado durante os governos militares brasileiros pós-1964, ao disseminarem a ideologia das classes dominantes sobre as classes dominadas. Às vezes, pelo uso da violência, mas, às vezes, pela doutrinação das classes dominadas, por meio do uso a seu favor de toda uma imensa estrutura ideológica, como a educação, a imprensa, a religião etc., corroborado por Liguori (2017a).

Portanto, ideologia e hegemonia caminham lado a lado, estabelecendo-se uma e outra na luta entre as classes sociais. Para Gramsci, segundo Liguori (2017a), a classe dominante tem sua própria estrutura ideológica, isto é, uma organização material voltada para manter, defender e desenvolver a sua ideologia. Por exemplo, a imprensa é a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica, contudo, incluem-se outras, como bibliotecas, escolas, círculos e clubes de variados tipos, e até a arquitetura (GRAMSCI, 2020; PAIVA, 1973; SILVA, 2019).

No pensamento gramsciano, a ideologia, às vezes, está ligada ao folclore e ao senso comum, contudo, é necessária uma “consciência coletiva” que supere dialeticamente o senso comum, pois a ideologia de cada camada social envolve política, mas também identifica um grupo ou camada social (GRAMSCI, 1999, 2020; LIGUORI, 2017a).

Na concepção gramsciana da ideologia, esta articula-se a outros conceitos como filosofia, concepção de mundo, religião, fé, conformismo, senso comum, folclore, linguagem, arte e cultura, formando uma rede conceitual que, em diferentes graus de consciência e funcionalidade, exprime uma concepção de mundo. Engloba, assim, todas as manifestações de vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017a).

Nessa perspectiva, todo homem participa de uma concepção de mundo, na escala que vai dos sujeitos simples aos intelectuais mais refinados, mesmo que inconscientemente. Ao

compartilhar uma mesma concepção de mundo, pertence-se a um determinado grupo, que compartilha um mesmo modo de pensar e de agir. Contudo, quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos a uma multiplicidade de homens-massa (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017b). Por essa razão, o governo militar procurou imediatamente aniquilar quaisquer formas de educação emancipatória e crítica.

Ao tratar da “concepção de mundo”, o pensador italiano a considera como algo mais amplo, pois indica o terreno conectivo sobre o qual surgem graus diversos de elaboração das capacidades do sujeito de interpretar a realidade. Uma justaposição mecânica de várias concepções do mundo ou um museu de fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história. Participa “[...] de uma família de termos que definem a articulação do conceito gramsciano de ideologia e é, por isso, contígua a religião, conformismo, senso comum, folclore” (LIGUORI, 2017b, p. 135).

Assim como o conceito “concepção de mundo” é contido de várias concepções de mundo, também possui uma gama de utilizações. Pode indicar tanto a filosofia dos simples, o senso comum, quanto as concepções elaboradas, hegemônicas ou potencialmente hegemônicas, tanto as grandes ideias coletivas quanto as elaborações individuais dos grandes pensadores, que a partir de uma concepção pré-existente, contribuíram para a elaboração de uma nova original (LIGUORI, 2017b).

Do mesmo modo que “concepção de mundo” deriva de várias concepções de mundo e de concepções de mundo pré-existentes, Gramsci (1999) reafirma que todo homem participa de uma concepção de mundo e contribui para a sua manutenção e modificação, de forma a elaborar novas concepções. É determinante para o reconhecimento e pertencimento a um determinado grupo, cujos elementos sociais compartilham um mesmo modo de pensar e agir (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017b).

Pode-se elaborar a própria concepção de mundo de forma consciente e crítica ou participar de uma concepção de mundo imposta de fora - no caso do MOBREAL, pelo regime autoritário; a luta entre concepções de mundo é parte fundamental da luta entre hegemonias (GRAMSCI, 1999). Por exemplo, da linguagem de cada um se pode julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017b).

Por conseguinte, o processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, sendo que os elementos de autoridade e organização exercem função muito importante nesse processo, a exemplo do poder executivo durante a ditadura militar brasileira, como parte do aparelho ideológico.

Vê-se que ideologia e concepção de mundo exercem protagonismo na teoria gramsciana. A partir destes, pode-se desenvolver o pensamento individual e coletivo, com vistas à emancipação dos dominados em relação aos dominantes (BADALONI, 1988; COUTINHO, 1981, 1988; LIGUORI, 2017a, 2017b).

Conforme Coutinho (1981), deve-se distinguir as ideologias históricas orgânicas das ideologias arbitrárias, racionalistas e desejadas. Enquanto ideologias históricas possuem uma validade psicológica, organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam e adquirem consciência de sua posição e luta, as ideologias arbitrárias, por sua vez, criam movimentos individuais, polêmicos e falsos.

Nesse sentido, Gruppi (1978) entende que Gramsci avança no entendimento do que vinha a ser hegemonia para Lênin, pois além da política, o pensador sardenho acrescenta a direção moral, cultural e ideológica.

Percebe-se que tanto hegemonia, ideologia e concepção de mundo imbricam o domínio de uma classe sobre outra, cuja supremacia se manifesta pelo domínio ou pela direção intelectual e moral, ou por meio da sociedade civil ou o Estado pelo domínio direto ou comando (COUTINHO, 1981, 1988; GRAMSCI, 1999; LA PORTA, 2017a). O MOBRAF foi um importante instrumento ideológico de cunho intelectual.

Quando se pensa nos governos militares de 1964 a 1985, a supremacia das classes dominantes se desenvolvia via direção intelectual e moral, via educação, bem como pelo comando direto, já que detinha o poder irrestrito. Para o pensador italiano, uma classe é dominante quando é dirigente.

Dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias. Antes de chegar ao poder, uma classe pode ser dirigente, mas quando alcança o poder, torna-se dominante e dirigente (COSPITO, 2017c; GRAMSCI, 1999; LA PORTA, 2017a), conforme ocorreu com os militares com o advento do golpe militar.

Mas como reverter uma realidade já estabelecida de opressão dos subalternos? Segundo Coutinho (1981), a partir dos escritos gramscianos, a conquista hegemônica implica a transformação da classe proletária em classe nacional, libertando-se de qualquer resíduo de corporativismo reformista ou sindicalistas.

Dessa maneira, outro elemento que permeia a hegemonia é o da “opinião pública”, estreitamente ligada à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, entre o consenso e a força (COUTINHO, 1981; GRAMSCI, 1999), cabendo ao Estado a conexão entre a sociedade política e a sociedade civil (conjunto de organizações chamadas privadas) (LIGUORI, 2017e).

É por isso que ocorre uma luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública (jornais, partidos, parlamento), de modo que uma só força modele a opinião e vontade política nacional, de forma a dispersar os discordantes numa poeira individual e desorgânica (COUTINHO, 1981), a exemplo do papel das propagandas na legitimação do MOBRAL e do próprio regime, conforme corrobora a pesquisa de Silva (2019).

Conforme mencionado anteriormente, a hegemonia/supremacia de uma classe sobre a outra pode se dar pela direção intelectual, moral e estatal, sendo assim, a escola exerce importante função na relação dominante e dominados. Para Gramsci, a escola é uma agência educativa complexa, materializada a partir de uma multiplicidade de estruturas sociais que se estratificam ao longo de tempo. Critica a tendência à fragmentação rígida dos ensinamentos humanistas e técnico-científicos multiplicando as especializações (META, 2017), conforme institucionalizado pela reforma do ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL.

De acordo com Meta (2017), Gramsci foi um crítico severo do saber enciclopédico e combateu a concepção aristocrática que reserva somente a uma restrita elite, futura classe dirigente, o patrimônio literário-humanista, enquanto o ensino técnico-profissional é reservado às classes sociais subalternas (GRAMSCI, 2001).

Segundo Gramsci (2001) e Meta (2017), a escola deve reforçar a luta contra a tendência à barbárie individualista e localista, contra todas as sedimentações tradicionais próprias do senso comum desintegrado. Uma instituição que liberte e ofereça o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética do mundo, em oposição à finalidade prático-profissional, mas em prol de uma educação voltada à formação geral da personalidade, objetivo permanente da educação humana e alargamento da função da intelectualidade (META, 2017).

Percebe-se que a escola e a educação, para Gramsci, devem estar a serviço da liberdade, da emancipação e contra qualquer tipo de dominação, cuja política educacional do governo militar, particularmente o MOBRAL, se opunha. O MOBRAL foi justamente criado para ampliar e sedimentar a ordem vigente, estimulando a passividade da classe trabalhadora, em especial, os analfabetos e os semialfabetizados de um país que continuou a produzir analfabetos funcionais.

O pensador sardenho alerta para a divisão do ensino escolar em educação clássica e profissional, sendo esta última destinada às classes subordinadas e a outra às classes dominantes e aos intelectuais. Tal modelo, tomado às vezes por um ato democrático, vide discurso do presidente do MOBRAL Corrêa (1979), contribui para perpetuar e cristalizar as diferenças sociais.

Na escola, verifica-se um processo de progressiva degenerescência, em que as escolas de tipo profissional se destinam a satisfazer interesses práticos imediatos, predominando sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. Uma escola antidemocrática, destinada a perpetuar as diferenças sociais. (GRAMSCI, 2001).

De acordo com Gramsci (2001), a escola tradicional, oligárquica, destina-se à nova geração dos grupos dirigentes que se tornará dirigente. Ressalta que a marca social da escola é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola - aos pobres analfabetos o MOBREAL, com vistas à perpetuação desses estratos a uma determinada função tradicional dirigente ou instrumental.

Nesse contexto, qual a alternativa para uma escola que lute contra a opressão das classes subalternas? Segundo o pensador italiano, a resposta não está na multiplicação e hierarquização dos tipos de escola, mas na criação de um tipo de escola única preparatória (primária e secundária) que conduzirá a escolha profissional, formando, nesse meio tempo, uma pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige.

Em síntese, segundo Meta (2017), uma escola única de cultura geral e humanista (entendido como humanismo), formativa, que equilibrasse de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manual e intelectualmente; constituindo, assim, novas relações entre trabalho intelectual e industrial na escola e na vida social.

Quando se fala de classes subalternas, Gramsci insere outra categoria no campo das relações hegemônicas: a de subalternidade. De acordo com Schlesener (2018), Gramsci possibilita compreender os processos de dominação ou de adestramento da subjetividade por meio, por exemplo, da educação. No caso do MOBREAL, uma educação repreensiva, muitas vezes naturalizada pela família e pela escola.

Como requisito para transformar a ordem vigente, Gramsci, segundo Schlesener (2018), imprime grande importância à historiografia das classes subalternas na busca pela emancipação humana, mas também pela formação política das massas, a partir de uma educação conduzida pelos grupos subalternos. Nota-se que, para ele, não havia diferença entre o processo educativo e o processo revolucionário, concatenando com os movimentos de educação popular reprimidos pela ditadura militar.

Ainda sobre o papel da educação na questão dominação *versus* emancipação, Del Rojo (2018) afirma que o conceito de “subalterno” assume relevância em razão, principalmente, quando tratamos da colonização dos países periféricos e, conseqüentemente, da luta hegemônica entre as classes. A fragmentação da vida e do pensamento das classes subalternas contribui para a exploração e todas as formas de submissão ideológica, coadunando com Paiva

(1973), sobre a educação de jovens e adultos, em especial o MOBRAL, durante o governo militar brasileiro.

Dando prosseguimento à análise gramsciana de classes, fundamental a esta pesquisa, Buttigieg (2017) admite a dificuldade de formular uma definição precisa de subalterno ou de grupo subalterno, pois não se trata de uma entidade isolada e homogênea. Em razão disso, a categoria de grupos subalternos/classes sociais subalternas compreende vários componentes da sociedade, como classe operária e proletariado.

Em contrapartida, Buttigieg (2017) evidencia que o que distingue subalternos ou grupos subalternos é a desagregação, uma vez que, além de múltiplos, são também divididos, bastante diferentes entre si e aportam diferentes níveis de subalternidade e de marginalidade.

A falta de coesão e de organização, rompida pela iniciativa dos grupos dominantes, torna os subalternos politicamente impotentes perante suas aspirações e necessidades, cujas rebeliões, gestadas de forma espontânea, são prosseguidas por um movimento reacionário da ala direita da classe dominante e golpes de Estado. Para frear a ação da classe dominante, a espontaneidade deve ser canalizada e integrada numa direção consciente, a ser exercida pelo partido político a favor dos subalternos (BUTTIGIEG, 2017; GRAMSCI, 1999).

A condição de subalternidade de uma maioria por uma minoria, somente pode ser superada pela conquista da autonomia, por meio de um longo processo e de uma luta complexa. Luta esta que inclui, preferencialmente, a substituição de uma frente ideológica vigente por uma concepção ideológica, conquistada pelo crescimento gradual da consciência do próprio valor que os represente (BUTTIGIEG, 2017; GRAMSCI, 1999), o que demanda uma nova escola com oportunidades iguais para todos.

Como a história é escrita pelos vencedores, a história dos grupos sociais subalternos é, também, uma forma subalterna de historiografia, tendo em vista a marginalização destes pela cultura dominante que busca anular ou limitar o significado político e histórico desses grupos (BUTTIGIEG, 2017; GRAMSCI, 1999). Nesse caso, temos como exemplo o MOBRAL, cujo objetivo era apenas ensiná-los a ler e escrever o nome para tornarem-se eleitores, bem como adequarem-se aos postos de trabalhos e produzirem a mais valia.

Para frear o processo contínuo e sistemático de silenciamento da voz dos subalternos e subverter a ordem vigente, Gramsci (1999) afirma ser imprescindível e urgente a formação da consciência junto aos grupos subalternos, o que perpassa, necessariamente, por uma educação pensada com esse objetivo.

Ter a consciência do que realmente é verdade começa com a elaboração crítica de uma infinidade de circunscrições que o processo histórico deixou no indivíduo, uma espécie de

inventário daquilo que tem sido aceito de forma acrítica, contribuindo para a dominação dos subalternos (GRAMSCI, 1999; LACORTE, 2017).

Nesse sentido, Lacorte (2017) complementa que é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria etc., mas não isoladamente, já que são repletas as possibilidades oferecidas por outros homens e pela sociedade das coisas, das quais não pode viver alheio. Nesse contexto, podemos afirmar que a metodologia escolhida pelo “Integração Social” do MOBREAL era acrítica e descolada da história e do espaço de vida dos jovens e adultos, bem como o contexto cultural ao qual era pertencentes.

Nos escritos gramscianos, segundo Lacorte (2017), a consciência, fundamental para os processos de emancipação, é um processo múltiplo, uniforme e sem direção pré-determinada. Em algumas fases, ela ainda não está elaborada como linguagem verbal própria de um grupo, para assim poder exprimir e elaborar de forma explícita, orgânica, coerente e homogênea as necessidades à nível operacional. Por esse motivo, a consciência, como processo, deve iniciar com a fase denominada por Gramsci de elaboração crítica, o inventário, que consiste em conhecer-te a ti mesmo, para produzir a passagem do saber ao compreender e ao sentir e vice-versa. Contudo, a estratégia do MOBREAL era justamente anular o “eu” em favor de uma padronização acrítica.

Compreender a si mesmo criticamente se consegue por meio da luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, para, finalmente, atingir uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1999; LACORTE, 2017). Logo, o real deve ser o real dos jovens e adultos e não a imagem de uma realidade falseada constante no material didático “Integração Social”.

Segundo Lacorte (2017) e Gramsci (1999), sendo a consciência inseparável do homem e sua história, ela não é única e estática, e tampouco homogênea para todos os homens em todos os tempos. Existem diversas e contraditórias consciências, de acordo com a diversidade e contrariedade das relações sociais. No caso dos grupos subalternos, a ausência de autonomia e iniciativa histórica gera uma grave desagregação - desagregar para melhor dominar, que exige forte luta para se libertarem dos princípios impostos e não propostos, na obtenção da consciência histórica autônoma.

Sob esta perspectiva, o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos subjetivos e individuais e de elementos de massa objetivos e materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Para transformar o exterior e as relações gerais, se faz necessário fortalecer e desenvolver a si mesmo, uma vez que a síntese dos elementos constitutivos de individualidade não se realiza e se desenvolve sem uma atividade externa e

transformadora com a natureza e com outros homens em vários níveis e círculos, até atingir uma relação máxima com todo o gênero humano (GRAMSCI, 1999; LACORTE, 2017).

Logo, se deduz que o homem é essencialmente político, coadunando com Freire (1980, 1987), já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens aprofunda a sua humanidade, sua natureza humana. Sendo o homem político e a tomada da consciência um processo individual e coletivo, cabe elucidar o significado da política no pensamento elaborado por Gramsci (GRAMSCI, 1999; LACORTE, 2017).

Para Suppa (2017), a política, na perspectiva gramsciana, é marcada pela preeminência histórica e teórica de uma ideia de política como chave de análise e de interpretação do mundo moderno e contemporâneo (leitura de mundo). A política é um elemento que remete a todas as outras questões tratadas por Gramsci, da literatura à filosofia, ao costume etc. Afirmar, inclusive, que a própria literatura e as artes em geral possuem uma dimensão política, na relação entre os intelectuais, a hegemonia e a política.

A política é uma categoria-síntese, dotada de conteúdos e componentes diferentes, em decorrência de tempos em tempos diferentes, a qual Gramsci procura entender de forma crítica. Na construção da sua crítica, o pensador italiano coloca a necessidade de uma historicização do juízo político. A acepção de política da qual mais se aproxima é aquela da teoria da ação e da prática e de sua correlação entre passado e presente (SUPPA, 2017).

Segundo Gramsci (1999), devemos ser mais presos ao presente que nós mesmos contribuímos para criar, tendo consciência do passado e de sua continuação (e de seu reviver), demonstrando a necessidade de pesquisas históricas que desvendem o passado que se faz presente no momento atual e no futuro. É neste contexto, que a análise crítica do material didático “Integração Social” do MOBREAL se faz pertinente, tendo em vista o uso da educação como instrumento de dominação e aprofundamento das desigualdades sociais no país.

Neste sentido, Suppa (2017) destaca que não se deve prever a anulação do passado, mas a sua conservação no lugar da consciência e na síntese da história. Há, entre a política e a ação, um vão, devido justamente à diferença entre os movimentos de dois gêneros: um apropriado à renovação crítica, incluída no conflito e um apropriado à memória e à sua recuperação da eternidade.

Como se vê, trata-se de uma definição complexa, que responde à exigência de identificar a política na sua originalidade e na sua dimensão dinâmica entre passado e presente. Na visão de Gramsci, a política parece ser o parto de uma conotação teórica e de valor, embora tenha que ser adaptada aos diferentes contextos, ao invés de ser fruto mutável e incerto de um raciocínio a ser diversificado segundo a época e o povo (SUPPA, 2017).

Para Suppa (2017), o pensador sardenho também alerta para a mudança dos limites da política, abordando a questão da geopolítica, pois, para ele, a fusão entre geografia e política é um outro fator de multiplicação dos sujeitos potencialmente, ou já em ato, capazes de uma subjetividade histórica e social mais ampla e complexa. E a mesma ordem de ideias para o horizonte da política mundial.

Em outro momento, o teórico da Sardenha acrescenta que a política corresponde à fase em que as ideologias precedentemente germinadas têm contato e entram em contraste até que só uma delas, ou ao menos uma única combinação delas, tende a prevalecer. Em se tratando do MOBRRAL, prevalecia a ideologia do regime militar e das classes dominantes, utilizando, inclusive, para isso, os materiais didáticos.

Ao difundir-se por toda uma área determinar-se-á a unidade econômica, política, intelectual e moral, em um plano universal de hegemonia, de um grupo social dominante sobre os grupos subordinados (GRAMSCI, 1999). Depreende-se que a educação militar, como estrutura ideológica do regime, procurou uma unidade para impor sua ideologia na/para a manutenção da hegemonia.

Suppa (2017) destaca que é importante sublinhar a fronteira que Gramsci delinea entre os gêneros “política” e “economia”, sendo que à política compete a aspiração a uma visão universal e de confronto entre as concepções de mundo/ideologias, enquanto a economia limita-se à área teórica do interesse e da existência imediata, separada de todo vínculo de autoidentificação que não seja a esfera tautológica do interesse.

Assim, Gramsci (1999, 2001) percebe uma visão moral da política, como teatro daquela atividade de pensamento capaz de proceder para além dos limites de si mesmo e de medir-se com um público, encontrada na consciência subjetiva e no espaço objetivo do conflito. Acrescenta, ainda, que a moral da política é condensada na síntese entre a consciência (enquanto estudo) e a experiência (enquanto derivada do isolamento da satisfação apenas intelectual (GRAMSCI, 1999; SUPPA, 2017).

Por meio do tom duro e polêmico contra o economicismo banal, o pensador italiano defende a política, exceto a de viés positivista, como central no mundo coletivo em um cenário histórico irreduzível à inexpressiva imediatez das trocas e das condições materiais, contrariando o “marxismo puro”, que coloca os homens guiados pelas necessidades econômicas, em que o material é tudo (SUPPA, 2017).

Neste tópico, discutiu-se algumas categorias centrais na obra de Gramsci e essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. No próximo subtópico, o foco é a influência do pensamento Gramsciano na América Latina e no Brasil.

4.3 O pensamento de Gramsci na América Latina e no Brasil: considerações preliminares

Não há dúvidas de que o pensamento de Gramsci encontrou espaço entre os pesquisadores e intelectuais latinoamericanos e, no Brasil, não foi/é diferente. Tal situação pode ser exemplificada pelas reedições das obras de Gramsci ou escritas sobre ele por editoras brasileiras. Assim, esta subseção dedica-se a algumas considerações acerca desse processo.

De acordo com Aricó (1988), existem dificuldades em definir o fenômeno da “geografia” de Gramsci na América Latina, em razão, primeiramente, da amplitude do próprio fenômeno, pois Gramsci constitui parte da cultura latino-americana a ponto de suas categorias de análise atravessarem discursos teóricos das ciências sociais, de historiadores, dos críticos e intelectuais em geral e, de modo até abusivo, na linguagem cotidiana das forças políticas.

A segunda dificuldade, de acordo com Aricó (1988), nasce da origem política, para além da acadêmica, no processo de difusão de suas ideias. A primeira inserção do pensamento de Gramsci na cultura política da esquerda ocorreu no interior do Partido Comunista Argentino, por intermédio do intelectual Héctor P. Agosti, membro do partido, nos anos de 1950 e com forte tendências gramscianas.

No Brasil, nos anos de 1960, Gramsci também encontrou lugar para a sua teoria política, com a tradução de alguns volumes dos Cadernos, bem como a bandeira da renovação ideológica e política marxista-leninista, vindo a fazer parte também das elaborações dos partidos políticos da esquerda (ARICÓ, 1988).

Segundo Aricó (1988) e Coutinho (1988), o período entre 1966 e 1968 foi um período em que as contradições internas ao regime ditatorial brasileiro ainda permitiam uma relativa margem de liberdade no campo cultural, de modo que foi possível publicar importantes obras de Antonio Gramsci.

Contudo, a decretação, em dezembro de 1968, do Ato Institucional 5 (AI-5), freou esse processo, em razão das desfavoráveis condições internas e a cultura então dominante nos ambientes culturais brasileiros de esquerda. Nessa perspectiva, para Nogueira (1988), inicia-se uma fase desfavorável à reflexão crítica em larga escala e ao debate político produtivo. Contudo, a partir da metade dos anos de 1970, os escritos de Gramsci passam a ser novamente estudados e discutidos (ARICÓ, 1988).

No Brasil, conforme Badaloni (1988), Coutinho (1981, 1988), ao detalhar o quadro da história brasileira, usa as categorias gramscianas de revolução passiva agregada a Estado ampliado. Segundo os autores, fenômenos do autoritarismo burguês podem ser explicados por

essa categoria, na medida em que tenham operado no sentido da modernização burguesa, a exemplo do Brasil.

Por revolução passiva, considera-se a presença de dois momentos: de restauração, na medida em que é uma reação à possibilidade de uma efetiva radical transformação “de baixo para cima” e o de renovação, no qual muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes. Restaurações progressivas, ou revoluções restaurações, ou ainda revoluções passivas (COUTINHO, 1988; GRAMSCI, 1999). Atende-se algumas demandas dos subalternos em troca de algo bem maior, a perpetuação da ideologia dominante.

O conceito de revolução passiva gramsciano é critério para interpretar episódios capitais da história brasileira, assim como o processo de transição de nosso país rumo ao capitalismo monopolista de Estado. Dessa forma, proporciona instrumentos analíticos com vistas a compreender nossa formação política e social (COUTINHO, 1981, 1988).

Para ilustrar as duas causas - efeitos da revolução passiva gramsciana, Coutinho (1988) indica:

Por um lado, o fortalecimento do Estado em detrimento da sociedade civil, ou mais concretamente, o predomínio das formas ditatoriais da supremacia em detrimento das formas hegemônicas; e, por outro, a prática de transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico que implica exclusão das massas populares. (COUTINHO, 1988, p. 112)

No Brasil, de acordo com Coutinho (1988), vários são os exemplos de transformação pelo alto e que apresentam momentos de restauração e renovação, apontados nos escritos gramscianos. Momentos de reações a movimentos populares, vide golpe militar de 1964, reais ou potenciais, nos quais as classes dominantes empenharam-se em restaurações que, em última instância, produziram importantes modificações na composição das classes e prepararam o caminho para novas transformações reais.

O que não significa, adverte Coutinho (1988), que a burguesia brasileira não tenha levado a cabo sua revolução. Ela o fez por meio do modelo da revolução passiva, que entre nós tomou a forma, segundo Florestan Fernandes, de uma contrarrevolução prolongada, que é outro modo de dizer ditadura sem hegemonia (FERNANDES, 2018). O que não significa, todavia, que o Estado protagonista da revolução passiva possa prescindir de um mínimo de consenso, caso contrário, tornaria impossível o seu funcionamento (COUTINHO, 1988).

Um exemplo foi o governo de Vargas, em 1937, quando o movimento operário lutava pela conquista dos direitos civis e sociais, enquanto as camadas urbanas emergentes exigiam

uma maior participação política. Essas pressões de baixo fizeram com que um setor da oligarquia agrária dominante, ligado à produção para o mercado interno, se colocasse à frente da chamada Revolução de 1930. O resultado elevou um novo bloco ao poder, cujo caráter elitista fazia com que os setores populares permanecessem marginalizados, uma vez que não estavam suficientemente organizados (COUTINHO, 1988), concatenando com Gramsci sobre a importância da formação das classes devidamente organizadas.

Apesar disso, adverte Coutinho (1988), o Estado Novo varguista promoveu uma acelerada industrialização do país, recorrendo à elite industrial da burguesia e dos militares, bem como a promulgação de importantes leis trabalhistas reivindicadas pelo proletariado (salário-mínimo, férias pagas, direito à aposentadoria, etc.), em troca de uma legislação sindical corporativista. Desse modo, a ditadura de Vargas pode ser definida, gramscianamente, como uma revolução passiva ou uma restauração progressista, que também significou, segundo Gramsci, a passagem da fase concorrencial à fase monopolista do capitalismo.

No campo, a velha estrutura agrária oligárquica com grandes latifúndios continuou intocada e predominantemente capitalista (GUIMARÃES, 1989), enquanto a camada tecnocrático-militar, apoderada do Estado, controlava e limitava a ação do capital privado. Na busca pela conservação do poder das classes dominantes, de acordo com Coutinho (1988), a burguesia industrial e financeira se aliou aos latifundiários para a conservação e reprodução de ações e práticas atrasadas.

Sucedeu, assim, no Brasil, de acordo com Coutinho (1988), algo similar ao que Gramsci indicou como próprio do fascismo italiano, qual seja, a virtude de criar expectativas e esperanças em certos grupos sociais, como pequenos burgueses urbanos e rurais, sob a égide da manutenção do sistema econômico e da coerção pelas forças militar e civil à disposição das classes dirigentes tradicionais. Mas, de que forma?

Grupos têm a função de domínio e não de direção: ditaduras sem hegemonia, uma vez que [...] A hegemonia será de uma parte do grupo social sobre o conjunto do grupo, não desse sobre outras forças a fim de potenciar o movimento, de radicalizá-lo etc. (COUTINHO, 1988, p. 113)

Sobre o regime ditatorial instaurado depois de 1964, Coutinho (1988) alerta que não se trata de um regime fascista “clássico”, apesar de fortes semelhanças com o fascismo italiano: forças produtivas industriais com maciça intervenção do Estado, com o objetivo de consolidar e expandir o capitalismo monopolista.

A esse respeito e sobre o milagre brasileiro, Coutinho questiona se o país não poderia ser interpretado captando, na superação da passividade das massas e da sociedade política forte, a tarefa estratégica de auto-organização dos trabalhadores, de socialização da política e de reconhecimento da especificidade do Brasil. E a resposta do intelectual brasileiro é a defesa da democracia contra toda e qualquer forma de elitismo ou despotismo (BADALONI, 1988).

A partir de 1975 e 1976, percebeu-se um deslocamento, no qual as ideias de Gramsci foram socializadas para além das fronteiras universitárias e passaram a integrar o corpo conceitual de comunistas, liberais, socialistas, cristãos e como instrumento teórico de interpretação da realidade brasileira. Todos, de uma forma ou outra, se tornaram gramscianos, pondera (NOGUEIRA, 1988).

Conforme afirma Badaloni (1988), Gramsci foi teórica e politicamente um grande suscitador de energias morais e intelectuais, uma vez que a renovação do marxismo proposto pelo pensador sardenho permitiu reajustá-lo às exigências da primeira metade do século XX.

No Brasil, de acordo com Nogueira (1988), a universalidade da elaboração teórica de Gramsci, sua capacidade de iluminar as contradições do capitalismo contemporâneo e de investigação da história brasileira foram/são inegáveis.

Inclusive, ocorreram muitos equívocos oriundos dessa disseminação da teoria política de Gramsci, uma vez que a reduziram a conceitos, como peças soltas, afastando-o da dialética e deixando em segundo plano sua unidade e visão do mundo a ele subjacente.

Foi no calor da batalha pela democracia no Brasil que Gramsci granjeou tratamento abrangente e inserção mais equilibrada na vida política e cultural brasileira. Um espaço na cultura brasileira como força viva e uma referência obrigatória a qualquer reflexão teórica sobre as nossas contradições e perspectivas (NOGUEIRA, 1988).

Expostos elementos importantes do pensamento de Gramsci e que serão fundamentais para subsidiar as próximas discussões, bem como a análise do material didático no Integração Social, o próximo subtópico trata do MOBREAL sob a perspectiva do controle, da coerção e da dominação, resgatando alguns outros pontos que o antecederam e o seu papel no contexto da ditadura militar.

4.4 O MOBREAL: a educação a serviço do controle, da coerção e da dominação

A educação popular, como concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova

epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum [...] incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2006, p. 30)

O excerto acima sintetiza a educação popular em construção no período pré-golpe em 1964, a qual coaduna com o que Gramsci (1999, 2001) e outros autores defendem acerca de uma educação que contribua para a formação política dos indivíduos, pautada na construção da autonomia, da consciência e da crítica. A intenção é contrapor à educação pensada e gestada durante o período posterior a março de 1964.

Segundo Germano (2011), o golpe de 1964 expressou o rompimento de uma situação histórico-política caracterizada por um equilíbrio de forças de perspectiva catastrófica, representada pela crise política e econômica – uma crise de hegemonia desencadeada em princípios da década de 1960.

Apesar da iniciativa e do caráter burguês, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante 21 anos. O poder central foi assim enormemente fortalecido, ao mesmo tempo em que foi exercido, [...] por um “executivo invisível” chamado “sistema” [...] que trocava formalmente de comando periodicamente. (GERMANO, 2011, p. 18)

Em substituição à democracia socialista, os militares implantaram um regime autoritário ditatorial sem limite e qualquer controle político, com a existência praticamente simbólica dos demais poderes, pois o Poder Legislativo não legislava e o Poder Judiciário não julgava, mas atuavam conforme a vontade e a conveniência do Executivo (GERMANO, 2011).

Segundo Ianni (1986), a intervenção militar respondeu às determinações básicas do capital e às reivindicações e lutas dos movimentos sociais e partidos políticos de base popular, em um movimento de manutenção da ordem vigente e da hegemonia das classes dominantes sobre as classes subalternas, conforme Cospito (2017c) e Gramsci (1999).

Cabe destacar que, no período que antecede o golpe militar de 1964, o Brasil é reconhecidamente pontuado como de grande efervescência no campo dos movimentos populares, incluindo nesse caldeirão a educação popular e a educação de jovens e adultos.

Na perspectiva de Paiva (2015), a trajetória da EJA pode ser definida a partir de três momentos: de 1946 a 1958, de 1958 a 1964 e, por fim, o período pós-1964, ou seja, o período objeto desta pesquisa tem sido objeto de indagações e busca de respostas por diversos pesquisadores e em diferentes momentos.

Entre o final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a EJA foi influenciada pelos movimentos populares, como o Movimento de Cultura Popular do Recife- PE, de 1958, a Campanha “De pé no chão também se aprender a ler e escrever”, da prefeitura de Natal- RN, em 1963, o Centro Popular de Cultura da UNE, 1961, o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) e a Campanha de Educação Popular da Paraíba, 2010), conforme anunciado anteriormente.

Segundo Beisiegel (1982), o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, conforme preceitos de Freire e da educação popular: Art. 1º “Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura”, conclamando toda a união de todas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem (BRASIL, 1964, s. p.).

O público-alvo seriam as massas iletradas da população e preconizava a alfabetização e conscientização de todos, mesmo aqueles não conscientes de suas necessidades de educação. Os conteúdos vinculavam-se a um projeto de melhoria da sociedade, empreendido pelo governo federal (BEISIEGEL, 1982; BRASIL, 1964).

De acordo com o Art. 4º do referido Decreto, a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocaria e utilizaria a cooperação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis (BRASIL, 1964), demonstrando, conforme anunciado por Gramsci (1999), que a educação pode servir para a emancipação das classes subalternas.

Em tempo, cabe esclarecer que a designação “educação de jovens e adultos” é recente, data de meados da década de 1980, quando os problemas relativos aos jovens levaram à redescoberta da categoria juventude. No Brasil e outros países latino-americanos, usa-se também a expressão educação popular, procedente da década de 1960, que passa a assumir um significado conceitual e prático específico (FÁVERO, 2006). Ou seja, trata-se de uma modalidade cuja história é marcada por disputas pela construção de significados e sentidos (MELLO, 2010), mas, também, e, principalmente, como instrumento ideológico (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c) de dominação, por parte das classes dominantes, ou de emancipação, por parte dos subalternos.

Ainda no contexto latinoamericano, Gadotti (2006) observa que diversas concepções vão surgindo historicamente e se dividindo em múltiplas correntes e tendências que perduram

até os dias atuais. Nos anos de 1940, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural, com o intento de democratização da escola formal.

Já a década de 1950 foi marcada por duas tendências de educação de adultos, sendo uma libertadora e promotora da conscientização, conforme teoria freiriana, e outra entendida como educação funcional focada no treinamento de mão de obra mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. No Brasil, desenvolve-se, nessa concepção de educação funcional, o sistema MOBREAL, com princípios opostos aos de Paulo Freire e da educação popular (GADOTTI, 2006).

Todavia, sabe-se que a educação popular e todos os outros projetos de cunho popular, como a reforma agrária e urbana, por exemplo, foram interrompidos com a instauração, via golpe, do regime militar, em março de 1964.

O Golpe Militar de 31 de março não só cortou essa perspectiva política, da qual não se pode sequer imaginar as consequências, como aguçou o controle ideológico da hierarquia sobre o MEB, o sindicalismo rural, a Ação Católica, e desencadeou uma onda de denúncias e repressão policialesca, por parte do governo e de grupos de direita. (FÁVERO, 2006, p. 94)

Sobre o período do governo militar em questão, Germano (2011) sinaliza para a existência de um tripé ideológico de sustentação da política educacional, constituído pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador, reforçado pelas campanhas publicitárias do MOBREAL, conforme evidenciado por Silva (2019).

Desse modo, Germano (2011, p. 21) evidencia que “O Estado Militar é assim encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil”, sob a égide dos monopólios e a favor dos “interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e empresas estatais”, que formam um bloco dirigido e recrutado pelas Forças Armadas com o apoio dos setores tecnocráticos.

Em relação ao MOBREAL, Paiva (1973) esclarece que, entre as tentativas de uso da educação a favor da sedimentação das estruturas vigentes, conforme Gramsci (2001), em diferentes períodos da história brasileira, encontra-se o impedimento do voto dos analfabetos, particularmente em um país que historicamente impediu a grande parcela da população pobre do acesso e permanência nas escolas.

Nesse sentido, a política educacional é uma das facetas da política social e expressa, de certa maneira, as relações entre Estado e Economia, demonstrando, por conseguinte, a

existência de uma unidade política econômica e política social (GERMANO, 2011), coadunando com o pensamento gramsciano que estabelece como fundamental para o exercício da hegemonia o uso de todo o aparelho hegemônico (COSPITO, 2017c; GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017d).

Não obstante, Gramsci (2001) e Meta (2017) consideram que uma característica peculiar da educação refere-se às diferentes concepções e usos a que se sujeita e que possibilitam a sua utilização como instrumento de dominação das classes hegemônicas sobre as subalternas, com vistas à manutenção da ordem vigente, ou de emancipação dos subalternos em relação aos grupos hegemônicos. Ou seja, a educação tanto pode promover a justiça, quanto pode aprofundar as desigualdades sociais (PAIVA, 1973, 2015) e, no caso do Brasil, tem sido amplamente usada pelas classes dominantes como instrumento de dominação e sedimentação da ordem vigente.

Não obstante, Paiva (1973) esclarece que, assim como alguns setores progressistas da sociedade tinham clareza do papel da educação como agente transformador das estruturas, o mesmo acontecia com os representantes da ordem vigente, por meio do controle da máquina estatal e na difusão das ideologias (GRAMSCI, 2001), as quais assenta o regime, visando infiltrar nas classes dominadas as ideias e valores da classe dominante.

Como política educacional do governo militar e disseminador da ideologia da classe dominante e ordem vigente, o MOBREAL ficou encarregado de desencadear o processo de planejamento educacional no Brasil, afinal era preciso corrigir a herança caótica da administração educacional com os desperdícios e decisões irracionais detectados em 1964 (CORRÊA, 1979).

Às classes dominantes, cabe a função de utilizar a educação como agente sedimentador da estrutura vigente, conforme denunciado por Gramsci (1999) e Meta (2017). Nesse sentido, o uso da coerção não é descartado, conforme demonstra Silva (2019), ao evidenciar que a adesão ao Programa MOBREAL não era realizada somente pela empatia, mas também pelo medo, demonstrando o caráter autoritário do ponto de vista do Estado, dos gestores e de convencimento dos alunos. Criado de forma impositiva, sem a participação popular, mas que exigia que fosse assumido e tomado por todas as pessoas convocadas, como nos feitos militares, não havendo outra possibilidade a não ser acatar a imposição.

Importante esclarecer, nesse momento, o que o pensamento de Gramsci entende por coerção, tendo em vista ser esta uma estratégia utilizada pelas classes dominantes e pelos regimes militares. Gramsci (1999) observa que toda a história do industrialismo foi caracterizada pelas pressões coercitivas crescentes, tendentes a disciplinar as inclinações

naturais dos trabalhadores, reduzindo as atividades destes apenas ao aspecto físico maquinal, com o objetivo de subjugar os instintos naturais do homem (LA PORTA, 2017b). A intenção é criar normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão à altura das exigências cada vez mais complexas, frutos do desenvolvimentismo.

Para Gramsci (1999), todas as mudanças do modo de ser e de viver tiveram lugar por meio da coerção brutal, isto é, por meio do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade. De acordo com o pensamento gramsciano, brutalidades inauditas educaram o homem às novas formas de produção e de trabalho, jogando-o, segundo La Porta (2017b), no inferno das subclasses dos fracos e os refratários ou eliminando-o inteiramente.

Assim, a coerção busca o consenso e a colaboração de quem não aceita, pois, para aqueles que seguem os ritmos das forças sociais, não é coerção. Contudo, na educação de um grupo social atrasado, nota-se a necessidade de uma disciplina exterior coercitiva, assim como no trabalho existe uma coerção de tipo militar (GRAMSCI, 2001).

Percebe-se uma congruência com o pensamento gramsciano, conforme Meta (2017), ao distinguir dois modos pelos quais uma classe realiza a sua supremacia: exercendo o domínio sobre os grupos adversários, ou dirigindo intelectualmente ou moralmente os grupos afins ou aliados, coadunando com os apontamentos realizados por Paiva (1973), acerca do uso da educação como instrumento de disseminação da ideologia das classes dominantes, e com Silva (2019), ao revelar as parcerias entre o Estado ditatorial e grupos privados alinhados à ideologia dos governantes. Para se exercer o domínio sobre outra classe, é necessária uma estrutura ideológica, que consiste, segundo Liguori (2017c) e Gramsci (1999), em uma organização material montada para manter, defender e desenvolver uma “frente teórica e metodológica”.

Essa estrutura ideológica é composta, dentre outros, pela imprensa e editoras, jornais políticos, revistas científicas, literárias, filológicas, de divulgação, periódicos diversos e boletins paroquiais. Além da imprensa, a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica, acrescenta-se tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente: as bibliotecas, as escolas, os círculos, os clubes, a arquitetura, a disposição e os nomes das ruas (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c).

No que tange à educação e às escolas durante o regime militar e representando as classes dominantes e a ordem vigente por meio do Estado, um importante personagem se destacou em defesa do MOBREAL e da ideologia nele contido. O intelectual responsável por essa tarefa foi o engenheiro e economista Arlindo Lopes Corrêa, autor da obra “Educação de massa e ação comunitária”, publicada em 1979 pela editora do MOBREAL, com o propósito de defender e

justificar a existência do Programa gestado pelos militares, representando, de acordo com Gramsci (2001), a classe dominante.

Sobre um intelectual à frente do planejamento e execução de um Programa de massificação, Gramsci explica, segundo Coutinho (1981):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência nos campos econômico, social e político. (COUTINHO, 1981, p. 215)

A elite de empresários, como classe, deve ser capaz de criar condições mais favoráveis à expansão de sua classe, ou ser capaz de escolher “funcionários” especializados aos quais confiar a atividade organizadora das relações gerais exteriores à sua empresa. Como exemplos dessas categorias de intelectuais, tem-se os eclesiásticos durante um longo tempo nas sociedades ocidentais (GRAMSCI, 2001).

Na apresentação da referida obra, Corrêa (1979, p. 12) credita as inúmeras críticas ao Programa em razão de seu sucesso e a necessidade de combater os seus heróis, pois, segundo o intelectual, “[...] o MOBREAL sempre resistiu muito bem, mantendo incólumes sua mística e sua vocação de vitória”, sua habilidade para a eficiência e o desejo de colaborar intensamente como o desenvolvimento nacional, evidenciando um discurso de harmonia e êxito, próprio do regime e seus representantes.

Conforme Gramsci (1999) e Liguori (2017c, 2017d), para disseminar a ideologia dominante entre os dominados, o Estado faz uso do aparelho e da estrutura ideológica e o MOBREAL foi uma dessas estruturas montadas para legitimar as ações e a ideologia dos detentores do poder político, além de garantir a unidade ideológica em todo o território nacional, segundo o próprio (CORRÊA, 1979).

Como dito anteriormente, a imprensa, assim como as editoras, ocupa a função de destaque na formação da opinião pública e como parte de toda a estrutura ideológica construída pelo Estado (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c). O grupo Abril, a Bloch Editores S.A. e a Gráfica Editora Primor S.A. concentravam o monopólio da produção didática do MOBREAL, ao mesmo tempo que vendiam a ideia e o produto, por meio da publicidade, garantiam a compra dos materiais didáticos produzidos pelas próprias editoras e utilizados nas ações do MOBREAL (SILVA, 2019).

Gramsci esclarece que, para uma classe dominante se organizar de fato, ela necessita de estrutura ideológica e de material ideológico, ou seja, de uma organização material destinada a

manter, defender e desenvolver a frente teórica e ideológica. Para tanto, chama a atenção para o papel da imprensa em geral, como editoras (explícito ou implicitamente), jornais políticos, revistas de todo tipo (científicas, literárias, filológicas, de divulgação etc.), periódicos e até boletins paroquiais (COUTINHO, 1981; GRAMSCI, 1999; SILVA, 2019) e os materiais didáticos do Movimento.

Na relação imprensa *versus* MOBRAL, Silva (2019) evidencia um discurso publicitário ameaçador aos que não aderissem ao Programa, responsabilizando outros gestores políticos, a sociedade civil e o próprio analfabeto(a) pelo atraso da nação, em um esforço de ausentar o governo federal da responsabilidade que lhe cabia. Em trabalho realizado por Silva (2019) sobre a campanha publicitária do MOBRAL, na revista VEJA, no período entre 1970 e 1975, constata-se o uso da imprensa como parte da estrutura ideológica (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c).

Imagem 2 - Logomarca do MOBRAL em anúncios do Movimento dos anos de 1970-1975



Fonte: Silva (2019).

Segundo Silva (2019), a memória social do que foi o Programa MOBRAL é uma construção coletiva, tornando-o em um fenômeno histórico e a campanha publicitária contribuiu para a construção dessa memória social, a partir da produção de comportamentos sociais, além de descrever um modelo de sociedade, de educação, de mundo que os atores daquele contexto gostariam que fosse.

A propaganda e a publicidade promovem a propagação de ideais e produtos e, no caso do MOBRAL, ocorreu um maior esforço dessas publicidades durante o período de lançamento e consolidação do programa, divulgando-o como eficiente e capaz de erradicar o analfabetismo no Brasil, ou seja, um projeto grandioso e de sucesso. Contudo, a memória construída desse período é frágil, divulgando-o como um tempo sem corrupção, de ordem, disciplina, ignorando os acordos espúrios com grandes empresários, o desvio de verba pública do Programa, além das torturas, perseguições e assassinatos políticos. Ou seja, a memória é seletiva e complexa e,

no caso do MOBRAL, foi resultado do poder da propaganda aliada ao governo autoritário da ditadura (SILVA, 2019).

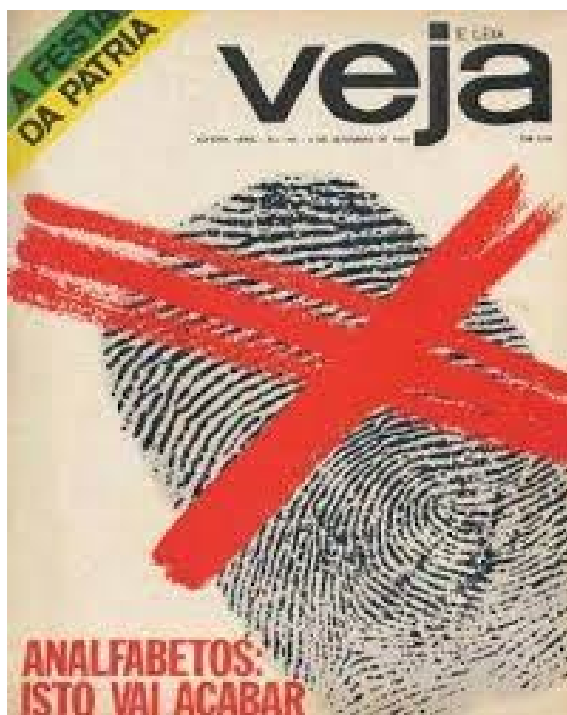
Durante o regime militar, foram reforçados o estigma e o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973), corroborado por Silva (2019), o qual evidencia que os analfabetos, nas propagandas da *Veja*, seriam pessoas a serviço dos leitores do anúncio (pessoas ricas e administradores), que deveriam ser encaminhadas para as classes do MOBRAL, o programa redentor, o órgão de ponta para dar fim a esse problema nacional, segundo o governo militar:

O MOBRAL satisfaz à consciência daqueles que sabem, do ponto de vista humano, o que significa o isolamento, a desesperança e a angústia dos que não podem comunicar-se plenamente em um mundo dominado pelo código escrito. [...] mostrou à comunidade das nações [...] a disposição em [...] assegurar um direito humano fundamental [...]. (CORRÊA, 1979, p. 27)

A partir dos anúncios publicitários da revista *Veja*, Silva (2019) reconhece que havia, explicitamente, o propósito de apagar da memória todas as ações de combate ao analfabetismo impetradas anteriormente, colocando o novo Programa como o único capaz de atuar na raiz do analfabetismo, comparado a uma erva-daninha que precisava ser eliminada em sua fonte, corroborando com Paiva (1973, 2015).

A capa da revista *Veja*, conforme imagem abaixo, anuncia à sociedade brasileira que o MOBRAL seria o responsável pelo fim da doença do analfabetismo, o Programa redentor para a pátria.

Imagem 3 - Capa da revista Veja do grupo Abril de 09/09/1970, anunciando o fim do analfabetismo a partir do MOBRAL



Fonte: Fonseca (2018).

Em um dos anúncios do MOBRAL na revista *Veja*, Silva (2019) destaca a propagação da ideia do analfabeto improdutivo, pobre, incapaz de participar dos sistemas de trocas comerciais, reforçando os aspectos negativos atribuídos a ele. Ademais, reforçava o Movimento como o único capaz de combater o mal do analfabetismo e todos os demais problemas sociais.

Observa-se, novamente, uma sistemática de repulsa a tudo que foi realizado anteriormente, como as Campanhas de alfabetização e outras experiências de educação popular que antecederam ao golpe militar (BEISIEGEL, 1982; GADOTTI, 2006; MELLO, 2010; PAIVA, 2015).

Para Silva (2019), as propagandas do MOBRAL, na revista *Veja*, incluíam representações em contextos estereotipados, quais sejam, de uma pátria harmoniosa, também verificadas no material didático “Integração Social”, cujo problema do analfabetismo maculava esse ideário, o qual deveria ser extirpado como uma epidemia, uma doença que impedia o destino glorioso de ordem e progresso da nação brasileira.

A imprensa, no pensamento gramsciano, segundo Coutinho (1981), corroborado por Liguori (2017c), é a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica, influenciando substancialmente na opinião pública, direta ou indiretamente, com destaque também para o papel da Igreja na sociedade moderna e na estrutura material da ideologia.

Depreende-se, assim, que a ideologia possui uma estrutura material que pode ser reconhecida como trincheiras e fortificações da classe dominante, as quais só podem ser removidas pela conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, o que requer um complexo trabalho pedagógico (GRAMSCI, 2001; LIGUORI, 2017c).

Cabe ressaltar que o nascimento da consciência crítica inaugura o florescer da nova individualidade em luta contra o conformismo, sempre considerando a ideologia como elemento necessário à transformação coletiva e a consciência como centro dessa transformação (GRAMSCI, 1999; LACORTE, 2017).

Não obstante, a concretização da estrutura ideológica necessita do “aparelho hegemônico”, sem o qual torna-se difícil o exercício da hegemonia. Apesar de não responder claramente, Gramsci fornece algumas pistas que sugerem os três poderes, o Parlamento, a Magistratura e o Governo, uma vez que o “aparelho hegemônico está ligado à articulação estatal propriamente dita”, uma espécie de “aparelho governamental-coercivo”, ou ainda um órgão da hegemonia política (LIGUORI, 2017d, p. 45). Em outro momento, Gramsci, conforme Liguori (2017e), sinaliza que se relaciona também à materialidade dos processos (aparelho coercitivo), típico do Estado no sentido estrito.

O aparelho hegemônico, segundo Gramsci, está intimamente ligado à ideologia, pois um “aparelho” serve para criar um “terreno ideológico” e para afirmar uma “nova concepção de mundo”, sendo central o papel do Estado, a partir das primeiras décadas do século XX. A partir de então, cabe-lhe a função de promover a difusão e a manutenção da ideologia dominante com o auxílio do aparelho hegemônico, a fim de evitar a sua desagregação e simultânea crise (LIGUORI, 2017d).

Para Paiva (1973, 2015) e Germano (2011), os sistemas e os movimentos educacionais influem e refletem as condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Assim, os diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais e suas lutas pelo poder político.

Sobre essa questão, Germano (2011) enfatiza que o controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política.

Tal afirmação remete à política educacional do governo militar, com Programas como o MOBRAL, cujo objetivo era vigiar e manter a ordem vigente, por intermédio do aparelho hegemônico e da estrutura ideológica, conforme Gramsci (2001) e Liguori (2017d).

Constata-se, assim, que a ideologia do governo militar e das classes dominantes fez uso de diversas estruturas ideológicas com vistas à manutenção da ordem vigente, conforme

Gramsci (1999) e Liguori (2017a). É, por meio da ideologia, que um sujeito coletivo toma consciência de si para contrapor-se à hegemonia adversária, munido de seu próprio aparelho hegemônico (ideológico).

Intrinsicamente ligadas, ideologia e hegemonia são conceitos utilizados nos estudos sobre o papel da educação, da educação de jovens e adultos e do MOBRAL (DEL ROJO, 2018; PAIVA, 1973, 2015). De acordo com Schlesener (2018), a educação foi se estabelecendo de modo a reproduzir a hegemonia da classe dominante. O significado de hegemonia, para Gramsci, pode ser dividido em dois períodos, o pré-carcerário e o do cárcere, considerado o mais inovador. Oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos – direção mais domínio (COSPITO, 2017c; GRAMSCI, 2001).

Segundo Paiva (1973), as medidas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino demonstram claramente o seu caráter histórico, quando o sistema educacional existente se transforma para atender às novas necessidades de uma sociedade que passa por transformações.

Nas primeiras décadas do século XX, havia, por parte dos liberais, a defesa do ensino como solução de todos os problemas nacionais, inclusive para atender o crescimento econômico da nação. Após a Primeira Guerra Mundial, houve a difusão do ensino elementar comum, na década de 1920, com a reformulação dos sistemas educativos preexistentes e, posteriormente, a revolução de 1930, com a promoção do ensino técnico-profissional.

No que tange à educação da população adulta, foi somente após a Segunda Guerra Mundial que esta ganhou relevância enquanto terreno educativo e campo de luta político-ideológica, pois havia necessidade de difundir as ideias dos grupos dominantes, com consequências políticas a curto prazo (PAIVA, 1973).

Assim, a realidade educacional depende e reflete a coletividade de outras condições gerais internas nos âmbitos social, econômico, político e de pressões populares, além das questões externas, de um determinado contexto histórico, conforme Paiva (1973) coadunado a Germano (2011).

No que diz respeito às questões externas, Paiva (2015) afirma que a educação é também condicionada por compromissos internacionais, guerras, ideais democráticos e socialistas, nacionalismo, além dos fatores especificamente educativos. No caso brasileiro, fatores como o sonho de ser visto internacionalmente como um “país culto” e a existência de uma luta em favor da educação popular em todo o mundo, há quase dois séculos, influenciaram o debate no país.

Igualmente importante foi o processo de industrialização, modernização e urbanização, que impôs à sociedade brasileira o imperativo para a difusão do ensino fundamental e profissionalizante. Aliado a isso, tem-se alguns ideais educativos da Revolução Francesa (direito de todos à educação escolar, gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar). Logo, o sistema educativo de um país decorre de fatores e pressões externas e internas, aliados à própria dinâmica interna como a ampliação da rede e a qualidade do ensino, conduzindo a novas iniciativas dentro do setor, evidenciou Paiva (1973).

Em contrapartida, para Paiva (2015), a educação, por sua vez, influi de forma decisiva na evolução das sociedades, na formação de mão de obra, de cientistas, de pesquisadores e de tecnólogos. É inegável a contribuição para o crescimento econômico e a transformação das estruturas vigentes.

Nesse sentido, revela-se o uso da educação como instrumento de transformação ou conservação da ordem vigente. Mesmo quando estatal, a tendência é atender às classes dominantes e aos grupos que, hegemonicamente, detêm o poder político (GRAMSCI, 2001), a exemplo dos objetivos do MOBRAF (LIGUORI, 2017a; PAIVA, 1973).

Durante o governo militar, vigente de 1964 a 1985, foi declaradamente adotada uma educação com vistas à manutenção dos interesses políticos e econômicos das classes dominantes, por meio das políticas educacionais, dos currículos, das grades curriculares, dos materiais e metodologias didáticas (PAIVA, 1973), em consonância com o ideário militar de ordem, progresso, religião e autoritarismo (SILVA, 2019).

Segundo Paiva, a instituição dos Estudos Sociais no então 1º grau foi um elemento, dentro de um conjunto maior, a serviço dos sistemas nacional-global, ao modo da estrutura ideológica, conforme denunciado por Gramsci (1999).

“O sistema preserva-se, pois, através da educação; e a dupla possibilidade dos movimentos educativos em relação à sociedade (conservação/mudança) prende-se diretamente à vida política, mais do que a qualquer outro aspecto da vida social” (PAIVA, 1973, p. 22).

Na busca pela manutenção da hegemonia, surgem movimentos em favor da instrução popular, sem, contudo, modificar os pressupostos ideológicos do sistema ou de suas estruturas mais profundas. Em contrapartida, quando a luta pelo poder político se dá entre grupos ideologicamente opostos e quando a crise do sistema atingiu um nível bastante significativo, podem surgir movimentos educativos destinados a promover a mudança das estruturas socioeconômicas (BEISIEGEL, 1982; FÁVERO, 2006; GRAMSCI, 1999).

Estes difundem entre a população novas atitudes e ideias que a levem a contestar a lógica da ordem vigente, representando um perigo para os grupos dominantes, a exemplo dos

movimentos de educação popular que antecederam o governo ditatorial, a partir de março de 1964 (BEISIEGEL, 1982; FÁVERO, 2006; PAIVA, 1973).

Segundo Paiva (1973, 2015), os próprios socialistas, ao observarem o uso da educação em prol do desenvolvimento do capitalismo, passam também a enxergá-la como instrumento de luta, capaz de promover a conscientização das massas e a disputa pelo poder político e de elevação do padrão de vida das sociedades socialistas.

Contudo, ocorreu uma educação que não visa contestar a ordem vigente e transformar a sociedade com a proposta do MOBRAL, inclusive em razão da “[...] precária formação cultural e profissional de nossas elites, bem como [...] a pretensão intelectual” (PAIVA, 1973, p. 24), em oposição à emancipação das classes subalternas e à revisão dos pressupostos ideológicos, aliada ao modo de produção e formação social estabelecidos (PAIVA, 1973).

A opção foi, obviamente, por uma educação como instrumento ideológico poderoso, na qual setores hegemônicos determinam e controlam a política educacional, os programas a serem promovidos e os conteúdos, com o firme propósito de conservação dos privilégios de uma pequena parcela da população e manutenção da exploração e opressão dos grupos subalternos (COUTINHO, 1988; FÁVERO, 2006; GRAMSCI, 1999; PAIVA, 1973).

Para alcançar esse propósito, a classe política toma para si a responsabilidade de determinar o conteúdo ideológico das políticas e dos programas educacionais (GRAMSCI, 1999; PAIVA, 1973). É esse o panorama que se apresenta como escopo deste trabalho. No próximo tópico, aprofunda-se a análise de um dos principais programas da política educacional implantada pelo regime militar, o MOBRAL.

Na próxima seção, serão apresentados os fundamentos do Programa de Educação Integrada – PEI do MOBRAL e as análises do material didático “Integração Social”.

5 “INTEGRAÇÃO SOCIAL” NO MOBREAL

Na trilha da massificação do ensino, para atingir os resultados a qualquer preço, o MOBREAL teve participação destacada. [...] É nesse processo de “vender” uma imagem, não resta dúvida, que o MOBREAL se consagrou. (GARCIA, 1987, p. 9)

5.1 O Programa de Educação Integrada: considerações a partir da Lei nº 5.692/71 e seus desdobramentos

A instituição pedagógica divulga sua concepção de mundo através da ideia pedagógica. (MENDONÇA, 1985, p. 75)

Conforme a seção 2 deste trabalho, a política educacional pós-1964 contribuiu de forma significativa para a ampliação da exclusão social das denominadas classes populares ou subalternas, privilegiando as classes médias e altas. Segundo Germano (2011), privilegiou-se, de modo direto e “selvagem”, a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital, inclusive no que concerne ao domínio da política social.

Após 1964, a educação no Brasil foi reformulada para atender à nova fase do capitalismo brasileiro, sendo a escola uma das instituições encarregadas de difundir a concepção de mundo da classe dominante e a recomposição do poder político (JANNUZI, 1987; MENDONÇA, 1985).

Segundo Mendonça (1985), a sociedade capitalista, ao produzir as relações sociais de produção, reproduz lugares das classes sociais e, nesse sentido, a escola contribui para a divisão social e para a concepção de mundo dominante, mas também pode servir às classes subalternas de modo a transformar a ordem vigente. Todavia, o que aconteceu com o MOBREAL foi o uso do sistema educacional na reprodução da concepção de mundo da classe dominante como cosmovisão universal.

Sendo assim, o governo militar foi responsável pela maior e perversa concentração de renda e da riqueza verificada entre 1964-1985, atuando de forma persistente na repressão e aniquilamento dos setores mais avançados da sociedade civil brasileira. Um Estado arbitrário e de exceção que se transformou em permanente Estado de exceção (GERMANO, 2011).

Pode-se afirmar que a educação foi um importante instrumento de controle e dominação do governo militar. Desse modo, este capítulo tem por objetivo evidenciar o projeto nacionalista do MOBREAL, com enfoque no material didático denominado como “Integração Social”, utilizado nas séries finais na primeira fase do Programa de Educação Integrada – PEI.

A matéria “Integração Social” compõe o denominado núcleo-comum do currículo destinado à 1ª fase do ensino supletivo do 1º grau, ou seja, da 2ª à 4ª série, para os alunos egressos do Programa de Alfabetização Funcional – PAF, devendo ser cursado em, no mínimo, 720 horas, conforme Parecer nº 44 de 25 de janeiro de 1973, o qual o PEI passou a ser considerado supletivo equivalente às quatro primeiras séries do ensino de 1º grau (BRASIL, 1975). Ressalta-se que a matéria Integração Social equivale aos Estudos Sociais do núcleo-comum da 5ª à 8ª série, do antigo 1º grau.

Para uma melhor compreensão do PEI, um dos programas básicos do MOBREAL ao lado do PAF, se faz necessário retomar a legislação educacional da época, como a reforma educacional realizada pelo governo do então presidente da república General Emílio Garrastazu Médici, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tratava das novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Por meio dessa Lei, ficou instituído, pelo Art. 4º, a obrigatoriedade de um núcleo-comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971a).

A reforma educacional realizada pelos militares, conforme Lei nº 5.692 de 1971, regulamentada pela Resolução nº 8, de 01 de dezembro de 1971, de acordo com o Parecer nº 853/71 (BRASIL, 1971b), fixou o núcleo-comum para os currículos do ensino do 1º e 2º graus.

De acordo com a referida Resolução, estabeleceu-se pelo Art. 1º “[...] O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências” (BRASIL, 1971b, s. p.), ou seja, em Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

De acordo com Issler (1973, p. 228), a Lei nº 5.692/71, “suprimiu as antigas ‘matérias’ ao longo do currículo”. Matéria passa a ser sinônimo de conteúdo, mas sem vinculação ou compromisso com a conotação dada anteriormente, sendo da 1ª à 4ª série sob a forma de “Integração Social” e da 5ª à 8ª série na forma de “Estudos Sociais”, e no sentido de educação geral: “tem-se de imediato que os estudos sociais resultam da fusão dos conteúdos dessas três matérias” (ISSLER, 1973, p. 238), na qual “pretende voltar-se para a transmissão de cidadania” e “ser uma expressão educacional das Ciências Sociais, pobremente representadas pela Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil” (ISSLER, 1973, p. 239-240), corroborado por Höfling (1981, p. 238), ao denunciar que o regime almejava “Cidadãos bem-

comportados, acostumados a obedecer e desempenhar estritamente o ‘papel que lhes coube’ na estrutura social [...] na preservação da estrutura social”, ou seja, a ordem vigente, segundo Gramsci (1999, 2001).

Abandona-se a tradição brasileira mais rica, mais ampla e de maiores habilidades para a área de estudos sociais, propostas por Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira, “optando por uma redução pura e simples dos conteúdos” e “simples conjugação de matérias” (ISSLER, 1973, p. 246), cunhadas, a partir de então, de Integração Social e Estudos Sociais (BRASIL, 1971a, 1971b).

Ainda nesse sentido, Viana (2006) também revela algumas das problemáticas que afetavam a formulação do projeto educativo dos Estudos Sociais: além de evidenciar a preocupação em preparar os jovens para contribuírem para o desenvolvimento nacional, havia indícios de inquietação com o processo democrático e o destino da civilização ocidental.

A fim de atingir o desenvolvimento nacional, orientavam-se por um determinado pressuposto teórico-metodológico que definia a seleção e organização dos conteúdos e, em consequência, também a finalidade da disciplina como “ajustadora” de comportamentos e atitudes, em concordância com a ordem vigente. Passividade e acomodação perante os ditames das classes dominantes em relação às classes subalternas, conforme Gramsci (1999, 2020), ao expor a luta contra a ideologia dominante e hegemônica. Ainda sobre a autodisciplina, comportamento e atitude, Waschinewski (2017), ao pesquisar manuais para formação de professores de Estudos Sociais, verificou que o intuito era apresentar normas de civilidade, coadunando com Nascimento (2019), que ressalta que um dos objetivos dos Estudos Sociais era formar alunos que contribuíssem com a segurança, a estabilidade da sociedade e do Estado e não a formação crítico-cidadã.

De acordo com Jacomeli (2004), na época, os discursos em torno da Lei 5.692/71, que veio substituir praticamente na íntegra as propostas educacionais expressas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a alteração de legislação atendia aos ditames de um novo momento social e que pedia, para isso, uma nova escola e uma nova visão educacional. Também, a Lei 5.692/71 foi saudada como a panaceia, como a redenção da educação brasileira, assim como O MOBREAL em relação às elevadas taxas de analfabetismo (PAIVA, 1973, 2015).

Contudo, alerta Saviani (2013), no governo militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” da bandeira nacional metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”, segurança como significado de controle e coerção nas mais diversas esferas da vida individual e coletiva.

Sobre os Estudos Sociais, é relevante resgatar o artigo “Estudos Sociais e vulgarização do Magistério e do ensino de 1º e 2º graus”, de autoria do professor Manoel Seabra e publicado no Boletim Paulista de Geografia em 1981, por analisar a Geografia no contexto da matéria Estudos Sociais, Integração Social nas séries iniciais, subsídio para a análise do material didático “Integração Social”.

Segundo Seabra (1983), a junção entre Geografia e História foi uma clara tentativa de enfraquecimento da formação científica do professor – pois que reverberava na formação desastrosa de professores com as Licenciaturas Curtas, por não apresentar sustentação pedagógica séria. Ostentava-se, segundo o autor, uma generalizada ignorância, não apenas dos conteúdos de conhecimento, mas também das técnicas pedagógicas ligadas ao ensino de atividades e áreas de estudo. Issler (1973) o complementa ao expor as apreensões acerca do destino dos professores de Geografia e História, em razão da criação dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, além do total desconhecimento do que vinham a ser esses estudos sociais.

Ainda de acordo com Seabra (1983), em razão até mesmo da formação superior polivalente em Estudos Sociais, o que se viu foram cursos em que os conteúdos programáticos da matéria não chegaram a ganhar congruência e unidade, permanecendo uma colcha de retalhos, na qual entraram elementos arbitrariamente conjugados da Sociologia, da História, da Geografia, da Economia, da Política etc.

Constatou-se um empobrecimento curricular; mesmo com a implementação da Licenciatura Plena, não se superaria o caráter caótico da formação-deformação do professor dito polivalente. Logo, o sério problema da integração do conteúdo dos conhecimentos parcelares da realidade social, resultado da existência das diversas ciências sociais, não permitia estar próximo de solução passando somente pela formação de professores polivalentes, tendo em vista a visão parcial de uma ou mais de uma dessas Ciências Sociais.

Assim, Sampaio, Vlach e Sampaio (2012) acrescentam que, na prática escolar, os Estudos Sociais assumiram o papel de diferentes áreas do conhecimento e descaracterizaram os conteúdos específicos, como os de Geografia e História, por serem superficiais e desempenharem um papel disciplinador. A multiplicidade de enfoques não ocorreu em nível de conhecimento da realidade como algo completo e integrado, pelo contrário, a integração de diversos conteúdos resultou em uma disciplina estanque e fragmentada.

Em relação à integração de conteúdos, Seabra (1983) considera que, se é difícil a interdisciplinaridade a partir da relação com conhecedores de suas respectivas disciplinas, o que fazer com professores polivalentes que recebem uma “mão de tinta” de cada uma dessas

várias ciências? Ou seja, percebeu-se uma tentativa de não “solucionar” a problemática dos Estudos Sociais nas escolas reformando os cursos de formação de professores, pois esta continuaria compartimentada. Dessa forma, acrescenta:

Não é difícil demonstrar que o currículo mínimo proposto para cada uma das habilitações (incluindo as matérias básicas e obrigatórias) é mais pobre que o próprio currículo mínimo federal proposto para cada uma das atuais licenciaturas isoladas de Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia e particularmente mais pobre que o currículo atual dos respectivos cursos em todas as universidades públicas do Estado de São Paulo, por exemplo (SEABRA, 1983).

Vários autores relatam que, até hoje, vive-se resquícios dessa época. Professores com dificuldades de identificar a diferença entre as duas ciências, sendo que muitos nem acreditam que sejam diferentes. O resultado foi professores se apegando aos livros didáticos como uma boia salva-vidas, tendo em vista a insegurança em relação ao conteúdo disciplinar. Para piorar esse cenário, congrega a esta situação a formação de professores em cursos de Licenciatura Curta com duração de apenas dois anos, no período noturno, para formar professores bidisciplinares de Geografia e História em tão curto período (SAMPAIO; VLACH; SAMPAIO, 2012).

É oportuno recorrer a Kaercher (2003), que chama a atenção sobre o papel das disciplinas. Segundo o autor, as disciplinas escolares não devem apenas fornecer um conteúdo para, no futuro, ser utilizado pelos alunos. E, tampouco, passar uma visão de conformista do mundo em busca de um lugar ao sol, conforme apregoado pelo MOBRAL e criticado por Gramsci. Devemos semear um mundo mais justo e igualitário e, para tanto, falar de pobreza, por exemplo, é absolutamente necessário como impulso para transformar o que está posto desde sempre. Todavia, esse não foi o objetivo do MOBRAL, já que sua intenção era justamente inculcar nos alunos o conformismo e o ajustamento ao que estava posto.

Para Seabra (1983), os Estudos Sociais e tudo que os envolve são frutos de uma concepção muito estreita do que seja Ciência e Ensino. Uma clara desvalorização do significado social do Ensino e da Escola, pois preparam para a passividade, negando a condição de sujeito capaz de participar da construção da realidade social em que vive, ao insistir na separação entre o conhecimento científico e o ensino.

Por fim, considera que o problema básico a ser discutido é a Lei 5.692/71 e o Parecer nº 853/71, impostos por um governo militar cuja concepção estreita de ciência e de mundo defende uma escola transmissora de conhecimentos descritivos e informativos, mas instrutivos e úteis

para a perpetuação do *status quo* e de conformismo por parte das classes populares (SEABRA, 1983).

Além do núcleo-comum, o inciso 2º da referida Resolução acrescentou, conforme estabelece o Art. 7º da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971a), a obrigatoriedade da inclusão da parte diversificada, composta por Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Nessa mesma Lei, por meio do Capítulo IV, foi instituído o Ensino Supletivo, cujo material didático de Integração Social é o escopo deste trabalho, tendo por finalidades, segundo o Art. 24:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular em todo ou em parte. (BRASIL, 1971a, s. p.)

Contrariando os propósitos de uma educação para jovens e adultos de acordo com os preceitos da pedagogia freiriana e da educação popular, e a favor da autonomia e da emancipação dos sujeitos, conforme o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (BRASIL, 1964), promulgado pelo Presidente da República João Goulart (deposto via golpe), o Art. 25 da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971a), definiu que o Ensino Supletivo atenderia à iniciação de ler, escrever e contar, e a formação profissional em uma clara mudança de concepção de mundo e de educação mais alinhada aos interesses das classes dominantes sobre os interesses dos subalternos.

De acordo com o Inciso 2º da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971a), os cursos supletivos seriam ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação de forma a alcançar o maior número de alunos, cujo currículo, conforme Art. 26, compreenderia o núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação.

Por meio do Decreto nº 71.737, de 22 de janeiro de 1973 (BRASIL, 1973), transformase o Departamento de Educação Complementar em Departamento de Ensino Supletivo – DSU, com a competência de exercer a administração das atividades do ensino supletivo, em nível federal, conforme o Capítulo IV, da Lei nº 5.692/71.

Um aspecto importante a ser ressaltado nessa lei diz respeito ao financiamento, conforme Capítulo VI, pois abre o caminho para as empresas e a comunidade em geral, sendo as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecedoras de amparo técnico e

financeiro do Poder público (BRASIL 1971a), em uma clara ação de privatização e terceirização da educação, com o suporte de recursos públicos.

Além da abertura para a privatização e terceirização da educação, o Art. 76 da referida Lei reforça a necessidade de formação de mão de obra a partir das classes subalternas, ao permitir a antecipação da iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, incentivando a baixa escolaridade da população pobre e desde sempre excluída da sociedade e da ordem vigente (BRASIL, 1971a), conforme a teoria política e os mais importantes temas de estudo de Gramsci, como escola, ideologia, hegemonia, classes, subalternos, consciência e outros.

Para Gramsci (2001), as escolas profissionais tendem a eternizar as diferenças tradicionais, apesar de passarem a imagem de serem democráticas, o que se constitui uma inverdade posto que não permitem que o “cidadão” torne-se “governante” ou tenha condições de poder fazê-lo. Essa escola, para o povo, amplia e cristaliza as divisões em grupos.

Retomando a Resolução nº 8 de 1971, Art. 1º e 2º, o ensino de Estudos Sociais visaria o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva de seu desenvolvimento (BRASIL, 1971b), demonstrando o uso da Geografia e da História para fins de enaltecimento da pátria e do sentimento de nacionalismo.

Segundo o Parágrafo 1º da referida Resolução, o ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas:

deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo. (BRASIL, 1971b, s. p.)

Observa-se uma discrepância entre o que a legislação prescreve e o que ocorre na prática, tendo em vista que os governos militares aniquilaram as inúmeras ações educativas de natureza popular e em consonância com o método de Paulo Freire. Habilidades como observação, reflexão, criação, julgamento, comunicação, cooperação, decisão, ação, são qualidades oriundas de uma formação crítica e humanista e não condizente com os projetos educacionais do regime militar, destinados à manutenção e sedimentação da ideologia dos grupos hegemônicos sobre as classes subalternas, conforme denunciado por estudiosos de vários países (BUTTIGIEG, 2017; COSPITO, 2017c; GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017a) e outros autores a nível nacional (BEISIEGEL, 1982; FÁVERO, 2006; PAIVA, 1973, 2015), entre outros.

Sobre as áreas de estudo, o inciso 2º do Art. 4º da referida Lei explicitava que, nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência deveriam equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem (BRASIL, 1971b).

Quanto às matérias do núcleo-comum, estas eram desenvolvidas no ensino do 1º grau, de acordo com o Art. 5 da Resolução nº 8/71: a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, tratadas predominantemente como atividades.

A partir da 5ª até a 8ª, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo. Por fim, no 2º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilidades profissionais pretendidas pelos alunos (BRASIL, 1971b).

No plano da escola primária, segundo Issler (1973), ocorria uma confusão dramática e caótica, posto que a forma mais generalizada de encarar os estudos sociais foi reunir, sob esse título, os programas de Geografia e História, como nas publicações didáticas “O ensino da Geografia e da História na escola primária - Estudos Sociais”, de Nilda Bethlem; “Estudos Sociais – Geografia e História do Brasil”, de Ruth e Leite Araújo e Antonio Douglas; “Estudos Sociais”, de Therizinha Pedrosa Maestrelli e Dione de Godoy Araújo; “Estudos Sociais e Naturais” e “Estudos Sociais e Ciências”, de Débora Pádua Mello Neves. No conjunto dessas obras, o autor comprovou a falta de originalidade pedagógica ou tratamento didático renovado, utilizando o título de estudos sociais para se vincularem aos programas oficiais.

O MOBRAL era composto por uma diversidade de Programas. Para além do PEI e do PEI – Via Radiofônica, tinha-se o carro chefe do Movimento, o Programa de Alfabetização Funcional – PAF, o Programa de Autodidatismo, o Programa de Atividades Culturais, transformado posteriormente no Programa Diversificação de Ação Comunitária com ações culturais e produção de material diversificado, até ser extinto em 1986 e substituído pela Fundação Educar (FÁVERO, 2021).

Em relação ao PEI – Via Radiofônica, cabe esclarecer que este foi criado experimentalmente em 1972, no Rio Grande do Norte, com duração pré-fixada de 16 meses, distribuído em quatro quadrimestres. O programa era transmitido diariamente, durante 20 minutos, sendo os 100 minutos restantes utilizados para a realização de atividades de acordo com os conteúdos radiofônicos (KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979).

De acordo com Koff, Melhado e Bittencourt (1979), em cada quadrimestre, eram abordadas as mesmas 15 unidades temáticas (educação, transporte, saúde etc.), mas com enfoques diferentes e com duração de uma semana para cada unidade temática.

Representando o regime militar, Koff, Melhado e Bittencourt (1979) afirma que o PEI, implantado em 1971, expandido entre 1972 e 1976 e revitalizado a partir de 1977, foi o primeiro grande desdobramento da alfabetização funcional, em razão da urgência da integração dos neo-alfabetizados na força de trabalho, pois o país experimentava elevados índices de crescimento econômico e intensa urbanização, somando-se aos desejos dos mobralenses.

No final do primeiro ano de funcionamento do MOBRAL, em 1970, constatou-se de modo informal e empírico, em todas as frentes de trabalho: a) que os egressos da alfabetização aspiravam novas oportunidades de seus estudos; b) que a incidência de matrícula dos alunos da alfabetização funcional se fazia na faixa etária de 15 a 25 anos, o que representava grande parcela da população ativa. (KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979, p. 177)

Os objetivos gerais do PEI foram, então, fixados: 1) propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social; 2) possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e à comunidade; 3) possibilitar a ampliação da comunicação social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita; 4) desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem, aplicando conhecimentos adquiridos em situações de vida prática; 5) propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e da comunidade; 6) estimular as formas de expressão criativa; propiciar condições de integração na realidade socioeconômica do país (KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979).

Observa-se, pois, uma contradição em relação a alguns objetivos do PEI, uma vez que não coadunam com a concepção de educação e de mundo do MOBRAL, que almejava o ajustamento das classes subalternas à ordem vigente e não à sua transformação.

A esse respeito, Mendonça (1985), coadunando com Jannuzzi (1987), Gramsci (1999), Paiva (1973, 2015) e outros, afirma:

que o método do MOBRAL é coerente com a postura filosófica, ou seja, a visão de mundo, de homem, de homem, de educação. [...] a educação deve levar ao desenvolvimento, o método deve acima de tudo buscar a preparação do indivíduo para ser *agente e beneficiário* do desenvolvimento. [...] a apropriação das técnicas de ler, escrever e contar puder permitir, em algum momento, o desenvolvimento do espírito crítico, estará em perigo a

concretização do projeto político-econômico da instituição. (MENDONÇA, 1985, p. 109, grifo do autor)

Importante ressaltar que, para Jannuzzi (1987) e Mendonça (1985), o método se concretiza por meio do currículo e/ou programas que são os responsáveis por consolidar a política impressa à educação. Em outras palavras, é o instrumento que diz o que fazer para se atingir a política educacional proposta, posto que decorre da concepção que se tem da educação.

Para exemplificar, ao examinar o programa do PAF, Mendonça (1985) constatou que o material pedagógico visava apenas à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Alerta para a incoerência entre o currículo proposto e os objetivos do Alfabetização Funcional, como transformar o mundo e promover a interação com outras pessoas pelo exercício do espírito crítico, com a aquisição apenas das técnicas rudimentares de ler, escrever e contar, com vistas a desenvolver o operário urbano.

Logo, não se deveria esperar algo muito diferente em relação ao PEI, já que este é espelho do PAF, conforme Jannuzzi (1987) e Koff, Melhado e Bittencourt (1979).

Quanto aos objetivos específicos do PEI, de acordo com Koff, Melhado e Bittencourt (1979), consistiam em proporcionar conhecimentos básicos relativos aos conteúdos das diferentes áreas, correspondentes ao núcleo-comum das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, de acordo com as características de funcionalidade e aceleração.

O segundo objetivo específico almejava fornecer informações para o trabalho, visando o desempenho em ocupações que requeiram conhecimentos a nível das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, proporcionando condições de maior produtividade aos já integrados na força de trabalho, e permitindo o acesso a níveis ocupacionais de maior complexidade.

Por meio do método, dos programas e dos materiais didáticos, atinge-se o objetivo proposto pelo MOBREAL, qual seja, uma ação pedagógica que visou somente instrumentalizar o indivíduo para o trabalho e não para uma ação que vislumbrasse uma prática social transformadora (MENDONÇA, 1985).

Na fase de implantação, em 1971, o PEI foi desenvolvido pelo MOBREAL em convênio com as Comissões Municipais, mas, em 1972, devido ao aumento da clientela e visando racionalizar esforços e ampliar a abrangência do Programa, este foi colocado à disposição das Secretarias Estaduais e Municipais. Continuou de competência do MOBREAL o fornecimento do material didático e treinamento dos professores (KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979), afinal, a ideologia dominante deveria alcançar todos os cantos do país e o material didático era peça fundamental.

Na concepção do regime militar, o PEI demonstrou sua pujança devido à comprovada eficiência no enfrentamento dos problemas de educação de adultos; na metodologia específica plenamente avaliada; no contorno sistemático das dificuldades de ordem operacional a nível nacional; nos custos reduzidos, demandando novas medidas como maior investimento, diversificação do Programa, permanecendo o uso do rádio e, por fim, intensificando o trabalho conjunto do MOBRAL com as entidades e órgãos que atuam no ensino supletivo.

Observa-se que a Lei nº 5.692, bem como as legislações dela oriundas, foram fundamentais para a política educacional dos militares, pois trouxeram consigo as mudanças dos currículos de 1º e 2º graus, retirando a Geografia e a História e substituindo-as pela Integração Social a partir da 2ª série e os Estudos Sociais nas séries finais do 1º grau.

Também realizou a reforma da educação de jovens e adultos por meio da instituição do Ensino Supletivo, baseada na ideologia de educação e de mundo das classes dominantes em detrimento de uma educação com vistas à emancipação, à autonomia e à conscientização política dos educandos.

Nos próximos tópicos, a intenção é aprofundar a compreensão do PEI e do material didático “Integração Social”, versão do aluno, utilizado por esse Programa do MOBRAL.

5.2 O material didático “Integração Social” do PEI para a 1ª fase do supletivo de 1º grau

Conforme elucidado no tópico anterior, o PEI visava proporcionar aos alunos recém alfabetizados a oportunidade de concluírem as primeiras quatro séries do antigo 1º grau, atuais cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, em um período de 12 meses. Nesse sentido, compreender a metodologia e os materiais didáticos à luz da teoria de Gramsci é fundamental para desvelar a ideologia de mundo impressa no material didático “Integração Social”.

Em tempo, cabe lembrar que, conforme Documento Básico do MOBRAL/CENTRAL (BRASIL, 1973), era de responsabilidade da Fundação a produção e distribuição dos materiais didáticos e paradidáticos para alunos e professores, de modo a satisfazer o mais imediatamente possível a atual conjuntura socioeconômica do país naquela época, demonstrando o uso do aparelho hegemônico e da estrutura ideológica na disseminação da ideologia dominante e do conformismo junto às classes populares.

Para a elaboração, dentro dos critérios estabelecidos, impressão e distribuição dos materiais didáticos, o MOBRAL contou com vultuosos recursos e a parceria com os grandes grupos editoriais do país (PAIVA, 2015), que também tinham a incumbência de realizar a publicidade do Movimento em seus periódicos, como a revista Veja (SILVA, 2019), e

disseminar a ideologia das classes hegemônicas, via imprensa e materiais didáticos do Movimento, coadunando com Gramsci (2020, p. 342), ao evidenciar “[...] que tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou diretamente, faz parte dessa estrutura”.

Especificamente em relação ao PEI, Paiva (1973, 2015) reafirma que os propósitos eram, dentro dos limites definidos pelo regime, a sedimentação das estruturas com modernização e a formação de uma nova imagem do governo junto a algumas camadas da sociedade brasileira, corroborando, por meio da instrumentalização da educação, parte fundamental da estrutura ideológica, na manutenção e sedimentação da ordem vigente (GRAMSCI, 1999; META, 2017).

É notório que o MOBRAL procurou, por meio de suas ações e massivo apoio da mídia nacional, a legitimação do regime e da ordem. As políticas e ações educacionais foram fundamentais nesse processo, lançando mão do uso da imprensa, das editoras e periódicos diversos, com vistas a influir a opinião pública, direta ou indiretamente, por meio das escolas, coadunando com Gramsci e evidenciado por seus discípulos (GRAMSCI, 1999; LIGUORI, 2017c).

Assim como o PAF, as editoras responsáveis pela editoração dos materiais didáticos, deveriam garantir a metodologia adotada, além do controle qualitativo realizado pelo próprio MOBRAL, cuja concepção se manteve quase inalterada desde a sua implementação (KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979); para Paiva (1973, 2015), ao contrário, o verdadeiro motivo seria controlar e evitar qualquer tipo de reação de setores da sociedade que não concordavam com o governo ilegítimo.

Havia um rígido controle e censura sobre a produção dos materiais didáticos, principalmente aqueles que circulavam nos programas oficiais e no meio escolar. Os conteúdos eram tutelados pelo governo, por meio de organismos constituídos para este fim, assegurando um total controle sobre a produção didática (MELLO, 2010). Todavia, não houve uma total interrupção de produção de materiais nos movimentos sociais (associações de bairro, favelados, grupos de mulheres, grupos de saúde, grupos confessionais de base, sindicatos) em formato impresso e audiovisual, com as mais distintas finalidades (FÁVERO, 2006).

Nas palavras do governo militar, o processo de educação de adultos compunha um sistema de educação permanente, caracterizado pela continuidade e progressividade das condições educativas, sendo o PEI o responsável por essa tarefa. Assim, como continuidade, os fundamentos metodológicos em que se apoiam o PEI e o PAF são os mesmos, conforme evidenciado no material didático, no método e na avaliação do aluno (KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979).

Sendo os fundamentos teórico e metodológico do PEI uma cópia do PAF, compreendê-los torna-se imprescindível para a análise do material didático escopo desta pesquisa.

De acordo com os idealizadores do MOBRAL, incluindo Koff e Campello (1979) e Corrêa (1979), todo o trabalho pedagógico do PAF, logo, também do PEI, se baseava em técnicas de trabalho em grupo, em ajuda mútua e inserção comunitária, tendo em vista que desenvolvimento pessoal e desenvolvimento comunitário estão intimamente relacionados, pois um não se faz sem o outro.

Pode-se dizer, ainda, que o conteúdo da atividade educativa tem origem na experiência de vida do homem. Este conteúdo, que é parte da vivência do educando é enriquecido durante o processo educativo e vivenciado mais uma vez pelo sujeito do processo.

O método utilizado se fundamenta no aproveitamento das experiências significativas, da clientela. Usa palavras geradoras que se apoiam nas necessidades básicas do homem, o que garante o interesse e envolvimento dos alunos [...]. (KOFF; CAMPELLO, 1979, p. 152)

Tendo em vista que os preceitos metodológicos do PEI seguiam os do PAF, cabe esclarecer, mesmo que em linhas gerais, que, na alfabetização funcional do MOBRAL, também havia o uso distorcido das palavras geradoras, parte do método freiriano de alfabetização. Para tal, adotaram os seguintes procedimentos: apresentação e exploração do cartaz gerado; estudo da palavra geradora, depreendida do cartaz; decomposição silábica da palavra geradora; estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras; formação e estudo de palavras novas; formação e estudo de frases e textos, com algumas modificações no decorrer do Programa, mas sem alterar a essência (KOFF; CAMPELLO, 1979).

Importante ressaltar que, apesar de o MOBRAL tentar justificar que a proposta pedagógica do Movimento se apoiava nos pressupostos metodológicos de Paulo Freire, Garcia (1987) adverte que não é possível juntar dois sistemas que nada têm em comum.

Para Jannuzzi (1987), o método não é simples meio para se atingir o fim desejado. Este faz parte de uma teoria, de um suporte ideológico e de uma concepção de mundo, e visa um certo tipo de participação do cidadão na vida do país, ou seja, cada um encara o processo social sob óticas radicalmente opostas. Logo, observa-se que, a partir de Gramsci, pode-se discutir o MOBRAL em suas diversas dimensões com suas categorias de análise presentes em sua Teoria Política, conforme demonstrado na seção 2 deste trabalho

Autora da obra *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e o MOBRAL*, Jannuzzi (1987) afirma que, desde o início da década de 1970, avultavam as afirmativas que apontavam

semelhanças entre a metodologia do MOBRAL e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

Entretanto, Januzzi (1987) afirma que os dois são sistemas díspares e foram agrupados à época por dois motivos: primeiro, o Movimento seria a versão aperfeiçoada do protótipo original, pois embora despido de conotações ideológicas, mantinha a ênfase na motivação do estudante.

Segundo, devido à semelhança entre as técnicas de alfabetização, não se considerou o contexto filosófico e político, que explicam por que o MOBRAL e Paulo Freire se opõem. Alerta ainda que, enquanto um objetivava a integração e a assimilação à ordem vigente, mantendo as restrições políticas, o outro visava a liberdade e a efetiva participação política, por meio da política e da consciência crítica. Um vê o mundo como algo “aberto” em constante transformação, o outro o vê como algo “fechado”, determinado e sem possibilidade de mudança.

Corroborando com Paiva (1973, 2015) e Jannuzzi (1987), Mello (2010) evidencia que, com o MOBRAL, foram elaborados materiais didáticos para uso em todo o território nacional, numa interpretação global e padronizada da realidade brasileira, inviabilizando quaisquer tipos de contestações acerca das contradições sociais ou qualquer crítica ao processo político. O intuito era fortalecer a visão de que o Brasil tinha encontrado o caminho de crescimento ordenado, estimulando o patriotismo e enfatizando o esforço individual como fator de sucesso pessoal e da nação.

Ao analisar as pedagogias de Freire e do MOBRAL, Jannuzzi (1987) anuncia que estas são distintas quanto à concepção de educação, às finalidades e ao método. Desse modo, afirma que as pedagogias em estudo são diferentes quanto à concepção de educação e por usarem métodos pedagógicos diferentes, embora ambos empreguem técnicas de alfabetização analítico-sintéticas, cada qual cumprindo uma finalidade diferente. Logo, não devem ser confundidas pela aparência exterior, manifestada pelas técnicas, que, não verdade, almejam disfarçar as diferenças interiores entre as duas propostas.

Para Jannuzzi (1987), o método é a norma que orienta todos os modos de atuar do educador e do educando, incluindo o material e/ou equipamento didático, que será objeto de análise do próximo tópico deste capítulo.

Percebe-se que, apesar de tomar para si a terminologia “palavras geradoras”, e com foco na decodificação, conforme explicitado anteriormente, o MOBRAL não permitia ao alunado pensar e refletir sobre sua realidade nas perspectivas políticas e sociais – da autonomia e da consciência crítica -, conforme pressupostos teórico-metodológicos da educação popular e do

método freiriano, uma vez que o objetivo era disseminar a ideologia hegemônica e, conseqüentemente, legitimar as ações do executivo, um dos braços da estrutura ideológica montada com vistas à sedimentação da ordem vigente, conforme explicitado na teoria política gramsciana.

Nas palavras dos idealizadores do MOBRAL, o método adotado amparava-se no “erro e acerto”, ou seja, eram realizadas tentativas, até que se pudesse, segundo Koff e Campello (1979), selecionar o que melhor atendesse às necessidades do programa de massa, cuja flexibilidade atenderia às particularidades de cada região e de cada grupo populacional, contradizendo os materiais didáticos padronizados e distribuídos em todo o território nacional.

Tendo o “manual didático” utilizado no PEI/MOBRAL, objeto de análise deste trabalho, é importante resgatar Mello (2010) ao assinalar que os materiais didáticos que circulam no ambiente escolar servem de apoio, subsídio ou instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, optou-se, neste estudo, pelo uso do termo “material didático”, de Fiscarelli (2008), ao asseverar que todo objeto de origem material, natural, industrializado, ou produzido pelo professor ou pelo aluno, criado ou adaptado para fins pedagógicos, ao receber uma ação educativa, pode proporcionar conhecimento e estruturar o nosso pensamento acerca do mundo que nos rodeia.

Ressalta-se, de acordo com Mello (2010), que a temática dos materiais didáticos ocupa lugar secundário nos estudos em razão de muitos materiais se perderem ou serem destruídos pelo tempo ou pela repressão da ditadura militar. Felizmente, a equipe do Fórum EJA disponibiliza, em seu sítio e em formato digital, uma gama de documentos sobre a EJA no Brasil, incluindo materiais didáticos utilizados no MOBRAL, facilitando o trabalho dos pesquisadores interessados na temática.

O período que antecede o Golpe de Estado de 1964 é caracterizado pela descentralização e mobilização da sociedade civil, rompendo com a padronização nacional de método e materiais. São produzidos materiais didáticos em uma concepção de alfabetização que articulava a projeção de outro tipo de sociedade, enfatizando o papel transformador da cultura e do sujeito, associando alfabetização e conscientização (MELLO, 2010), coadunado com as ideias gramscianas de uma educação capaz de transformar a ordem vigente.

Com o advento do Golpe militar, ocorreu uma ruptura entre o Estado e os amplos segmentos da sociedade dedicados à EJA, cujos lugares, antes organizados democraticamente, foram ocupados pela repressão, desmobilização e reorganização dos movimentos de educação

popular, encerrando uma fase de experiências ligadas aos movimentos populares e iniciando, de forma arbitrária e totalitária, um dos piores períodos da história brasileira.

É nesse contexto, conforme demonstrado no capítulo 2, que se implementa e consolida o MOBRAL como programa nacional de alfabetização e escolarização de jovens e adultos sob o jugo do regime militar.

No que diz respeito ao material didático utilizado no PEI/MOBRAL, este foi, desde a sua fase experimental, distribuído aos professores e alunos, contendo um conjunto didático básico, elaborado a partir da metodologia e os princípios do PAF.

Para caracterizar o método do PEI, Corrêa (1979) apontou os seguintes aspectos: a funcionalidade relacionando diretamente o processo de ensino e aprendizagem à experiência de vida dos alunos; baseava-se no princípio didático de aceleração, considerando as experiências e situações de vida dos alunos, de forma a evitar a perda de tempo em atividades cujas habilidades e atitudes a vida já havia desenvolvido; utilizava o método global, ou seja, parte do tema geral para o particular; partia do estudo de temas ligados às necessidades básicas, como comunicação, produção, natureza, trabalho, esporte, diversão, turismo, alimentação, habitação, higiene, saúde, civismo, cultura, transporte e educação; não havia uma sequência estabelecida, podendo os temas serem abordados de acordo com os interesses e necessidades do grupo; o estudo de cada tema se dava a partir do cartaz e texto gerador; buscava a articulação de áreas de estudo.

A partir dos pontos do método do PEI elencados acima, cabe destacar que nem sempre o que estava nos documentos oficiais coadunava com o que acontecia de fato. Quanto à funcionalidade e à aceleração, a adoção de um mesmo material didático para todo o país já contrariava o princípio de partir da realidade e dos saberes dos educandos, posto que este era elaborado previamente pelo MOBRAL/CENTRAL, desconsiderando toda a reflexão que antecederia a escolha das palavras e temas geradores.

Com relação aos temas ditos geradores, o principal não era discutido, ou seja, a causa da falta de habitação, do desemprego e subemprego, da fome e/ou má alimentação, da falta de acesso à saúde, transporte público de qualidade, lazer, cultura, viagens etc. O foco era “lutar” por um lugar ao lado dos que desfrutavam desses serviços, culpabilizando os próprios analfabetos pela situação de exclusão em que se encontravam, e não lutarem contra as desigualdades (re)produzidas às custas da exploração das classes subalternas.

Apesar de afirmarem não haver uma sequência estabelecida na abordagem dos temas, estes não poderiam levar os alunos a refletirem sobre a situação de marginalização da maioria em relação à minoria.

De acordo com Corrêa (1979), na educação integrada, o MOBRAL lançou uma metodologia inédita, porquanto, as várias disciplinas foram integradas e exploradas em temas ligados à vida cotidiana dos alunos, como habitação, lazer, trabalho, saúde, alimentação, transporte etc., pressuposto criticado veemente por Seabra (1983). Permitia-se, assim, segundo o regime, uma maior motivação por parte dos alunos e maior funcionalidade para os conhecimentos adquiridos.

Para o presidente do MOBRAL, no futuro, toda a educação partiria sempre da solução de problemas concretos, aproveitando extensivamente as oportunidades que a vida e a comunidade propiciam para o processo de ensino-aprendizado.

Para Corrêa (1979, p. 41-42), “[...] A integração e o enfoque multidisciplinar serão inevitáveis, porque a educação buscará sempre imitar a vida e a vida não se desenrola em compartimentos estanques, estabelecidos nos irrealistas currículos acadêmicos”, contrariando importantes professores pesquisadores da educação, como Seabra (1983), que demonstra o quanto uma formação geral prejudica o ensino e vulgariza a função social da escola, principalmente aquela destinada às classes subalternas.

Reafirma-se a concepção de educação como importante instrumento ideológico nas mãos dos militares. Uma concepção de educação e de escola a favor do ajustamento e contra a transformação das estruturas dominantes, particularmente na escola destinada ao povo.

Nesse sentido, Nascimento (2019) enfatiza que essa organização curricular entendia a História e a Geografia como “conteúdos específicos” ou “obrigatórios dos Estudos Sociais na escola de 1º grau”. Com essa nova “nomenclatura”, elas perdiam o caráter de disciplina nesse grau de escolaridade. Apenas na escola de 2º grau elas mantinham-se como disciplinas independentes e autônomas, embora com carga horária diminuída em decorrência da profissionalização desse grau de ensino.

Contudo, o que se viu na prática foi a padronização do material didático, das palavras geradoras, por exemplo, contrariando o discurso de partir da realidade dos alunos e do concreto, tendo em vista que o concreto do aluno não era considerado, inclusive, nos materiais didáticos.

Para justificar a padronização do material didático a nível nacional, Corrêa (1979) justifica que as cartilhas foram construídas a partir de palavras corriqueiras do universo linguístico brasileiro e retiradas das necessidades básicas do homem (comida, remédio, tijolo, família etc.), distorcendo o verdadeiro sentido das palavras geradoras dentro do método freiriano e a concepção de educação e de mundo do educador pernambucano.

Nota-se, de forma bastante evidente, uma mudança na concepção de educação e de mundo na política educacional brasileira com o advento do golpe militar que, inclusive, refletiu nos pressupostos norteadores para a elaboração dos materiais didáticos.

Para Gramsci (2001), observa-se a tendência de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, que conduza à habilidade de pensar e de preparar para um futuro profissional, em detrimento de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Dessa escola única, passa-se a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

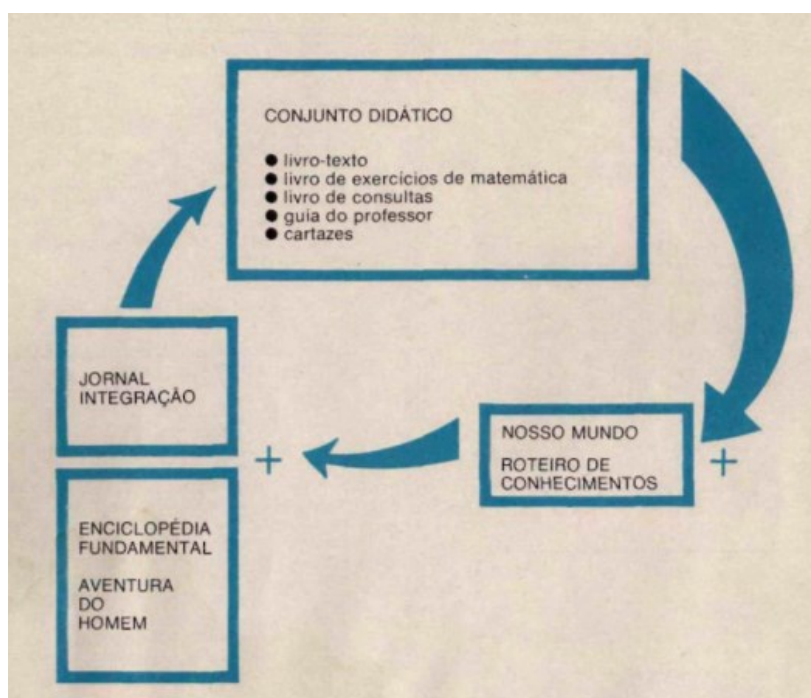
Uma escola “humanista” que se destina a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral indiferenciada, bem como o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se, contrapondo-se à divisão da escola clássica e profissional. A primeira destinada às classes instrumentais e a segunda às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 2001).

Sendo o PAF orientador do PEI, cabe esclarecer que, nesse Programa, eram distribuídos para os alfabetizadores e alunos livro de leitura, livro de exercícios de linguagem e livro de matemática para o aluno, livro do alfabetizador e, ainda, um conjunto de cartazes geradores.

Além disso, recebiam material didático complementar, constituído de livros de leitura continuada e jornais (produzidos pelo MOBREAL via patrocínio do Banco do Brasil), para apoiar e enriquecer o processo de alfabetização. A partir de 1977, o rádio e a televisão são incorporados à metodologia (KOFF; CAMPELLO, 1979).

A Imagem 4 e o Quadro 5 evidenciam o conjunto básico do PEI/MOBREAL com o tipo de material e sua constituição, de forma que a Imagem 4 apresenta os materiais didáticos da primeira fase do PEI, posteriormente, outros materiais foram sendo acrescentados, conforme demonstra o Quadro 5.

Imagem 4 - Composição inicial do conjunto didático do PEI/MOBRAL, conforme Documento Básico do MOBRAL de 1976



Fonte: Domínio Público (1976)¹¹.

Quadro 5 - Composição atualizada do conjunto didático do PEI

| Tipo de material | Constituição |
|--|--|
| Livro textos geradores | Apresenta, além de textos, variadas atividades de comunicação e expressão e um glossário |
| Livro de Matemática | Conteúdos e diferentes exercícios |
| Livro de Integração Social (2) e Ciências* | Explora conteúdos e apresenta sugestões de atividades |
| Livro do Professor | Apresenta orientações metodológicas para o desenvolvimento do PEI |
| Conjunto de cartazes | Apresenta cartazes relacionados a todos os temas do PEI, mais cinco cartazes que constituem um apoio ao trabalho na área de Integração Social e Ciências |
| Enciclopédia “A aventura do homem”** | Material complementar, composto por 24 fascículos utilizados pelos alunos em sala de aula e/ou em sistema de empréstimo. |

* A partir de 1972; ** a partir de 1973.

Fonte: (CORRÊA, 1979; KOFF; MELHADO; BITTENCOURT, 1979).

Importante ressaltar que o manual “Integração Social” foi, segundo o próprio Movimento (BRASIL, 1984), uma compilação da 1ª edição completa da Coleção de Roteiros

¹¹ Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27956. Acesso em: 1 maio 2021.

de Atividades do Autodidatismo, composta por nove livros editados entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, cujo lema era “Você pode aprender sem ir à escola e sem professor”.

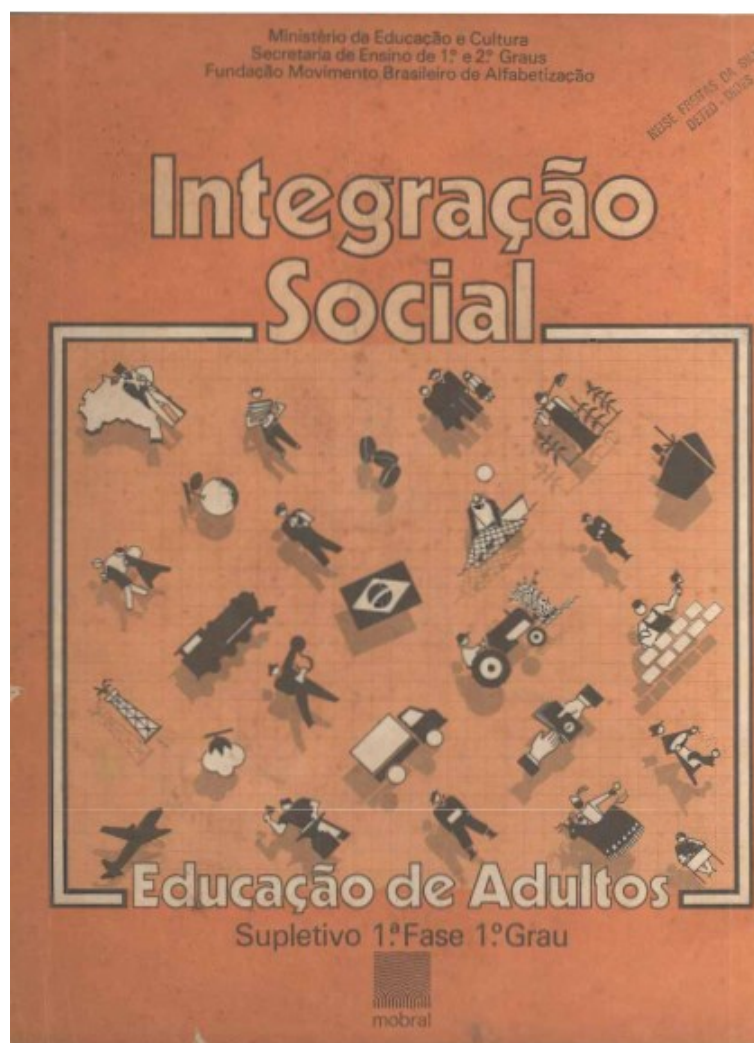
Ao comparar as partes que compõem o volume 1 de Integração Social do aluno, constatou-se que realizaram algumas adequações como inserção de imagens e atividades, mas a essência continuou inalterada. Ou seja, um material antes elaborado para o estudo fora da escola é juntado e transformado em material para ser trabalhado em sala de aula, como se ambos fossem a mesma coisa, quando não o são.

Cabe ressaltar que, durante esta pesquisa, uma das descobertas é que o material didático destinado à matéria Integração Social, também denominado “Integração Social”, era composto, diferentemente dos demais, por dois volumes.

Após busca detalhada na rede mundial de computadores, incluindo sebos virtuais, não foi possível ter acesso ao volume 2 do referido material nem em formato “PDF” e nem para a compra. Portanto, esta pesquisa restringirá sua análise ao volume 1 do material didático “Integração Social”, composto de 213 páginas, conforme Imagem 5.

Cabe destacar que Mello (2010) observa que um primeiro problema que se coloca ao pesquisador de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos é a dificuldade de localizar estas fontes, pois poucos são os locais de pesquisas em que estes materiais estão devidamente guardados e organizados.

Imagem 5 - Capa do manual didático “Integração Social”, volume 1, versão do aluno, referente ao Programa de Educação Integrada do MOBRAL

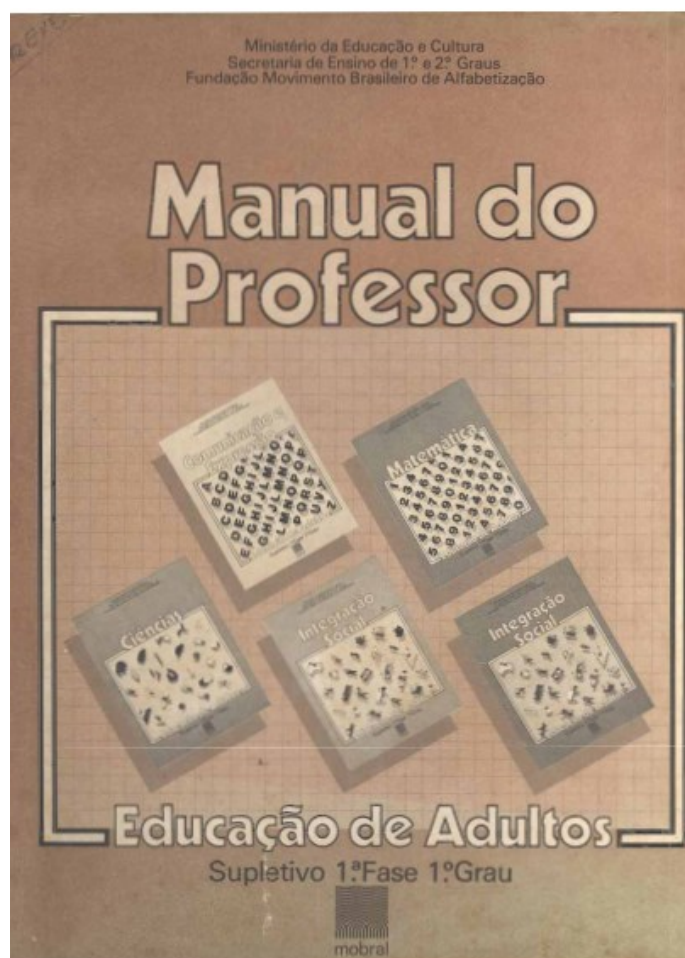


Fonte: Brasil (1984)¹².

Além do material didático de Integração Social, o conjunto didático do PEI/MOBRAL também era composto por um Manual do Professor e as versões para o aluno de Comunicação e Expressão, Matemática e Ciências. A Imagem 6 apresenta a capa do Manual do Professor do Integração Social.

¹² Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-integracao-social_0.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

Imagem 6 - Capa do manual didático “Integração Social”, versão do professor, referente ao Programa de Educação Integrada do MOBRAL

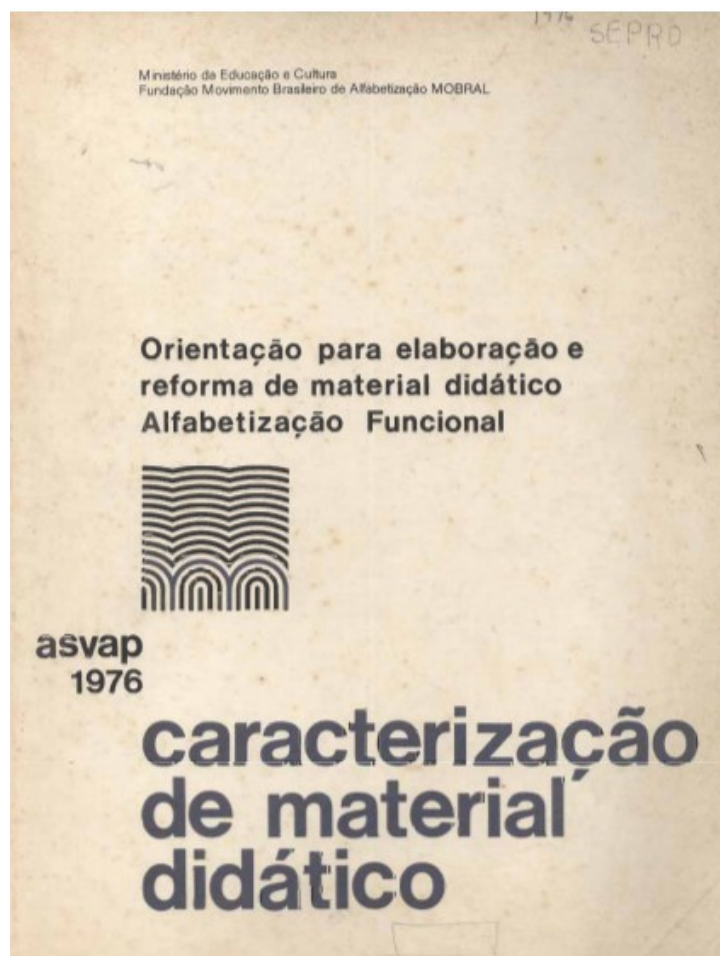


Fonte: Brasil (1985)¹³.

Para a elaboração dos materiais didáticos do MOBRAL, foi organizado o documento “Orientação para elaboração e reforma do material didático: alfabetização funcional: caracterização de material didático” (BRASIL, 1976), conforme Imagem 7, abaixo:

¹³ Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-manual-do-professor_0.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

Imagem 7 - Capa do documento orientador para elaboração de material didático para o MOBRAL



Fonte: Brasil (1976)¹⁴.

Na apresentação do referido documento, o Presidente do MOBRAL, Arlindo Lopes Corrêa, explicita a importância do material didático, enfatizando a excepcional originalidade, qualidade, a custos jamais obtidos no Brasil.

O material didático, segundo Corrêa (1979), era submetido a rigorosa análise por um Grupo de Trabalho (GT) formado por uma equipe multidisciplinar que incluía linguistas, pedagogos, técnicos em programação visual etc., em constante processo de aperfeiçoamento, cuja acumulada experiência lançou as bases para uma avaliação objetiva extensível às outras atividades similares do Movimento.

Para maior controle e fiscalização do material didático produzido por grandes editoras, o GT tinha por funções: avaliar, continuamente, os materiais didáticos, avaliar projetos de novos

¹⁴ Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/11/6-caracterizacao-de-material-didatico-1976.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

materiais, elaborar critérios para avaliação e reformulação de materiais didáticos, acompanhar a experimentação de novos materiais, elaborar projetos sobre materiais didáticos e orientar a elaboração de novos materiais (MENDONÇA, 1985), de forma a garantir que a ideologia vigente continuasse penetrante junto às classes subalternas.

Uma afirmação do Diretor do MOBREAL chama a atenção em relação à importância do material didático para o MOBREAL e merece destaque:

A sua importância dos gastos com o material didático justifica plenamente os cuidados de sua direção com esse item. Além disso, **é através do material didático que se exerce a atividade-fim do MOBREAL, visando ao aprimoramento do homem brasileiro.** Só este último aspecto bastaria para explicar todo o empenho de nossa administração no sentido de aperfeiçoar os métodos de análise e utilização daquele material. (CORRÊA, 1979, p. 6, grifo nosso)

O excerto acima demonstra a importância do material didático na disseminação das ideias pedagógicas do regime militar, a ideologia e a ordem vigente. Como atividade-fim, o governo militar confia o quanto se devia controlar o que iria compor os vários materiais didáticos do MOBREAL, seja pela análise prévia, seja pela utilização em sala de aula. A atividade-fim do MOBREAL, sabe-se, era formar mão de obra barata e passiva diante da cruel realidade de exclusão e pobreza de grande parcela da população brasileira.

Sobre os materiais didáticos (livros, manuais, cartilhas), Choppin (2004) elucida que o controle da produção nacional consiste em subordinar os manuais ao discurso oficial ou de algum governo, em um contexto de censura, com o objetivo de eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou interpretação nociva aos seus interesses. Trata-se de propagar nos livros didáticos a imagem da sociedade de acordo com os ideais de quem os conceberam. “Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outros *status*, o de agente” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Afirma ainda que o livro didático não é um simples espelho, posto que modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, na qual os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPIN, 2004). Contudo, importante ressaltar que Resende Filho (2014), pesquisando os livros didáticos de Estudos Sociais do ensino regular, evidenciou a resistência de alguns autores aos ideais do governo militar, incluindo a presença de conceitos marxistas, o que não ocorria com o material didático do MOBREAL, visto que havia, segundo

Corrêa (1979), um forte controle e censura ao que era veiculado, o que é confirmado pela presente pesquisa ao analisar o “Integração Social”.

No Integração Social, a elevada inflação, o empobrecimento e a expulsão dos pobres para as franjas dos centros urbanos, a repressão, a censura, a tortura e os assassinatos são intencionalmente silenciados pelos autores submetidos às classes dominantes e à manutenção da ordem vigente. Para agravar essa situação, Costa (2008) confidencia que a precária formação inicial e continuada dos professores gerava uma dependência exagerada dos livros didáticos, reforçando a ideologia dominante, corroborado por Santos (2009) ao anunciar que o conhecimento escolar selecionado para compor os conteúdos encontra-se longe de qualquer imparcialidade, mas que pode/deve configurar-se como um terreno de lutas.

Nesse sentido, é oportuno relembrar a concepção tecnicista de educação adotada pelo MOBREAL, conforme já mencionado, no qual os alunos são considerados agentes, ao contrário de sujeitos, nos processos de ensino e aprendizagem e de suas vidas como seres humanos detentores de direito como outrem. Corrobora-se, com Jannuzzi (1987), ao relatar que os alunos do MOBREAL eram considerados indivíduos menores que deveriam ser guiados pelos indivíduos superiores, nesse caso, os idealizadores e operadores da ideologia dominante, responsáveis pela transmissão de conhecimentos aos considerados sem conhecimento, desconsiderando os vários outros saberes destes.

O aprimoramento e a integração dos milhões de brasileiros analfabetos e com baixa escolaridade eram vistos numa perspectiva de acomodação à ordem vigente e de inserção ao mercado consumidor, em razão do economicismo ser uma das vertentes do Movimento.

Ademais, a escola também atuava como um importante dispositivo de controle ao corpo e à mente, por meio da incursão de comportamentos éticos, práticas sociais e ideologias de submissão, conforme anunciado por Paiva (1973, 2015).

Na Introdução do manual de orientação (BRASIL, 1976), definia-se que sua finalidade era divulgar as características consideradas como expressivas da qualidade do material didático; contudo, para disfarçar a real intenção, alerta que o referido documento não visa à padronização do material, mas proporcionar informações que contribuam para a elaboração ou reforma de materiais, consoante com a unidade de doutrina quanto aos aspectos filosóficos, metodológicos e técnicos do PAF.

De acordo com Choppin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais que variam segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A função referencial, também chamada de curricular ou programática, na qual o livro didático é a fiel tradução do programa; a instrumental, na qual o

livro didático coloca em prática métodos de aprendizagem, exercícios e atividades; a documental, em que o livro didático fornece um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, e, por fim, a que mais interessa a esta pesquisa: a função ideológica e cultural. Esta

é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, [...], dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. (CHOPIN, 2004, p. 553, grifo nosso)

O livro didático também é reconhecido como instrumento privilegiado de construção de identidade e símbolo da soberania popular, assumindo importante papel político, em uma tendência de doutrinar de forma implícita ou explícita (CHOPIN, 2004), conforme ocorreu na história do livro didático de Geografia no engrandecimento da pátria, no forjamento do nacionalismo e reconhecimento dos símbolos e heróis nacionais.

Contudo, cabe ressaltar que Araújo (2015) e Vlach (1988) alertam que a ideia de “país grande e em constante desenvolvimento” se fez presente durante décadas e gerações e nem todos os autores defendiam esse mesmo ideal. Houve períodos marcados por rupturas e permanências, reflexos da constituição político-econômico-social do país, conforme demonstrado também no material didático Integração Social do MOBREAL.

No caso do Brasil, Höfling (1981) evidencia que os livros didáticos da matéria Estudos Sociais, criada pelo regime militar, contribuía para a alienação do indivíduo em relação aos diferentes aspectos da realidade concreta em que vive, não só pelo conteúdo em si, mas também pela passividade, corroborando com Chopin (2004) e Gramsci (1999).

A questão da doutrina é recorrente na política educacional militar, conforme evidenciado por Germano (2011) ao se referir ao tripé ideológico do período analisado, constituído pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador. Pela Doutrina da Segurança Nacional, entendia-se permanente controle e vigilância da população contra quaisquer questionamentos em relação ao regime.

Pela Teoria do Capital Humano, fornecer mão de obra barata para atender o projeto de desenvolvimento econômico, romantizando, inclusive, as cidades, para atrair os trabalhadores, e o pensamento cristão conservador no combate ao comunismo e na defesa dos valores cristãos das elites.

Até aqui, procurou-se desvelar a origem e o desenvolvimento do PEI, cujo material didático “Integração Social” é escopo de estudo da próxima seção intitulada “A estrutura, a forma, os conteúdos e a ideologia do material didático ‘Integração Social’”.

5.3 A estrutura, a forma, os conteúdos e a ideologia do material didático “Integração Social”

As Ideias Pedagógicas elaboradas nas (e pelas) Instituições de Ensino são divulgadas através do material pedagógico. (MENDONÇA, 1985, p. 93)

Após esclarecer o que foi o PEI, a partir da legislação promulgada pelo governo militar, fundamental para a compreensão da presente seção, o foco agora é a análise do material didático propriamente dito. Para tanto, será utilizado como fonte de pesquisa o volume 1, elaborado a partir da compilação dos Roteiros de Atividades do Programa de Autodidatismo do MOBREAL.

Corroborando com Fiscarelli (2008), Mendonça (1985) destaca que a produção do material pedagógico abrange todos os produtos e serviços que se relacionam com a transmissão do conhecimento, tanto na educação formal como na educação não formal, no que convencionou-se chamar indústria de conhecimento.

A Imagem 8, abaixo, demonstra como foi organizado o Sumário do volume 1 do material didático “Integração Social”, versão do aluno, destinado à primeira fase do ensino supletivo na área das ciências sociais (Geografia e História).

Imagem 8 - Sumário do volume 1 do material didático “Integração Social” (PEI/MOBRAL)

| Sumário | |
|---|------------|
| <hr/> | |
| Recado | 5 |
| Parte I | |
| Terra de nossa gente | 7 |
| A vida em comunidade | 9 |
| Conhecendo outras comunidades | 17 |
| A cidade: sua gente, sua vida... | 19 |
| A cidade: sua história, sua arte... | 22 |
| Os municípios | 25 |
| Na família... no município... organização é importante | 27 |
| O Governo do município | 29 |
| Nossa grande comunidade — o Brasil | 36 |
| Onde está o Brasil? | 40 |
| Brasil — um país tropical | 44 |
| Onde mora a população brasileira? | 48 |
| Como conhecer o Brasil? | 53 |
| Parte II | |
| Conhecendo sobre indústria e comércio | 89 |
| O comércio — uma atividade bastante antiga | 91 |
| O início do comércio no Brasil | 98 |
| A indústria — sua história | 113 |
| O início da indústria no Brasil | 115 |
| O comércio e a indústria crescem no Brasil | 119 |
| A indústria de hoje | 122 |
| Matérias-primas da indústria | 126 |
| O comércio hoje | 136 |
| O comércio e a indústria precisam de gente preparada | 141 |
| A ação do Governo para o desenvolvimento do comércio e da indústria | 143 |
| Parte III | |
| O fazer, o saber, o sentir de nossa gente | 149 |
| Cultura | 151 |
| Formação do povo brasileiro | 154 |
| Os tipos característicos da cultura do Brasil | 160 |
| Cultura popular | 162 |
| Artesanato | 164 |
| Literatura de cordel | 166 |
| Provérbios | 172 |
| Crendices | 174 |
| Lendas e mitos | 176 |
| Música, dança e ritmos populares | 181 |
| Adivinhações | 188 |
| Jogos e brincadeiras | 190 |
| Comidas típicas | 192 |
| Outras artes, as ciências e o esporte no Brasil | 196 |
| A conservação da cultura | 206 |
| Glossário | 207 |

Fonte: Brasil (1984).

Antes de tratar do conteúdo e a ideologia presente no “Integração Social”, cabe ressaltar que o material é produzido em papel jornal e impresso em preto e branco, contrariando o discurso sobre a qualidade do material e dos custos de sua produção. O papel mal suporta o uso da borracha, por exemplo, pois rasgará. A capa também é de baixa qualidade, de papel cartão, impressa nas cores laranja, preta e branca.

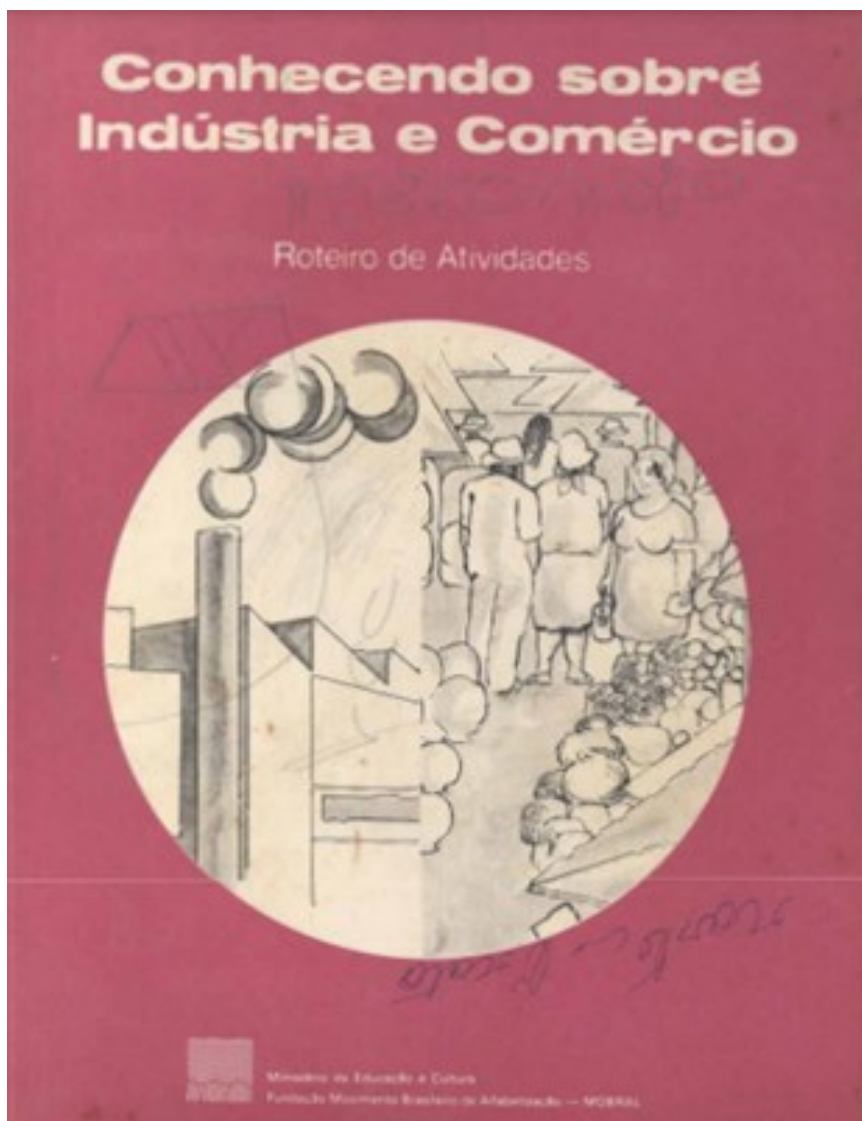
Além do título, contém as seguintes informações: Ministério da Educação - Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus - Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, Educação de Adultos – Supletivo 1ª fase 1º grau, a logomarca do MOBREAL com alusão à impressão digital e pequenas ilustrações que remetem à pátria, aos setores da economia, à família, à cultura, aos transportes etc).

Observa-se, por meio do Sumário, que o material didático foi organizado em três partes, que correspondem cada uma a um Roteiro de Atividades do Programa do Autodidatismo, além do Recado inicial antes da primeira parte e um Glossário ao final da terceira parte.

A parte I, “Terra de nossa gente”, do “Integração Social”, foi organizada a partir do Roteiro de Atividades do Autodidatismo, ao qual, infelizmente, não se conseguiu ter acesso após busca na rede mundial de computadores e sebos virtuais, dificuldade comprovada por Mello (2010).

A parte II, intitulada “Conhecendo sobre a indústria e o comércio”, do “Integração Social”, foi elaborada a partir do Roteiro de Atividades do Autodidatismo de mesmo título, conforme Imagem 9, que mostra a capa do referido roteiro.

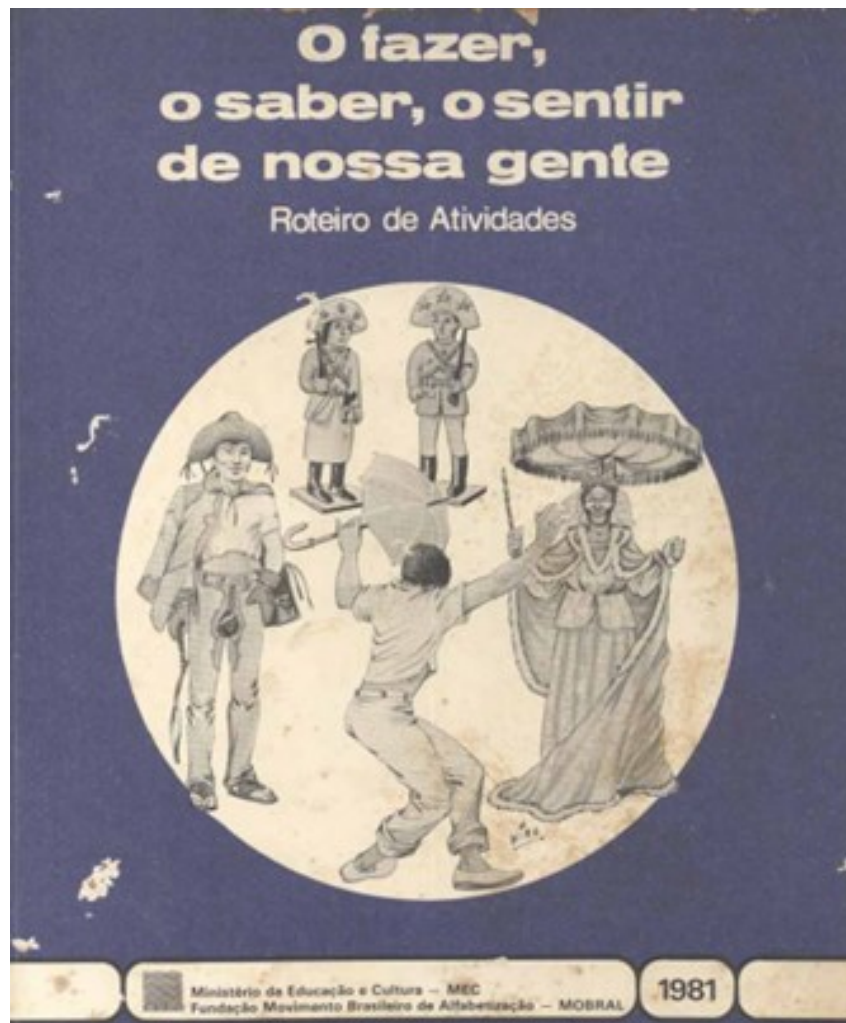
Imagem 9 - Capa do Roteiro de Atividades “Conhecendo sobre a Indústria e o Comércio”, do Autodidatismo/MOBRAL



Fonte: Brasil (1984).

A parte III, intitulada “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”, do “Integração Social”, foi elaborada a partir do Roteiro de Atividades do Autodidatismo de mesmo título, conforme Imagem 10, da capa do referido roteiro.

Imagem 10 - Capa Roteiro de Atividades “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”, do Programa de Autodidatismo/MOBRAL

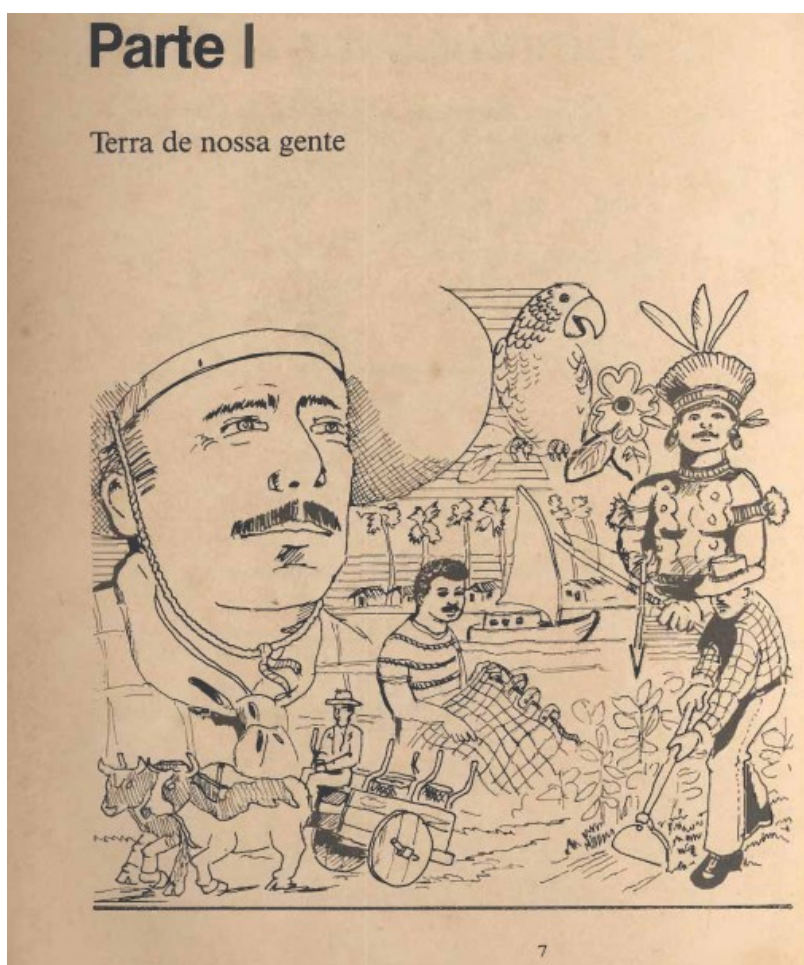


Fonte: Brasil (1984).

O material didático “Integração Social” possui, conforme enunciado na Imagem 8, um Recado inicial. Trata-se de um texto verbal, o qual esclarece que o assunto central é o Brasil. Para tanto, informa que o Brasil é um país enorme e que os alunos teriam acesso às várias informações, como a localização do Brasil no mundo, a sua divisão, o que produz, a história do comércio e da indústria no Brasil, passando pelo artesanato, a literatura, as lendas, as danças, músicas e outras manifestações da cultura popular brasileira, além do glossário a partir da página 207, em um total de 213 páginas (BRASIL, 1984).

Cada uma das partes, parte I “Terra de nossa gente”, parte II “Conhecendo sobre a indústria e o comércio” e parte III “O fazer, o saber, o sentir da nossa gente”, inicia com uma página com o título e uma imagem com alusão ao que será abordado, conforme Imagens 11, 12 e 13:

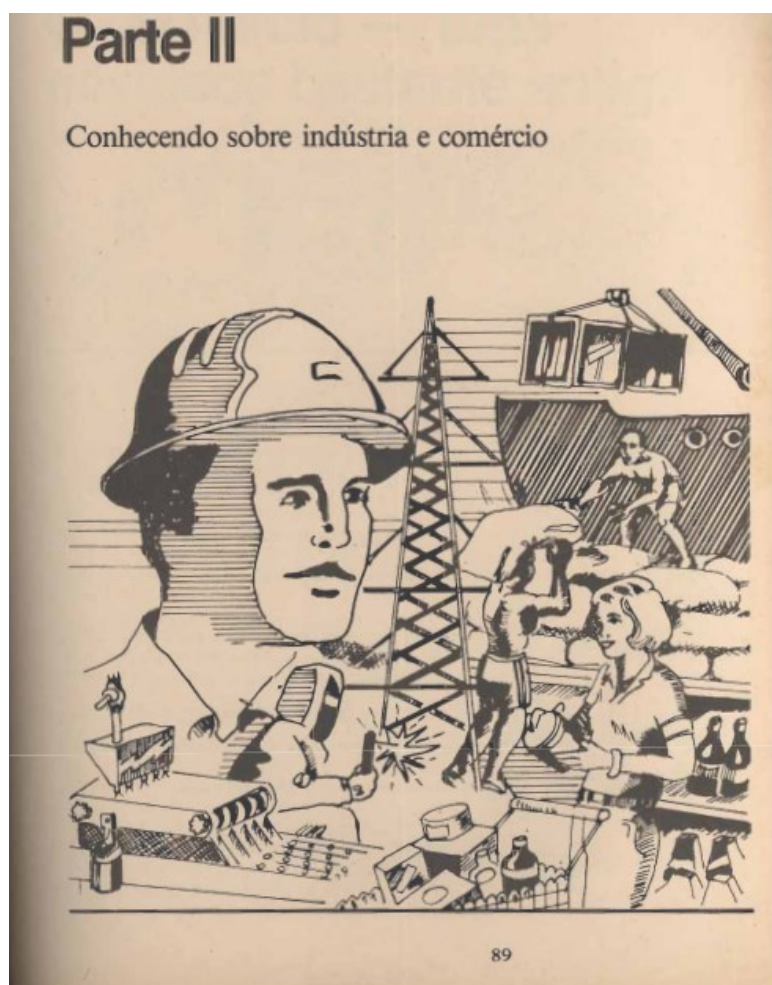
Imagem 11 - Capa de introdução da parte I “Terra de nossa gente”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984).

Na Imagem 11, referente à parte I, cujo tema central é o Brasil, observa-se, na ilustração, a representação das diversidades regionais, por meio da presença de um indígena e as riquezas naturais, um lavrador, um pescador do litoral, o homem do campo e seu carro de boi, e um homem cuja vestimenta lembra o gaúcho do sul do país. Observa-se a ausência do negro, cuja etnia compõe de forma significativa a população brasileira.

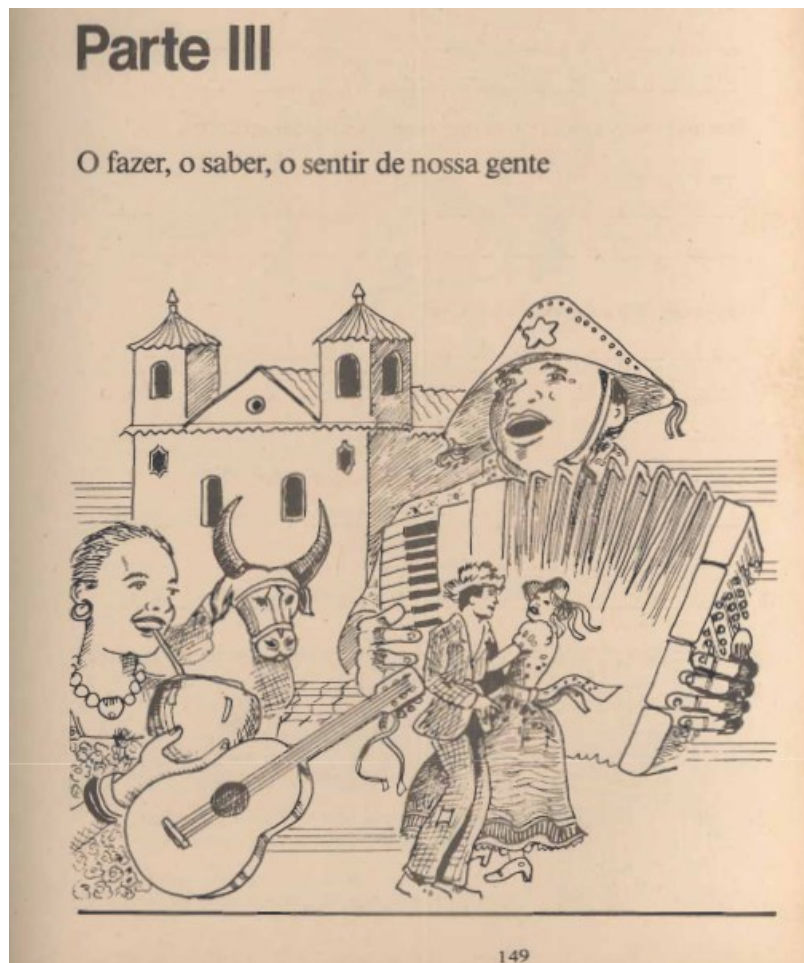
Imagem 12 - Capa de introdução da parte II “Conhecendo sobre indústria e comércio”, do
Integração Social



Fonte: Brasil (1984).

Na Imagem 12, referente à parte II “Conhecendo sobre a indústria e o comércio”, o tema central, como o próprio título diz, é a origem e o desenvolvimento do comércio e da indústria no mundo e no Brasil. A ilustração traz a imagem de rede de transmissão de energia, um trabalhador de capacete e uma esteira de uma máquina industrial para representar a indústria. Para fazer alusão ao comércio, apresenta a imagem de uma mulher realizando compras no supermercado e dois trabalhadores carregando um caminhão com sacos que lembram café, açúcar ou algo similar.

Imagem 13 - Capa de introdução da parte III do Integração Social: “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”



Fonte: Brasil (1984).

A terceira e última parte, intitulada “O fazer, saber, o sentir de nossa gente” traz como tema a cultura brasileira, conforme Imagem 13, por meio da representação de personagens cujas características representam as regiões brasileiras, como o bumba-meu-boi, o cantor Luiz Gonzaga “Gonzagão” e seu acordeão, uma igreja em razão da forte presença da religião católica, uma viola instrumento típico do homem do campo “caipira”, um casal dançando em uma festa junina e uma mulher bebendo uma água de coco.

Cada parte do Integração Social foi organizada da seguinte forma, conforme Quadro 6, abaixo, e o Sumário do volume 1.

Quadro 6 - Partes, temas geradores e subtemas do volume 1 do “Integração Social”

| Partes | Temas geradores | Subtemas/Sequências |
|-----------|---|---|
| Parte I | Terra de nossa gente | <ul style="list-style-type: none"> • A vida em comunidade • Conhecendo outras comunidades • A cidade: sua gente, sua vida... • A cidade: sua história, sua arte... • Os municípios • Na família... no município... organização é importante • O Governo do Município • Nossa grande comunidade – o Brasil • Onde está o Brasil? • Brasil – um país tropical • Onde está o Brasil? • Brasil – um país tropical • Onde mora a população brasileira? • Como conhecer o Brasil? |
| Parte II | Conhecendo sobre indústria e comércio | <ul style="list-style-type: none"> • O comércio – uma atividade bastante antiga • O início do comércio no Brasil • A indústria – sua história • O início da indústria no Brasil • O comércio e a indústria crescem no Brasil • A indústria hoje • Matérias-primas da indústria • O comércio hoje • O comércio e a indústria precisam de gente preparada • A ação do Governo para o desenvolvimento do comércio e da indústria |
| Parte III | O fazer, o saber, o sentir de nossa gente | <ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Formação do povo brasileiro • Os tipos característicos da cultura do Brasil • Cultura popular • Artesanato • Literatura de cordel • Provérbios • Crendices • Lendas e mitos • Música, dança e ritmos populares • Adivinhações • Jogos e brincadeiras • Comidas típicas • Outras artes, as ciências e o esporte no Brasil • A conservação da cultura |

Fonte: Brasil (1984).

Após a apresentação da forma de organização do material didático Integração Social com seus temas geradores e subtemas, equivalentes aos conteúdos, realizou-se a comparação das partes “Conhecendo sobre a indústria e comércio” e “O fazer, o saber, o sentir de nossa

gente” do compilado com os Roteiros do Programa Autodidatismo. Dessa comparação, constatou-se que a grande maioria dos textos verbais foi mantida em sua redação original, mas foram acrescentadas e/ou suprimidas algumas frases e/ou pequenos parágrafos sem modificar, contudo, o sentido dos textos.

Quanto às ilustrações, observou-se que a maioria foi mantida, mas outras foram substituídas por outras mais legíveis, acrescentadas e/ou suprimidas, mas assim como os textos verbais, mantendo o conteúdo.

Quanto à estrutura interna de cada parte do Integração Social, tem-se uma página de apresentação com uma ilustração, conforme já mencionado. Apresenta textos e ilustrações sobre o assunto abordado e atividades, bem como quadros “Pense sobre isto”, nos quais o aluno é chamado a pensar em grupo sobre o assunto abordado; “Você sabia que”, com informações aprofundando um assunto ou uma curiosidade. As ilustrações dos textos seguem o padrão das páginas de apresentação de cada parte do material didático.

O glossário, ao final do Integração Social, traz o significado de palavras e siglas que estão negritadas nos textos que compõem o material.

Como professora de Geografia, chama a atenção alguns equívocos nos “mapas” sem escala cartográfica, elemento cartográfico que permite dizer se a imagem é um mapa ou apenas um croqui, ou seja, “mapa” sem escala cartográfica não é mapa, demonstrando o que Seabra (1983) denuncia sobre a problemática da formação generalizada dos “Estudos Sociais”, que estuda quase tudo de forma muito superficial, formando professores demasiadamente generalizantes. Alguns croquis e mapas foram substituídos, alguns acrescentados e outros suprimidos, seguindo o padrão dos textos verbais.

As informações complementares, como sugestão de outras leituras e de pesquisas para aprofundar os conhecimentos sobre os temas geradores, foram retiradas na versão compilada. Foram acrescentadas mais Atividades com questões dissertativas e objetivas, durante o desenvolvimento de todo o volume 1.

Cabe ressaltar que o modelo “ler” e “responder questionário” prevalece no material. As questões exigem respostas mecânicas em relação aos conteúdos ensinados e pouco reflexivas, comprovando a filosofia economicista, tecnicista e acrítica impressa nos materiais didáticos, bem como, segundo Mello (2010), uma fácil reprodução e uso em sala de aula.

Sobre essa concepção pedagógica tecnicista, Saviani (2013) adverte que, sob o pressuposto de neutralidade científica, nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

Trata-se de mecanizar o processo educacional, no qual professor e aluno ocupam posição secundária de executores de uma concepção, enquanto planejamento, coordenação e controle são realizados por especialistas externos, supostamente habilitados, considerados neutros, objetivos e imparciais. Tudo em nome da eficiência em proporcionar eficiente treinamento para a execução das tarefas demandadas pelo sistema social, ou seja, aprender a fazer.

Ademais, constata-se que a intenção é mesmo ler, escrever e contar, já que são estes os postos de trabalho, quando existem, que os egressos do MOBREAL, oriundos do campo devido ao processo de modernização do campo e os processos de urbanização e industrialização, poderiam ocupar.

Diga-se, “poderiam”, já que Govoni (1980), em pesquisa com egressos do MOBREAL, constatou que as condições de vida não melhoraram como decorrência do Movimento, mas sim por outros motivos. Segundo o autor, também não interferiu na problemática do trabalho, contrariando a expectativa de consumo por partes dos ex-alunos.

Além das questões econômicas, sabe-se que o regime militar almeja um maior equilíbrio eleitoral no interior; para isto, a alfabetização funcional era bastante útil, principalmente tendo em conta os votos de cabresto nos rincões do país.

Evidencia também o uso da educação como importante integrante da estrutura ideológica a favor das classes dominantes e da ordem vigente, conforme denunciado por Gramsci, o que também é corroborado por Mendonça (1985, p. 56) ao afirmar que “A sociedade como um todo e suas instituições em particular concorrem para a reprodução das relações sociais de produção”, ou seja, o acesso ao mínimo do básico para a manutenção e sedimentação das estruturas vigentes.

Após a análise da estrutura geral do material didático “Integração Social”, pode-se afirmar e coadunar com Höfling (1981) que, ao pesquisar os livros didáticos de Estudos Sociais do 1º grau, denunciou a superficialidade dos conteúdos abordados de forma mecânica, repetitiva e exaustiva, incluindo as atividades propostas.

Nas próximas seções, dedicar-se à análise pormenorizada de cada uma das três partes que compõem o volume 1, destinado ao público do MOBREAL de 2ª à 4ª série.

5.3.1 Parte I “Terra de nossa gente”

Para melhor compreensão do “Integração Social”, far-se-á a análise de cada uma das partes e subtemas/sequências, iniciando com a parte I “Terra de nossa gente”.

Retomando brevemente, o material foi impresso em preto e branco e compõe-se de pequenos textos verbais (informativos e prescritivos) e textos não verbais (imagens, mapas, croquis, esquemas, ilustrações), atividades com questões discursivas e objetivas, “Você sabia que”... e “Pense sobre isto”.

Importante destacar, nesse momento, que, ao analisar três livros didáticos de Estudos Sociais da 1ª à 4ª série do 1º grau, ensino regular, durante o período da ditadura militar, Höfling (1981) revelou que a seleção dos conteúdos decorria, em última instância, da concepção do real dos autores dos livros didáticos, representando seus valores, seus interesses, seus conhecimentos etc; podendo, inclusive, omitir a importância de outros fatores.

Assim, os livros didáticos de Estudos Sociais para o ensino regular refletiam a concepção das classes privilegiadas que têm conseguido usufruir dos benefícios econômicos e sociais e apregoar transformações na ordem vigente colocaria em risco esses privilégios (HÖFLING, 1981).

Conforme organizado no Quadro 6, a Parte I do Integração Social está dividida no que convencionou-se denominar neste trabalho de subtemas, sendo o primeiro “A vida em comunidade”, das páginas 9 a 16.

Imagem 14 - Imagem de apresentação do subtema “A vida em comunidade”



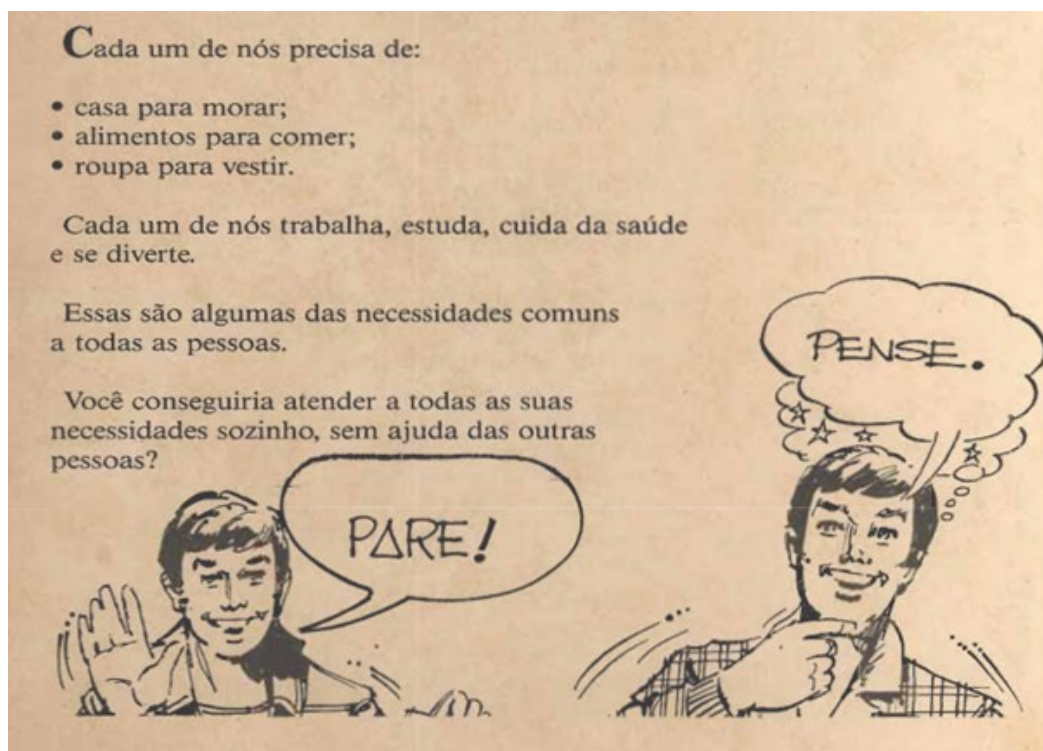
Fonte: Brasil (1984, p. 9).

A imagem acima, que introduz o subtema “A vida em comunidade”, apresenta um bairro totalmente urbanizado, com moradias de boa qualidade, quintal arborizado, asfaltado, com

saneamento básico, criança brincando, mulheres conversando, um homem que acabou de receber uma correspondência, carteiro, atividades cotidianas, ou seja, uma realidade distante das comunidades de baixa renda.

O material didático e tudo o que ele envolve (ideias pedagógicas, método, concepção de educação) não considera a realidade dos alunos do MOBREAL, posto que é um padrão para todo o território nacional. Reafirma o pensamento de que o aluno analfabeto ou com baixa escolaridade pode ter acesso a tudo que a imagem apresenta, caso se esforce e estude. Ademais, convoca os alunos a participarem, ilusoriamente, dessa realidade, e não a transformá-la.

Imagem 15 - Texto e ilustração do subtema “Vida em comunidade”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 9).

Neste subtema, conforme Imagem 15, os alunos são chamados a parar e pensar a partir do questionamento “Você conseguiria atender a todas as suas necessidades sozinho, sem ajuda das outras pessoas?”, mas, ao que indica o material, sem um diálogo prévio com os alunos, necessário à articulação entre os saberes/realidade dos alunos e o objeto de conhecimento que será estudado, necessário para, dentre outros elementos, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de uma argumentação crítica. Será que o aluno recém egresso da alfabetização funcional teria condições de ler e interpretar os textos e realizar as atividades propostas, mesmo que de forma mecânica e sem refletir sobre as causas da exclusão social?

Antes do questionamento, o subtítulo apresenta um texto que relata que precisamos de casa para morar, alimento para comer e roupa para vestir. Que trabalhamos, estudamos, cuidamos de nossa saúde e divertimos, como se isso não fosse claro para qualquer adulto, analfabeto ou não.

Ademais, moradia digna, alimentação, vestuário, estudo, saúde e lazer são direitos sociais básicos, aos quais a maioria da população pobre e analfabeta desse país não ou mal tem acesso. Observa-se a tentativa de utilizar a educação como uma espécie de apanágio, cujo veículo é o MOBREAL, nas vidas desses jovens e adultos, quando se sabe que não é verdade. Melhorar as condições de vida depende de outros aspectos para além da educação, a total garantia dos direitos civis, políticos e sociais, inviabilizados pelo governo elitista e autoritário do regime militar.

Sobre a questão da responsabilização individual pelas condições de vida dos alunos, Höfling (1981) evidenciou, em sua pesquisa, que havia uma clara intenção de responsabilização individual das pessoas pelas suas condições de vida e por todos os problemas oriundos da relação sociedade e natureza, como se a boa intenção de cada um pudesse resolvê-los e não oportunizar a todos o acesso e a permanência na escola.

A referida etapa continua com mais alguns textos verbais prescritivos e ilustrações, quatro atividades com questões discursivas, de completar, de verdadeiro ou falso e um “Pense sobre isto”, no qual os alunos são convidados a discutir sobre os problemas da sua comunidade, o que poderia ser feito por meio da intervenção do professor, mas não há orientações sobre como mediar as reflexões do grupo, o que leva a duvidar que acontecessem na prática, demonstrando, novamente, a discrepância entre o discurso presente nos documentos oficiais e o material didático utilizado no chão da sala de aula.

Esse é padrão sequencial do todo o volume 1, alterando um ou outro aspecto, como a presença de questões objetivas, quadros, além dos já mencionados nessa seção.

Nesse subtítulo, nota-se um texto informativo que aborda a rotina de uma comunidade. Nesse caso em específico, relata o fato de um trabalhador que sofre um acidente de trabalho e o vizinho o leva para o hospital. Mas o mais importante é demonstrar que logo o marceneiro reinicia suas atividades laboriosas.

Evidencia a não necessidade do Estado em prover as necessidades (direitos) dos trabalhadores brasileiros, como a disponibilização de uma ambulância para atender o acidentado e a reforma do “Lar dos Velhinhos”, colocando sobre os ombros da comunidade a solução de questões que são obrigações do Estado, conforme denunciado por outros autores.

Na parte que trata da cadeia produtiva de roupas, os trabalhadores estão representados do plantio do algodão à venda em lojas, contudo, não menciona quem fica com a maior parte do lucro e que os pobres, apesar de produzirem as roupas, quase não tem acesso às mesmas. Desse modo, oculta-se a exploração das classes subalternas pelas classes dominantes, conforme denunciado por Gramsci (1999, 2001) e Medeiros (2005), ao fazerem referência à pedagogia freiriana que busca combater a consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, bem presente no regime militar. em detrimento de uma consciência crítica, ativa e política.

Sobre a ausência das contradições da sociedade capitalista, Höfling (1981) denuncia a total ausência das contradições geradas pela industrialização, principalmente em relação ao desemprego, subemprego, marginalidade, fome e outros aspectos desagradáveis.

Não há alusão às mazelas dos grandes centros, uma “naturalização” totalmente desvinculada da realidade dos educandos. Fortalece-se, assim, uma visão parcial e falsa da realidade, devido à ausência de explicitação e fundamentação junto aos alunos, concatenando com o que se tem desvelado no “Integração Social” do PEI/MOBRAL.

O próximo subtema da parte I é “Conhecendo outras comunidades”, que traz um texto informativo prescritivo com ilustrações da vida em uma comunidade maior em relação à primeira subetapa, apresentando, de forma muito aligeirada e sem contextualização com a realidade dos alunos, os conceitos de família (conforme o tripé ideológico do regime militar), de vizinhança, bairro, cidade e município. Finaliza a subetapa como uma questão de enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, e duas questões objetivas, ou seja, de assinalar uma alternativa.

O subtema “A cidade, sua gente, sua vida...” traz duas ilustrações do centro da cidade, com pessoas sentadas na mesa de um café, pessoas sentadas em bancos, caminhando, todas brancas, tomando bebidas, prédios indicando uma agência bancária (afinal, é importante que o aluno sinta que, caso se esforce, poderá até ter uma conta bancária), um hotel, boa infraestrutura básica (saneamento básico, pavimentação, iluminação, transporte público, área verde), como deveria ser qualquer parte da cidade, seja o centro ou os bairros mais distantes das áreas centrais, conforme Imagem 16.

Imagem 16 - Texto informativo e ilustração do subtema “A cidade: sua gente, sua vida”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 19).

As atividades seguem o padrão de respostas mecânicas e sem reflexão, afinal, o objetivo é o ajustamento dos alunos à ordem vigente e não a sua transformação em prol de uma maior justiça social. O material didático não tem o propósito de mostrar que o espaço é produzido de acordo com os interesses do capital, percebido pela leitura das diferentes paisagens geográficas, ou seja, uma análise que a Geografia Tradicional não comporta, por isso, o movimento de renovação da Geografia Crítica de matriz marxista, que procura explicar o espaço em sua totalidade e não de forma fragmentada, como apresentado no “Integração Social”.

Nos próximos subtemas, “A cidade, sua história, sua arte...” e “Os municípios”, há a intenção de trazer para a discussão as atividades culturais da cidade, mas isso não acontece. Há um destaque para o meio urbano em detrimento do campo, além de não abordar interdependência entre ambos.

Há a intencionalidade, já abordada neste trabalho, de romantizar as cidades, conforme também constatado por Höfling (1981), de forma a incentivar o êxodo rural, principalmente para os grandes centros urbanos que necessitam de mão de obra barata em razão do modelo de industrialização dependente e excludente. Ou seja, de acordo com La Porta (2017b), criar normas e hábitos de ordem e exatidão, de precisão, à altura das exigências do modelo desenvolvimentista brasileiro.

Não é por acaso que os estudos em Geografia Urbana demonstram que o período militar foi responsável pela ocupação de morros e áreas de risco, formando grandes bolsões de pobreza e de áreas sem qualquer planejamento urbano, principalmente as favelas nas grandes metrópoles, mas também nas cidades médias, com o envio das classes subalternas para os terrenos distantes da área central e dos serviços públicos e privados.

Exige-se, assim, longos deslocamentos para trabalhar, por exemplo, em um transporte público caro e deficitário. Novamente, tem-se a implícita presença dos setores cristãos conservadores com a imagem de uma praça com um cruzeiro, conforme tripé ideológico que sustenta o regime militar.

Nos subtemas “Na família, município... organização é importante” e “O governo do município”, a palavra “organização” já evidencia a importância de se manter a ordem para o bom andamento da sociedade e do país, pois organização, nesse contexto, supõe ordem, controle e vigilância.

Nesse caso, a manutenção da ordem estabelecida e a proibição de qualquer tipo de contestação, conforme denunciado por Gramsci (1999), ao tratar das categorias de ideologia, hegemonia, classes dominantes e subalternas e a totalidade de sua teoria política que apregoa a necessidade de unir as forças do campo e da cidade.

Sobressai também a ilustração com uma família branca conversando em harmonia e homens discutindo um projeto, engravatados e estudados, demonstrando a superioridade de quem estudou em detrimento de quem não estudou.

Conforme elucidado por Höfling (1981), objetivava-se moldar “cidadãos bem comportados”, acostumados a obedecer e desempenhar estritamente o papel que lhes coube na estrutura social, vedando-lhes o direito de participação nessa sociedade. Reforçava-se a impressão de integração e não marginalização em relação ao sistema social, evitando que as

desigualdades reais fossem percebidas claramente, alimentando suposição de igualdade entre os homens; negando, assim, as relações de poder, inclusive econômico, entre dominantes e dominados entre as classes sociais.

Os analfabetos devem aprender com os alfabetizados. A ilustração é distante da realidade da maioria da população brasileira, formada por negros, mestiços e indígenas, cujos postos de trabalho não são em um escritório de engravatados. Novamente, reporta-se a Jannuzzi (1987) sobre a concepção de educação e de homem do MOBREAL, e o papel da ideologia dominante/opressor sobre o dominado/oprimido.

O texto informativo traz a questão da ordem de forma explícita; “Onde vivem muitas pessoas, é preciso haver organização, ordem, para que tudo corra bem, para que haja progresso” (Imagem 17) (BRASIL, 1984, p. 27).

Imagem 17 - Título e ilustração de apresentação do subtema “Na família... no município... organização é importante”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 27).

A atividade 11 dessa subetapa traz uma questão objetiva na qual o aluno é levado a pensar que, cumprindo as leis, todos vivem bem, ou seja, infringir a lei é inadmissível para um cidadão do bem. E, para ser do bem, é necessário saber ler, escrever e contar, pois o país precisa de sua contribuição para continuar crescendo em ordem, conforme Imagem 18.

Imagem 18 - Atividade com questão objetiva do “Na família... no município... organização é importante”, do Integração Social

Atividade 11

Assinale com um X a alternativa correta:

Para ajudar as pessoas a viverem bem umas com as outras e terem seus direitos e deveres bem determinados, é necessário criar:

() interesses.
 () hospitais.
 () leis.
 () escolas.

Fonte: Brasil (1984, p. 28).

Imagem 19 - Texto informativo e ilustração do subtema “O governo do município”, do Integração Social

Votando nas eleições, você ajuda a escolher muitas dessas pessoas que fazem parte do Governo de seu município.


Votar é um direito e um dever de todos.

Para votar, é necessário ter o título de eleitor. Para se obter o título é preciso ter, no mínimo, 18 anos e ser alfabetizado.

É importante, antes de votar:

- saber quais são os candidatos;
- conhecer o que cada um faz ou já fez;
- saber o que eles pretendem fazer, quando forem eleitos. Assim, você saberá se eles atenderão às necessidades e desejos da sua comunidade.

O voto deve ser consciente. Cada um deve escolher, com seriedade e certeza, o seu candidato.



Pense sobre isto

*Você tem título de eleitor?
 Se não tiver, procure orientação sobre como tirá-lo.*

Fonte: Brasil (1984, p. 31).

O texto informativo acima (Imagem 19) traz como assunto central o voto e as eleições. Contudo, não se pode esquecer que as eleições não eram diretas e isentas, tendo em vista a existência de um rígido controle dos partidos e candidatos. Os dois partidos permitidos Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) tinham pouco

poder de decisão. A ARENA era o partido dos militares e o MDB pouco poder tinha para pressionar por mudanças. Partidos de esquerda foram banidos, logo, o voto estava sob rígida vigilância, sem falar no voto de cabresto nos rincões do país.

A ideia é passar a impressão de que o voto por si só garante a representatividade dos subalternos e a democracia, quando se sabe que isso não é o bastante, pois as ideais pedagógicas do período militar têm como mote a passividade e não a transformação da estrutura ideológica, da qual a escola e a educação são importantes alicerces na disseminação da ideologia dominante e na conservação das estruturas ideológicas.

O convite final é que todos tenham seu título, pois é garantia de exercício dos direitos políticos, quando na verdade o direito a votar é uma das etapas para uma sociedade verdadeiramente justa e democrática. A presença, ao fundo, de um policial, procura passar a imagem de que votar é seguro e que sua escolha será respeitada, quando a verdadeira participação política é silenciada na política educacional do Estado. O voto existe, mas não existem candidatos que realmente representem as classes subalternas, logo, o exercício do direito ao voto não é garantido de fato.

Ao final desse subtema, tem-se a Atividade 13, com questões de completar referentes à estrutura governamental do município (executivo e legislativo), enumerar a 2ª coluna de acordo com a 1ª a partir dos temas abordados nos últimos subtemas, como eleição, família, leis, organização do município, mas de forma fragmentada e estanque, impedindo o estabelecimento de relações primordiais para a compreensão da realidade e do mundo. Se você pouco conhece, pouco pode mudar.

A partir do subtema “Nossa grande comunidade – o Brasil”, conforme Imagem 20, muda-se a escala geográfica de análise, saindo do local regional para o nacional, mas sem qualquer alusão a essa categoria geográfica e sua compreensão. Percebe-se, conforme Seabra (1983), a superficialidade dos conteúdos em nome da interdisciplinaridade. Não se aprofunda em nada, afinal, os cargos a serem ocupados pelos alunos do MOBREAL não exigem esses conhecimentos, ficando restritos às classes dirigentes, conforme o pensamento de Gramsci (1999).

A superficialidade e generalização oferecida pelos Estudos Sociais e, acrescenta-se, pela Integração Social, são reforçadas por Höfling (1981), ao afirmar que a realidade é exageradamente simplificada e apresentada de maneira estática, cujos aspectos são tratados isoladamente, apesar da dinamicidade da interrelação que existe no mundo real. As noções são dadas estaticamente, sem explicar as causas, as consequências e a relação com outros aspectos

físicos e humanos. Em alguns casos, ocorre uma redução a uma menção superficial, fragmentada da realidade, idealizada e, portanto, inquestionável.

De acordo com Nascimento (2019), com o parecer nº 853/51, os Estudos Sociais/Integração Social se limitavam ao ajustamento ao meio social e convivência com o sistema político vigente, diferente do que Delgado de Carvalho preconizava sobre os Estudos Sociais em uma sociedade democrática, cujas discussões remontam à década de 1930. Na concepção de Delgado de Carvalho, os Estudos Sociais não poderiam se prestar a nenhuma forma de doutrinação.

Imagem 20 - Ilustração com o título do subtema “Nossa grande comunidade – o Brasil”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 36).

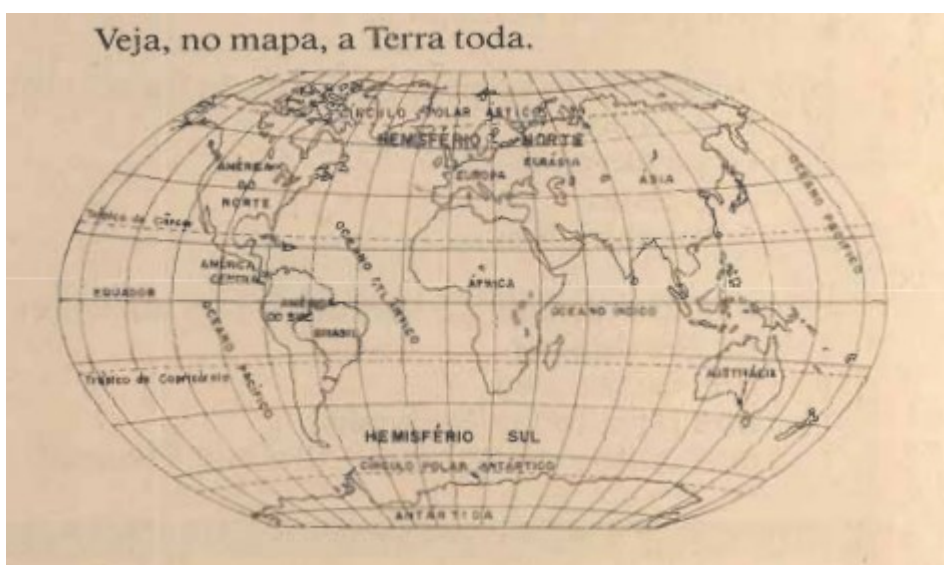
A Imagem 20, acima, apresenta uma ilustração com o formato do mapa do Brasil ao centro. Do lado direito, tem-se um homem com um menino e uma mulher, os três brancos, e do lado esquerdo, uma menina e dois homens do campo, com chapéus e um com uma enxada no ombro. É possível observar que a ilustração mostra dois mundos, um rural e outro urbano, de forma isolada, não considerando a interrelação entre o meio urbano e o meio rural. A posição de um, do lado oposto do outro, evidencia a concepção de mundo do governo militar e das classes dominantes brasileiras. O homem do campo, em sua maioria analfabeto, em posição inferior à do homem urbano usando gravata e família, reafirmando o estereótipo de que o homem bem sucedido é o das classes altas, que vive na cidade e com condições de consumir.

Novamente, resgata-se a importância das leis para manter a organização e a ordem, enfatizando o papel dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), mas sem relacionar

com o voto, o que é compreensível, já que o voto em si pouco influía na vida da maioria da população, tendo em vista o autoritarismo que marcou o período militar no país. As atividades 14 e 15 seguem o mesmo padrão das anteriores, mecânicas e de localização de informação explícita. O que, apesar de ser relativamente fácil, não é para um indivíduo recém alfabetizado funcionalmente.

O próximo subtema traz em destaque a cartografia, por meio da localização do Brasil no mundo. Para tanto, lança mão de dois planisférios iguais, equivocadamente denominados de mapa, um erro basilar para um professor de Geografia, conforme demonstrado na Imagem 21, abaixo:

Imagem 21 - Ilustração do planisfério do subtema “Onde está o Brasil”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 40-41).

Além do erro já mencionado de chamar um planisfério de mapa, a imagem é muito pequena, prejudicando a localização dos continentes, das linhas imaginárias, dos oceanos, dos hemisférios, além de não constarem os graus que indicam a latitude e a longitude. Ademais, sabe-se que, ao partir da realidade do aluno, o indicado é pedir que construam seus próprios croquis, como do percurso da casa até o trabalho ou a escola, a planta baixa de suas moradias, assim, é possível desenvolver importantes habilidades da cartografia escolar, como os elementos que compõem o mapa (título, escala cartográfica, legenda, fonte). O fato de a matéria Integração Social e Estudos Sociais juntar diferentes conhecimentos científicos em uma formação de professor polivalente, prejudica a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

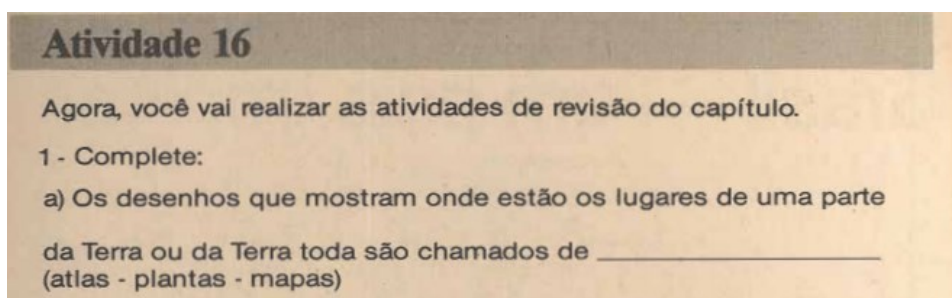
A despeito da rigorosa revisão realizada por especialistas multidisciplinares, o GT, nota-se que deixaram passar erros basilares em Geografia. Outro exemplo é a primeira frase do texto

informativo “Para você conhecer um lugar, precisa saber onde ele é e como ele é” (BRASIL, 1984, p. 40).

Trata-se de outro deslize, afinal, o produtor rural conhece o meio em que vive, tem conhecimentos relacionados à agricultura, pecuária, lugares como rios, córregos, cachoeiras, veredas, sem necessariamente saber localizá-los em um mapa. O indicador é utilizar os saberes dos alunos para construir croquis e desenhos e, a partir daí, para a leitura de outras mapas mais complexos.

Incorre-se sobre o mesmo erro na questão 1 da atividade 16, conforme já elucidado (Imagem 22).

Imagem 22 - Questão 1, letra a, da atividade 16 do subtema “Onde está o Brasil”, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 43).

Outra falha diz respeito à questão 2, ao denominar de mapa a imagem da página 42 e solicitar que os alunos respondam uma atividade que reafirma o erro, conforme Imagens 23 e 24.

Imagem 23 - Imagem com alusão ao mapa da América Latina



Fonte: Brasil (1984, p. 43).

Imagem 24 - Questão 2 da atividade 16

2 - Observe o mapa da América do Sul e responda:

a) Quais são os países vizinhos do Brasil?

b) Que oceano banha o nosso país?

Fonte: Brasil (1984, p. 43).

Na página 44, inicia o subtema “Brasil - um país tropical”, com uma imagem representando o litoral brasileiro e sua exuberante fauna, flora, frutas e o sol (Imagem 25).

Imagem 25 - Textos verbal e não verbal do subtema “Brasil - um país tropical”

Brasil — um país tropical




Você sabe por que o Brasil é um país tropical?

Observe, ainda, no mapa da página 40 a posição do Brasil na Terra.

A maior parte das nossas terras está entre os trópicos de Câncer e de Capricórnio, portanto na região tropical.

Devido a essa localização na Terra, nosso país recebe intensamente a luz do Sol. Com exceção da parte sul, as demais áreas brasileiras são muito aquecidas durante a maior parte do ano. Temos, então, uma terra de clima quente, uma terra tropical.

Mas, o Brasil tem, também, um clima muito úmido. Isso porque chove durante quase todo o ano.

Os climas quentes e úmidos permitem a existência de florestas.

Temos, em nosso país, várias florestas. E é natural que um país tropical, tão cheio de florestas, possua muitos **produtos** que podem ser tirados da natureza.


Fonte: Brasil (1984, p. 45).

Imagem 26 - Textos verbal e não verbal do subtema “Brasil - um país tropical”

O látex (para preparar a borracha), a castanha-do-pará, a erva-mate, a carnaúba e o babaçu são alguns desses produtos.

Além disso, muitas plantas úteis se dão bem em climas tropicais. Por isso, em nosso país, cultivamos café, algodão, milho, arroz, cana-de-açúcar, cacau, tabaco, mandioca e muitos outros produtos.

Como a quantidade de chuva caída anualmente é muito grande, a maioria dos nossos rios apresenta um grande volume de água.

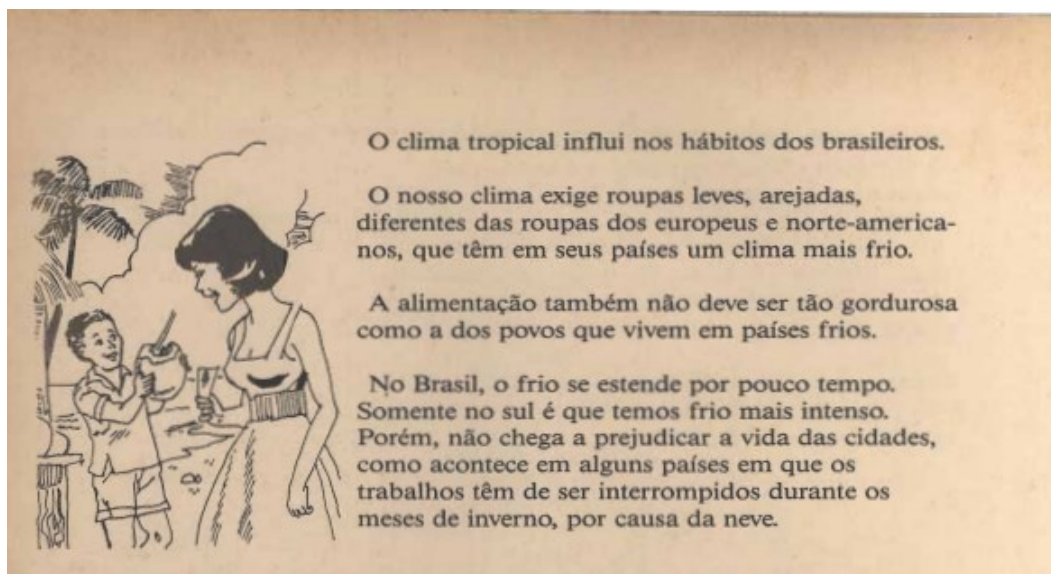


E nossos rios são importantes porque:

- possuem grande variedade de peixes utilizados em nossa alimentação;
- irrigam as plantações;
- servem à navegação, transformando-se em estradas para as embarcações;
- fornecem energia que o homem aproveita, por meio das usinas hidrelétricas, para o progresso do país.

Fonte: Brasil (1984, p. 44).

Imagem 27 - Textos verbal e não verbal do subtema “Brasil - um país tropical”



Fonte: Brasil (1984, p. 46).

Novamente, nessa etapa, incorre-se ao mesmo erro ao denominar de mapa uma imagem representando as bacias hidrográficas do Brasil. O texto aborda temas relacionados ao clima do Brasil, por meio da localização do território brasileiro na Terra e a incidência solar. Contudo, no 5º parágrafo, “Mas, o Brasil tem, também, um clima muito úmido. Isso porque chove durante quase todo o ano” (BRASIL, 1984, p. 44), tal informação é muito generalizante e errônea, pois, no Brasil central, temos praticamente duas estações bem definidas: uma quente e úmida, e outra fria e seca, verões chuvosos e invernos secos, com baixíssima umidade do ar. Esse é um tema que pode ser iniciado a partir dos conhecimentos dos jovens e adultos, principalmente os do campo, onde o tempo costuma ser regulado pela natureza para plantio, colheita, chuva, eventos de geada etc.

Coaduando com essas reflexões, Höfling (1981) afirma que a matéria de Estudos Sociais se caracterizava em abordagens muito gerais e superficiais dos aspectos históricos, geográficos, sociológicos, econômicos de um tema focalizado. Associada a essa superficialidade, predominava uma metodologia mecanizada, repetitiva, exaustiva, por meio das atividades propostas nos livros didáticos analisados, evidenciando uma natureza conservadora e estática que trazia sérios danos à formação do aluno.

O texto informativo, bem como as questões propostas na atividade 17, remetem à Geografia Tradicional de corrente positivista, que prioriza a descrição e a memorização, sem contextualização com o espaço real dos alunos, suas vidas, rotinas, conhecimentos, saberes.

Seria mais proveitoso e produtivo para a aprendizagem dos alunos um diálogo inicial para descobrir os lugares de origem para discutir sobre a temperatura, o regime de chuvas e, assim, introduzir ao estudo das bacias hidrográficas. É fundamental estabelecer relações entre o clima, o relevo, a vegetação em um mesmo texto ou sequência, e não de forma fragmentada, citando apenas florestas tropicais e deixando de ensinar as demais paisagens naturais brasileiras, as quais muitos alunos podem ter vivenciado.

Coaduna-se com Höfling (1981), ao revelar que a concepção de mundo dos autores dos livros didáticos de Estudo Sociais se sobrepõe à do aluno, que praticamente não tem espaço para exteriorizar sua visão de mundo e formar sua própria opinião sobre a realidade da qual faz parte. As possibilidades de exprimir suas ideias e opiniões são diminuídas pela não participação no processo de ensino e aprendizagem.

Outro problema diz respeito à falta de relação entre os recursos naturais e as atividades econômicas que geram graves impactos ambientais, como poluição das águas e do ar, erosão dos solos, o desmatamento em nome do progresso e da expansão urbana. Ou seja, poderia ser explorada a relação sociedade e natureza, tão cara à ciência geográfica e à geografia escolar. Assim, os alunos poderiam aprender a ler o espaço em sua totalidade, multiplicidade e complexidade.

O subtema “Onde mora a população brasileira?” apresenta textos verbais e não verbais para trabalhar a divisão política do Brasil (então com 23 Estados, 3 Territórios e o Distrito Federal), por meio dos Estados e suas respectivas capitais, em um mapa do Brasil Político, conforme Imagem 28, abaixo:

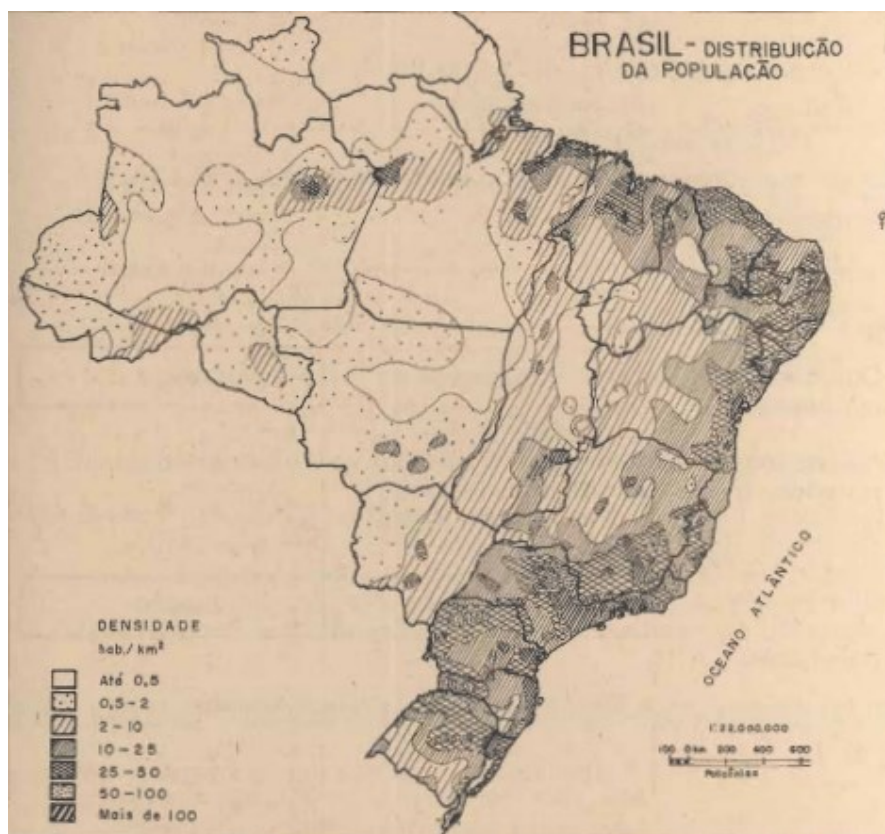
Imagem 28 - Mapa político do Brasil



Fonte: Brasil (1984, p. 49).

Esse subtema também aborda a questão populacional do país, utilizando, agora sim, um mapa (Imagem 26); observa-se a presença da escala cartográfica e orientação, com a distribuição dos habitantes no território nacional. Contudo, não apresenta título e aborda o conceito de Densidade Demográfica sem explicar o que significa, as causas dessa concentração populacional, qual a relação entre baixa Densidade Demográfica e o processo de formação do Brasil, o papel dos ciclos econômicos, em uma clara opção pela Geografia Tradicional em detrimento da Geografia Crítica, que já fazia parte das discussões entre os pesquisadores e professores nas universidades, institutos e associações, mas cuja matriz marxista não era de interesse do regime militar.

Imagem 29 - Mapa da distribuição da população brasileira



Fonte: Brasil (1984, p. 51).

Conforme colocado por Gramsci, a escola e o sistema educacional existentes servem para (re)produzir a sociedade de classes. Às classes subalternas, permite-se o acesso ao mínimo do conhecimento necessário para garantir a submissão à classe dominante e opressora. Ademais, os conteúdos e a metodologia são selecionados para alunos passivos e não sujeitos de suas próprias vidas.

Não conhecer as causas dos problemas brasileiros foi uma estratégia adotada pelo Estado militar para evitar quaisquer tipos de críticas ao sistema. Perceber e compreender que o espaço é produzido a partir dos interesses das elites torna-se revolucionário em um Estado autoritário e repressivo.

Na atividade 17, referente a esse subtema, persevera-se o erro de denominar uma imagem de mapa e as questões propostas são simplórias e impedem o estabelecimento de conexões entre os diversos conteúdos geográficos.

Para finalizar a Parte I do volume 1 do Integração Social, propõem-se a estudar a regionalização do espaço brasileiro, por intermédio das regiões brasileiras do IBGE (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), conforme Imagem 30, abaixo:

Imagem 30 - Imagem apresentando a regionalização do Brasil proposta pelo IBGE



Fonte: Brasil (1984, p. 53).

Para introduzir o estudo das regiões brasileiras, há um texto informativo com imagens que fazem alusão às cinco regiões. Contudo, não se explica o porquê de regionalizar diferentes espaços, inclusive o mundial.

Da forma que está exposto, dá-se a impressão de que cada região existe de forma isolada, sem conexão uma com as outras, prejudicando a aprendizagem do espaço como uno e diverso, em que as contradições da sociedade capitalista e de classes se expressa de forma evidente.

Em seguida, prossegue o estudo da “Região Norte” com texto informativo, ilustrações, fotografia (Imagens 31, 32 e 33), atividade e “Você sabia que...”, que traz algumas curiosidades sobre a região, como a presença da vitória-régia, as pequenas canoas feitas com troncos de árvores, o guaraná, a famosa cerâmica marajoara e o Pico da Neblina no Amazonas, de forma descritiva e mnemônica. As imagens que compõem o “Integração Social” não possuem títulos e fonte.

Imagem 31 - Representação da regionalização do Brasil proposta pelo IBGE



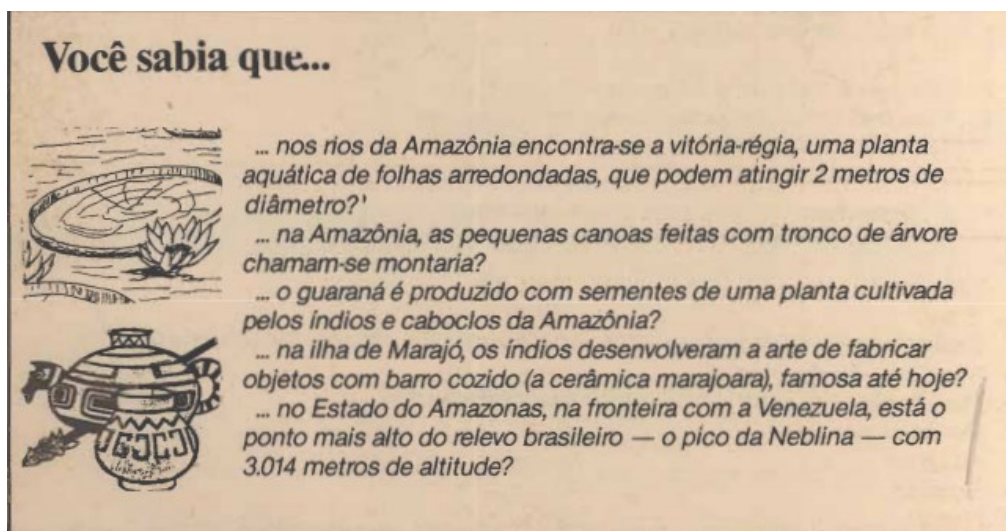
Fonte: Brasil (1984, p. 54).

Imagem 32 - Imagem de um seringueiro extraíndo látex na região Amazônica



Fonte: Brasil (1984, p. 56).

Imagem 33 - Você sabia que... do subtema sobre a região norte



Fonte: Brasil (1984, p. 58).

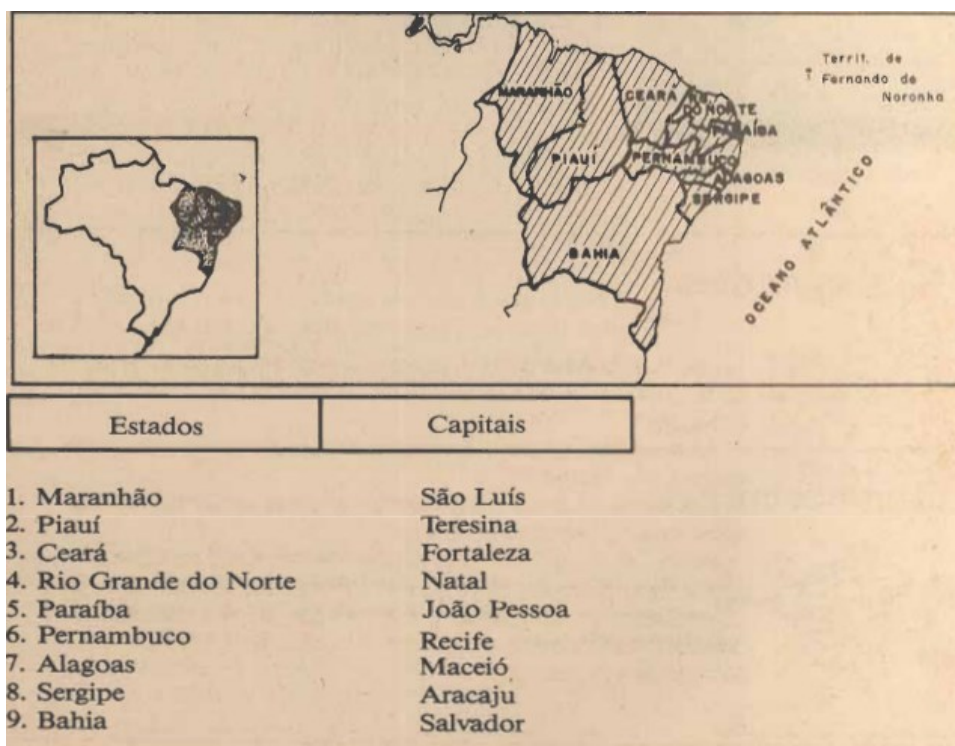
Percebe-se a ausência de uma abordagem histórico-geográfica que revele como se deu a formação territorial brasileira. Passa-se a ideia de que o território brasileiro sempre tivesse sido como é e não resultado de lutas e conflitos de interesses quase sempre antagônicos, como do capital em relação à população local.

A população indígena é brevemente citada, desconsiderando o fato de serem os primeiros habitantes do Brasil e dos demais países americanos. Tampouco relata o genocídio a que estas populações foram e ainda são submetidas, em razão das riquezas naturais da região.

Prioriza-se o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social da região Norte, evidenciando o modelo econômico adotado pelo governo militar.

O próximo subtema aborda a “Região Nordeste”, por meio de texto informativo, ilustrações e fotografias (Imagem 34), seguindo a mesma forma de exposição dos conteúdos utilizados para a região Norte.

Imagem 34 - Reporte à divisão administrativa do Nordeste



Fonte: Brasil (1984, p. 59).

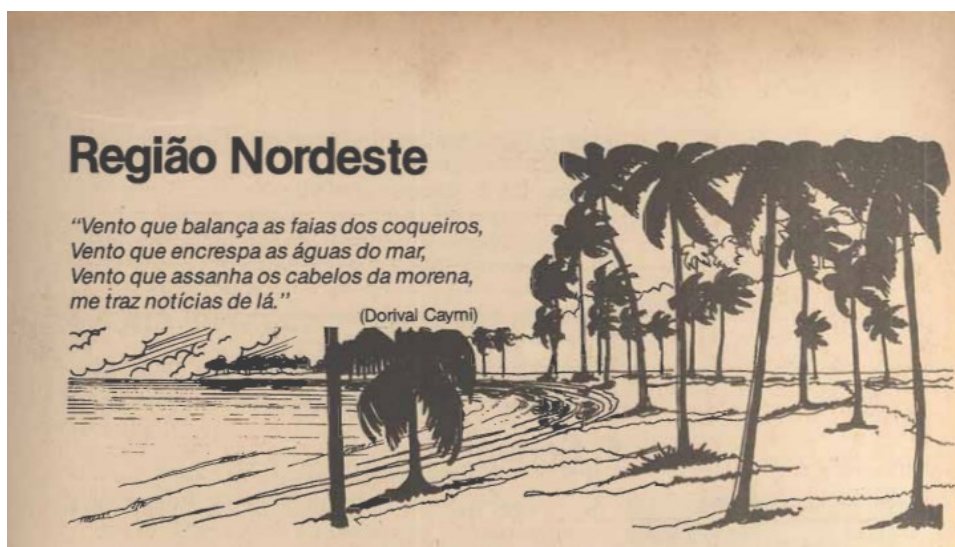
Ao que tudo indica, a Imagem 34 tem por objetivo fazer com que os alunos decorem os Estados que compõem a região Nordeste e suas respectivas capitais, em referência à Geografia Tradicional com longas listas para memorizar, mas sem uma conexão com o espaço real dos alunos.

A padronização do material didático incorre na descontextualização do que se estuda, desfavorecendo o interesse pela Geografia, ocultando a sua importância na compreensão do mundo e da sociedade em suas contradições e complexidade.

Conforme já anunciado, a implantação dos Estudos Sociais/Integração Social tinha o propósito, segundo Araújo (2015), de achatar os conteúdos de Geografia e História, que abordavam, sobretudo, questões sociais. Também, serviu para diminuir o número de professores e exercer maior controle sobre tais profissionais e o que abordavam em suas aulas, corroborando com Gramsci (1999, 2001) ao evidenciar o poder e a vigilância das classes dirigentes e dominantes sobre os subalternos.

Assim como na região Norte, traz trecho de letras de músicas do compositor Dorival Caymi, conforme Imagem 35, de forma isolada, posto que não estabelece relação com o restante da sequência de estudo proposta.

Imagem 35 - Texto de introdução ao estudo da região Nordeste



Fonte: Brasil (1984, p. 59).

Para o estudo do Nordeste, o material utiliza-se da subdivisão “O Sertão”. “A Zona da Mata”, “O Agreste” e o “Meio-Norte”.

O texto informativo e a imagem sobre o Sertão nordestino (Imagem 36) priorizam os aspectos físicos relacionados ao clima (temperatura, regime de chuvas, vegetação), de forma bastante sucinta e aligeirada. Não explica a razão geográfica para a escassez de chuvas no Sertão e não se comenta sobre a “indústria da seca”, como se a situação de miséria do Sertão fosse resultado de suas características naturais e não de uma política que explora a seca para manter seus currais eleitorais e a eterna necessidade de auxílio financeiro para combater os problemas oriundos da má gestão dos recursos, da corrupção e obras que não contribuem para mudar a realidade do homem sertanejo.

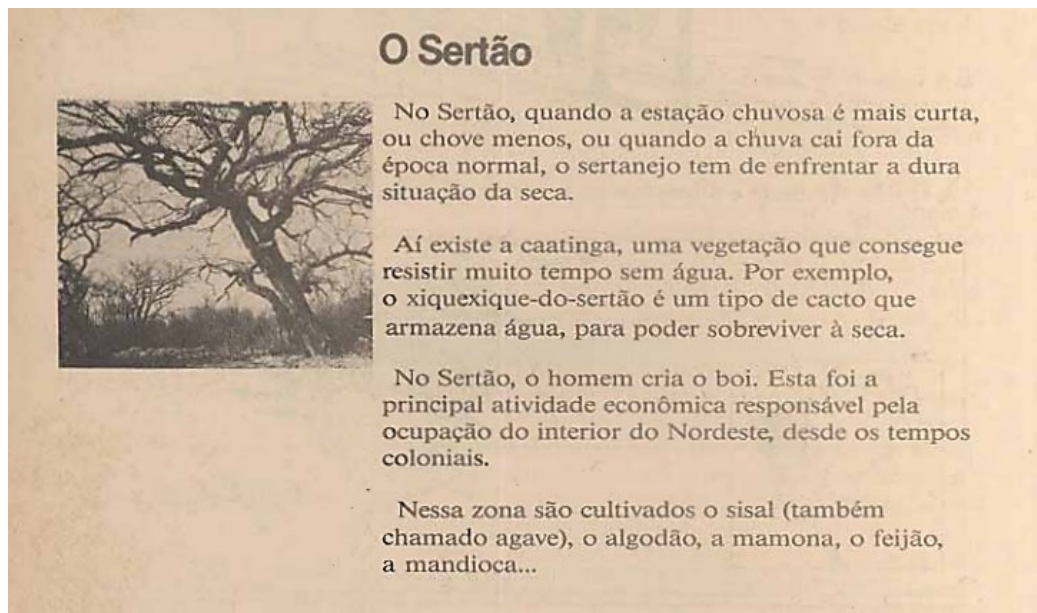
Responsabiliza a seca pela migração e não a ausência de uma política que promova o desenvolvimento econômico e social do Sertão, o que é compreensível, tendo em vista que o governo militar objetivava passar a imagem de um país que tem seus problemas, mas que o Estado nada pode fazer para resolver problemas advindos da natureza.

Sobre não propiciar a compreensão da realidade como realmente é, Nadai (1988) considera que o aligeiramento da formação do professor, coadunando com Seabra (1983), a descaracterização das disciplinas História e Geografia, a indefinição e a salada pedagógica que marcam o campo dos Estudos Sociais são medidas que, conjuntamente, ajudam a expressar o grau de autoritarismo e de repressão que caracterizaram a política do regime militar pós 1968.

Reitera ainda que:

Os Estudos Sociais corporificaram a plena realização desta política pois colaboraram para a formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema. Entretanto, a História, “a mais política das ciências - por isso vitimada por tantas mazelas e alterações”, mostrou, mais uma vez, o seu poder de fênix, ressurgindo das cinzas mais fortalecida do que nunca. (NADAI, 1988, p. 16)

Imagem 36 - Texto informativo sobre “O Sertão” nordestino

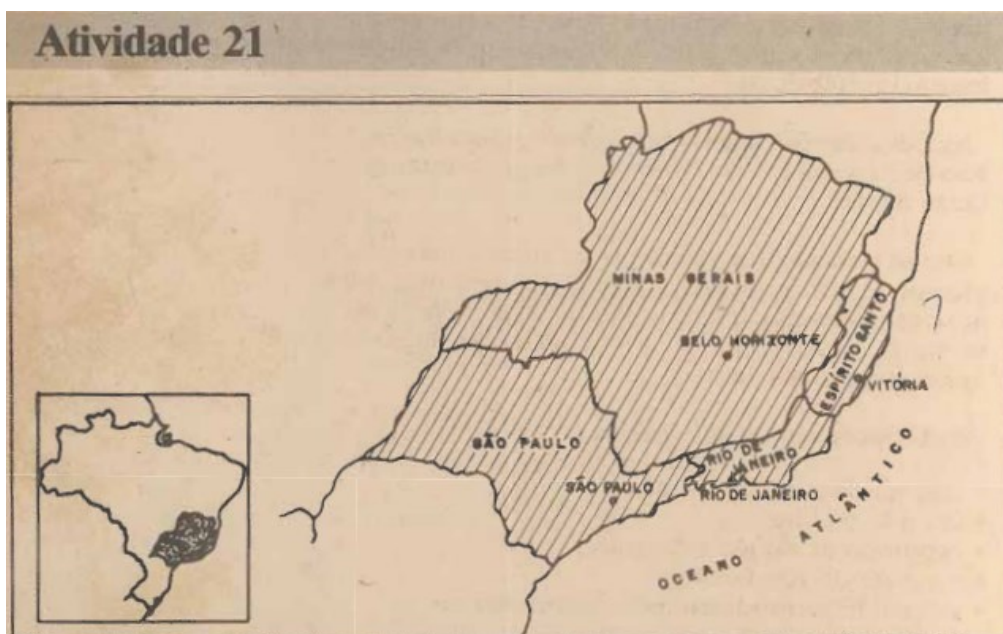


Fonte: Brasil (1984, p. 60).

Segue-se o mesmo padrão de abordagem para as demais sub-regiões “Zona da Mata”, “Agreste” e “Meio Norte”, com a utilização de textos verbais e não verbais, priorizando os aspectos físicos sem relacioná-los com as questões políticas, econômicas e sociais. Como exemplo, pode-se citar os grandes latifúndios que não são abordados, a miséria das classes subalternas, a perpetuação do poder das oligarquias, representando as classes dominantes ao lado de um Estado, cujos gestores eram eleitos de forma indireta, indicados e aprovados pelo regime.

Para tratar da “Região Sudeste”, a sequência traz uma mudança em relação às anteriores. Nesse subtema, também apresenta uma imagem do morro do Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, para representar a referida região. Em seguida, propõe a atividade 21, com uma imagem em alusão ao mapa do Sudeste e um quadro para que os alunos preencham de acordo com a referida imagem, conforme Imagens 37 e 38.

Imagem 37 - Imagem com os Estados que compõem a Região Sudeste



Fonte: Brasil (1984, p. 66).

Imagem 38 - Quadro para ser preenchido pelos alunos, Região Sudeste

| Estados | Capitais |
|---------|----------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Fonte: Brasil (1984, p. 67).

O texto informativo e as imagens trazem informações sobre a industrialização e urbanização, os fluxos migratórios de todo o país em direção às capitais, cita as principais atividades econômicas, por meio de textos específicos sobre a agricultura, a pecuária, a extração mineral, indústria e comércio, “Você sabia que...”. Esta atividade não propõe atividade ao final.

Chama a atenção o silenciamento em relação aos grandes problemas sociais nos grandes centros urbanos dessa região. Não menciona o desemprego, o subemprego, a ausência de moradias e o processo e favelização ampliado durante a ditadura militar, a falta de acesso à

educação, saúde, transporte público, os impactos socioambientais, enfim, todos os problemas graves oriundos de um processo de urbanização incentivado pelo Estado e sem qualquer planejamento urbano.

Enaltece a agricultura e pecuária modernizada sem mencionar o êxodo rural, as indústrias de base e os outros tipos de indústria. Não ressalta que o desenvolvimento econômico do país não veio acompanhado de desenvolvimento social, gerando uma das maiores concentrações de renda do mundo.

O “Milagre Brasileiro” não se converteu em melhoria das condições de vida dos subalternos, pelo contrário, significou dividendos para as empresas estrangeiras, as transnacionais, e maior enriquecimento dos já ricos. Igualmente, não aborda o capital que financiou a industrialização dessa região, como se fosse algo dado, caído do céu e não fruto de interesses contrários aos dos mais pobres, reforçando a ideologia das classes dominantes e a sedimentação da ordem vigente, conforme Gramsci (1999).

A esse respeito, Araújo (2015) considera que o período da ditadura civil-militar trouxe muitos prejuízos ao país, seja no âmbito econômico, que adquiriu elevadas dívidas externas, seja no campo social, que presenciou o aumento da pobreza e aumento da violência, no político ou cultural, no qual a educação também foi alvo de arbitrariedades, além dos direitos civis e políticos.

A quarta região apresentada é a “Sul”, que segue a estratégia da região “Sudeste” de apresentar uma imagem com alusão ao mapa da referida região e um quadro para ser preenchido com o nome dos Estados e das capitais, de forma mecânica. Contém texto informativo, atividade e o “Você sabia que...” sobre Florianópolis, a ilha capital do estado de Santa Catarina, a construção de Itaipu, a produção de uvas, o consumo da erva-mate, e minas de carvão.

A Imagem 39 apresenta um grupo de sulistas com bastante jovens assistindo a uma apresentação de um sanfoneiro tocando canções típicas do folclore regional, conforme trecho de letra também presente na imagem.

Imagem 39 - Apresentação de sanfoneiro, personagem típico da cultura gaúcha



Fonte: Brasil (1984).

A sequência da região “Sul” é menor em relação às anteriores e o texto informativo ressalta, no segundo parágrafo, o papel dos imigrantes europeus no povoamento dos três estados que a compõem. Destacam as contribuições para imigrantes na agricultura, pecuária, arquitetura, alimentação e costumes, cujas atividades econômicas muito contribuem para a economia do país.

No campo da agricultura, ressaltam a modernização no campo e da agroindústria, além do extrativismo vegetal de madeira e a erva-mate muito consumida pelos gaúchos. Outro destaque é a atividade 23, pois as questões abordam a lã e não outros aspectos importantes da região.

A última região abordada no material “Integração Social” é a “Região Centro-Oeste”. A sequência traz texto informativo com imagens de Brasília, capital do país, de um rebanho de gado e de extração de minérios, como manganês e ferro, para representar as atividades econômicas da região. Na sequência, apresenta-se o mapa do Brasil com a região Centro-Oeste hachurada, mas de pouca qualidade, quase ilegível, como a maior parte das imagens do material didático, conforme Imagem 40, abaixo:

Imagem 40 - Estados que compõem a Região Centro-Oeste



Fonte: Brasil (1984, p. 77).

No texto “Brasília - sede do Governo brasileiro” nota-se, como na maior parte do “Integração Social”, baixa representatividade das classes subalternas, como os trabalhadores no campo, nas cidades, fábricas e a construção civil, como o texto sobre Brasília.

Não há qualquer menção às cidades satélites nos arredores da Brasília planejada, que desde o término da construção da capital tornaram-se destinos dos milhares de trabalhadores desempregados, conhecidos por candangos. As cidades satélites nada se parecem com a capital planejada, em razão do desemprego, pobreza, da falta de infraestrutura básica e serviços públicos, e violência.

Os pobres que construíram a Brasília planejada foram lançados a áreas sem qualquer tipo de planejamento, demonstrando a contradições na produção do espaço geográfico.

Cita, de forma sucinta, as reservas indígenas e chama a atenção o seguinte trecho do texto informativo sobre a região Centro-Oeste: “O índio foi o primeiro habitante da região Centro-Oeste. Ainda hoje, ele é parte da população” (BRASIL, 1984, p. 79). O “ainda hoje” leva a pensar que, apesar das tentativas de eliminar os índios do território brasileiro, a empreitada fracassou, pois “ainda” compõem a população.

Para finalizar essa sequência sobre a “Região Centro-oeste”, recorre-se ao “Você sabia que...” abordando a mineração e o trabalho dos garimpeiros, mas não faz menção às precárias condições de trabalho e renda destes trabalhadores, tampouco à grilagem de terras, muito comum nessa região.

Para finalizar a parte I “Terra de nossa gente”, tem-se a atividade 24, com questões objetivas e “Atividades finais da parte I”, como várias questões discursivas que, como as anteriores, não privilegiam o desenvolvimento de raciocínios geográficos e da consciência política alardeada por Gramsci.

Terminado esse tema gerador, verificou-se que a reflexão, a crítica e a compreensão do espaço em sua totalidade e complexidade não eram o objetivo dos idealizadores do MOBRAL. Foi possível constatar desde erros explícitos e básicos, como os elementos necessários para um mapa, até aqueles intencionalmente ocultados, como a grande presença do negro na composição da população brasileira e sua ausência nas imagens. A ausência de uma análise total do espaço evidencia a tentativa de passar a imagem de um Estado que se preocupa com a ordem e o desenvolvimento econômico, em detrimento de todas as mazelas produzidas pelos militares.

Não se desvela a verdadeira face perversa da modernização dependente e excludente. Na próxima seção, passar-se-á à parte II, “Conhecendo sobre indústria e comércio”.

5.3.2 Parte II “Conhecendo sobre indústria e comércio”

Como dito anteriormente, o Integração Social surgiu da compilação dos Roteiros de Atividades do Programa de Autodidatismo do MOBRAL. A parte II “Conhecendo sobre a indústria e o comércio” é um compilado do roteiro de mesmo título, a qual será analisada neste tópico.

O primeiro subtema desta parte II é “O comércio - uma atividade bastante antiga”, conforme Imagem 41, traz um texto informativo, com ilustrações, “Pense sobre isto” e atividade.

Imagem 41 - Ilustração de introdução do estudo do comércio, do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 91).

A ilustração acima compõe um texto informativo que aborda desde o homem que sobrevivia da caça, da pesca e do que plantava, passando pelas trocas de produtos de todos os tipos (alimentos, roupas, móveis, utensílios de casa etc.), conforme ilustração e trecho do texto, conforme Imagem 42.

Imagem 42 - Ilustração e texto informativo sobre a origem do comércio

 A ilustração mostra dois homens em um cenário rural. Um homem à esquerda segura um saco rotulado 'TRIGO'. O outro homem à direita segura um objeto que parece ser uma peça de roupa ou um utensílio. Há um galo no chão à direita.

COM ESTE TRIGO, PODERÁS FAZER O PÃO QUE ALIMENTARÁ A TUA FAMÍLIA.

COM ESTA Lã, PODERÁS AGASALHAR A TUA FAMÍLIA DURANTE O INVERNO.

A troca de objetos e alimentos foi, portanto, a primeira forma de comércio que existiu.

Nessa época, ainda não havia o dinheiro.

Não havia nem compra nem venda como hoje. Havia, apenas, troca. Não se pensava em vender para ter lucro, isto é, vender para conseguir uma vantagem com a venda.

Como esses homens dos tempos antigos, hoje ainda existem pessoas que não conhecem o dinheiro e, por isso, não compram nem vendem, apenas trocam coisas no seu grupo.

Alguns de nossos índios, por exemplo, realizam esse tipo de troca dentro da tribo.

Fonte: Brasil (1984, p. 92).

O texto e a ilustração acima trazem informações sobre como as pessoas realizavam as trocas antes da invenção do dinheiro. Logo em seguida, o texto informativo “e o dinheiro

aparece” continua a sequência abordando o surgimento das moedas e do dinheiro como meio de troca.

Em seguida tem-se outro texto informativo “Surgem os comerciantes” mencionando que com a invenção do dinheiro as trocas comerciais aumentaram significadamente, mas agora visando o lucro, dando origem a novos povoados e cidades, bem como os bancos, os empréstimos, os juros.

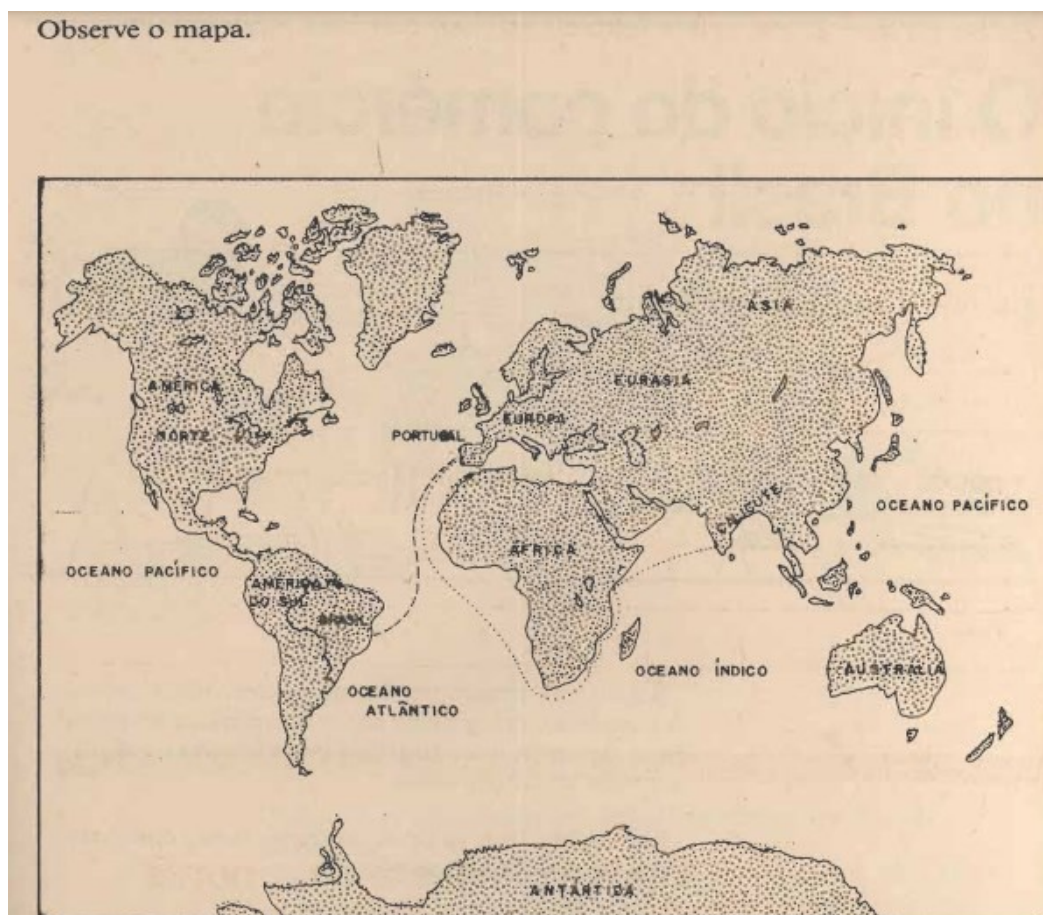
O próximo texto trata do aparecimento das feiras para vender e comprar produtos e serviços. Surge a necessidade de se produzir cada vez mais, demandando novas tecnologias e a necessidade de empréstimos junto aos bancos. Para finalizar, propõe a atividade 1 com questões objetivas e discursivas, mas novamente no modelo “pergunta e resposta”, sem reflexão, transformando-se em uma espécie de “cumpridor de tarefas”, já que visa descrever e o decorar.

Importante destacar que em nenhum momento os textos informativos relatam que com a invenção do dinheiro as pessoas começaram a visar o lucro, encarecendo os preços dos produtos e inviabilizando que todos tivessem acesso, gerando assim a desigualdade de acesso aos produtos básicos como alimentos, roupas, calçados, moradia etc.

Para finalizar este subtema apresenta-se o texto informativo “O comércio aumenta e novas terras são descobertas” e uma imagem em referência ao mapa-múndi político, pois persiste a falha de chamar de “mapas” mesmo não tendo escala cartográfica (Imagem 43).

O texto informa que devido à busca de novas mercadorias e mercados consumidores novas terras foram descobertas pelos europeus como o continente americano e o Brasil.

Imagem 43 - Ilustração com alusão ao mapa-múndi



Fonte: Brasil (1984, p. 97).

Observa-se que a imagem acima não é de boa qualidade, prejudicando a leitura por parte dos alunos. Também não há legenda explicando o significado das linhas pontilhadas, o que demonstra uma falta de cuidado com a linguagem cartográfica em todo o Integração Social.

O segundo subtema intitula-se “O início do comércio no Brasil”, compõem-se de ilustrações, textos informativos, “Pense sobre isto” e atividades. Esta sequência inicia com um breve texto de introdução ao subtema, relatando que a partir do descobrimento o Brasil passa a integrar as rotas comerciais.

Prosseguindo este subtema o material didático traz textos informativos sobre os principais produtos comerciais do Brasil: “O pau-brasil: nosso primeiro produto”, “O início da colonização”, “A cana de açúcar”, “O gado: uma das riquezas do nosso interior”, “As drogas do sertão”, “O ouro cria um grande comércio interno”, “Nas minas de ouro, o início da liberdade no Brasil” e “Café: os grãos da fortuna”.

O texto “O pau-brasil: nosso primeiro produto” aborda a primeiro ciclo econômico brasileiro, mas a frase “Logo após o Descobrimto do Brasil, os portugueses, que eram os

donos da nossa terra, passaram a procurar riquezas em nosso litoral.” (BRASIL, 1984, p. 98), é muito profícua para análise.

Primeiro porque inventa uma mentira, ao afirmar que os portugueses eram os donos da terra, ignorando que aqui já havia habitantes, as diversas etnias indígenas. Segundo, sendo os índios os verdadeiros donos da terra, os portugueses espoliaram a terra e a população indígena.

Outro trecho também causa estranheza, “Os índios ajudavam os portugueses na tarefa de cortar e transportar o pau-brasil” (BRASIL, 1984, p. 99), o que não é totalmente verdade, afinal se assim o fosse não teríamos o genocídio dos índios nas terras recém ocupadas.

Constata-se a disseminação da ideologia dominante, a concepção de mundo das classes dominantes sendo inculcada entre os subalternos, as vezes de forma explícita e as vezes implícita, por meio da escola e da educação, conforme Gramsci ao se referir à estrutura ideológica para a manutenção da supremacia e da ordem vigente.

No texto “O início da colonização”, o tema central são as capitânicas hereditárias, precedente da instauração dos grandes latifúndios do Brasil não é evidenciada e tampouco questionada. Os conteúdos geográficos são utilizados para o enaltecimento da pátria (ARAÚJO, 2015; SAMPAIO; VLACH; SAMPAIO, 2012), para escamotear a verdade realidade e produção do espaço e sedimentar a história e a ideologia das classes dominantes: “A ideologia apregoada pelo ‘país grande e em constante desenvolvimento’ se fez presente durante décadas de gerações” (ARAÚJO, 2015, p. 157-158), impondo a ideia “de país potência e em constante desenvolvimento”, por meio dos manuais escolares, não foi algo peculiar ao período da ditadura civil-militar brasileira” (ARAÚJO, 2015, p. 12).

A Imagem 44, apresenta um mapa muito ilegível da distribuição das capitânicas hereditárias, visando a ocupação do território apossado pelos portugueses contra outros invasores, como os franceses, por exemplo. A imagem não de boa qualidade e mesmo ilegível em alguns pontos, contrariando o discurso de qualidade sob a responsabilidade do Grupo de Trabalho do MOBREAL.

Imagem 44 - Representação das capitânias hereditárias no Brasil Colônia



Fonte: Brasil (1984, p. 100).

Quanto ao texto informativo “A cana de açúcar” menciona-se os engenhos, o trabalho escravo, primeiramente indígena e de depois de negros. Cita os quilombos, mas não relata o quanto estes lugares eram caçados e destruídos pelos donos de engenho e pelo Estado, sem falar nos maus tratos e torturas.

A atividade deste texto surpreende ao trazer questões para serem discutidas em grupo (Imagem 45), cujo conteúdo político é marcante, o que leva a pensar: como seriam estas discussões, visto que não se podia pensar criticamente? Teriam os professores condições de mediar as discussões do grupo?

Imagem 45 - Atividade proposta após leitura do texto sobre a cana de açúcar

Atividade 2

Pense e discuta com os seus colegas:

a) A sociedade do açúcar, no período colonial, era justa? Escreva a sua resposta.

b) E nos dias de hoje? Como vive o trabalhador dos canaviais? Procure saber mais sobre esse assunto. Escreva aqui.

Fonte: Brasil (1984, p. 102).

Prosseguindo com a análise do subtema “O início do comércio no Brasil”, o texto “O gado: uma das riquezas do nosso interior” relata o papel do gado no processo de ocupação do interior do Brasil, com destaque para o seu uso como força motriz nos engenhos, como meio de transporte e fornecimento de carne. Também apresenta atividade com questões discursivas.

O próximo texto “As drogas do Sertão” trata de produtos que eram muito procurados pelos portugueses como a canela, o cravo, a pimentas, o cacau etc., na Amazônia, mas também a seringueira e a castanheira, atividades de extração vegetal, conforme Imagem 46, abaixo:

Imagem 46 - Ilustração do processo de produção da borracha



Fonte: Brasil (1984, p. 105).

Em relação ao texto “O ouro cria um grande comércio interno” e “Nas minas de ouro, início da liberdade do Brasil”, o enfoque é o ciclo econômico do ouro, inicialmente no Estado de Minas Gerais e, posteriormente, nos Estados de Goiás e o então Mato Grosso.

O ouro foi muito importante para o processo de ocupação do interior do território da colônia, dando origem às cidades históricas de Mariana, Ouro Preto, Sabará, São João Del Rei, Diamantina, entre outras.

O elevado valor do ouro permitiu, segundo o texto, a formação de um mercado interno, ocasionando, inclusive, a mudança da capital do país de Salvador para o Rio de Janeiro e todas as trocas comerciais do Brasil com o exterior passagem pelo porto do Rio de Janeiro.

O ouro extraído era embarcado para a Europa e nada era revertido para a melhoria das condições de vida dos mais pobres como escola, saúde, emprego, direito ao voto etc., conforme acontecia com o modelo de desenvolvimento econômico do regime militar. Esta realidade do Brasil colônia e depois no chamado “Milagre Econômico”

O texto “Nas minas de Ouro, o início da liberdade do Brasil”, trata do papel dos filhos da elite que iam estudar na Europa e voltavam com ideias de liberdade e da forte reação da coroa portuguesa com assassinato de seus líderes, dentre eles Joaquim José da Silva Xavier (Imagem 47). Surpreende que em nenhum momento é citado o termo “Inconfidência Mineira”, já que este movimento recebeu este nome desde então.

Imagem 47 - Fotografia de Tiradentes morto em repressão ao movimento da Inconfidência Mineira



Fonte: Brasil (1984, p. 108).

Em prosseguimento aos ciclos econômicos tem-se o texto “Café: os grãos da fortuna”, aborda que o fim de ciclo do ouro deu lugar ao início de uma nova atividade econômica nacional. No título deste subtema chama a atenção a palavra “fortuna”, já que somente uma elite agrária beneficiava dos louros do ouro verde. Nas plantações de café o trabalho inicialmente dos escravos africanos, foi, após a abolição da escravatura pelo trabalho dos imigrantes, particularmente os italianos, que as vezes eram tratados como os negros escravos.

O texto também menciona que nesta época o Brasil já tinha se tornado independente de Portugal, contudo, não faz referência de que se tratou de um acordo que manteve o Brasil sob o jugo de outra metrópole, neste caso a Inglaterra. O trecho da p. 109 “Podíamos comerciar, livremente, com outras nações” é uma falácia, já que o país estava preso às regras comerciais impostas pelos ingleses, demonstrando novamente a pertinência do pensamento gramsciano para se compreender as relações entre as grandes potências hegemônicas e os periféricos.

Este subtema finaliza com a atividade 4 que traz questões discursivas, novamente mecânicas, pois os próprios textos e o material didático não permitiam outro tipo de modelo que não fosse o da memorização e de respostas mecânicas.

O segundo tema desta parte II é a indústria e se inicia com a sequência “A indústria - sua história”, conforme Imagem 48, abaixo:

Imagem 48 - Texto de introdução aos estudos sobre a indústria



Fonte: Brasil (1984, p. 113).

No texto informativo deste subtema importante destacar a frase “[...] Logo, um número cada vez maior de pessoas pôde comprar os artigos fabricados” (BRASIL, 1984, p. 114), tendo em vista que os alunos jovens e adultos praticamente não tinham renda para consumir os produtos industrializados como carro, roupas, calçados, eletrodomésticos, moradia, remédios etc.

Contudo, está implícita a ideia de que se os alunos se esforçarem muito poderão usufruir de todas estas benesses, contrariando o que Gramsci coloca como fundamental, a transformação das estruturas vigentes em prol dos interesses dos subalternos.

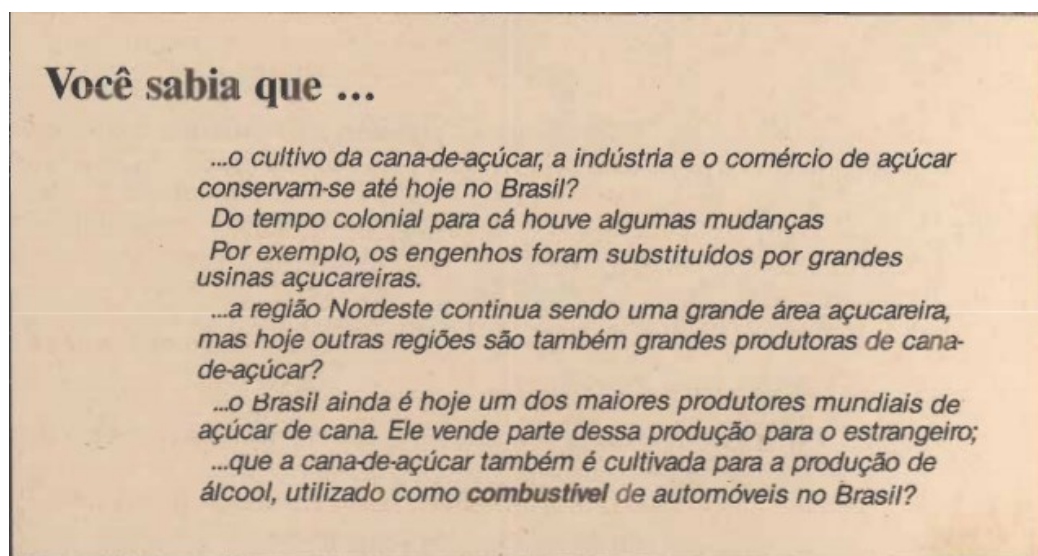
O próximo subtema “O início da indústria no Brasil”, por meio de texto informativo e ilustrações que o açúcar foi o primeiro produto industrial do Brasil, sendo os engenhos as primeiras fábricas. Posteriormente vieram as casas de fundição para transformar o ouro extraído em barras, ambas utilizando o trabalho escravo.

Informa que proibição de tráfico negreiro e a chegada dos imigrantes iniciou-se a formação de um mercado interno e a criação das fábricas de tecidos, calçados, alimentos. O texto não informa, contudo, que a renda dos trabalhadores não permitia seu ingresso no mercado consumidor elevando a pobreza entre as classes subalternas.

O próprio aluno do MOBRAL, que estudava no Integração Social, mal tinha acesso à alimentação. Faltava-lhe praticamente tudo: alimentação adequada, moradia, educação, saúde, saneamento básico, transporte público, lazer entre outros.

Este subtema finaliza com o Você sabia que, conforme Imagem 49, e com questões discursivas.

Imagem 49 - Você sabia que... subtema “O início da indústria no Brasil”



Fonte: Brasil (1984, p. 119).

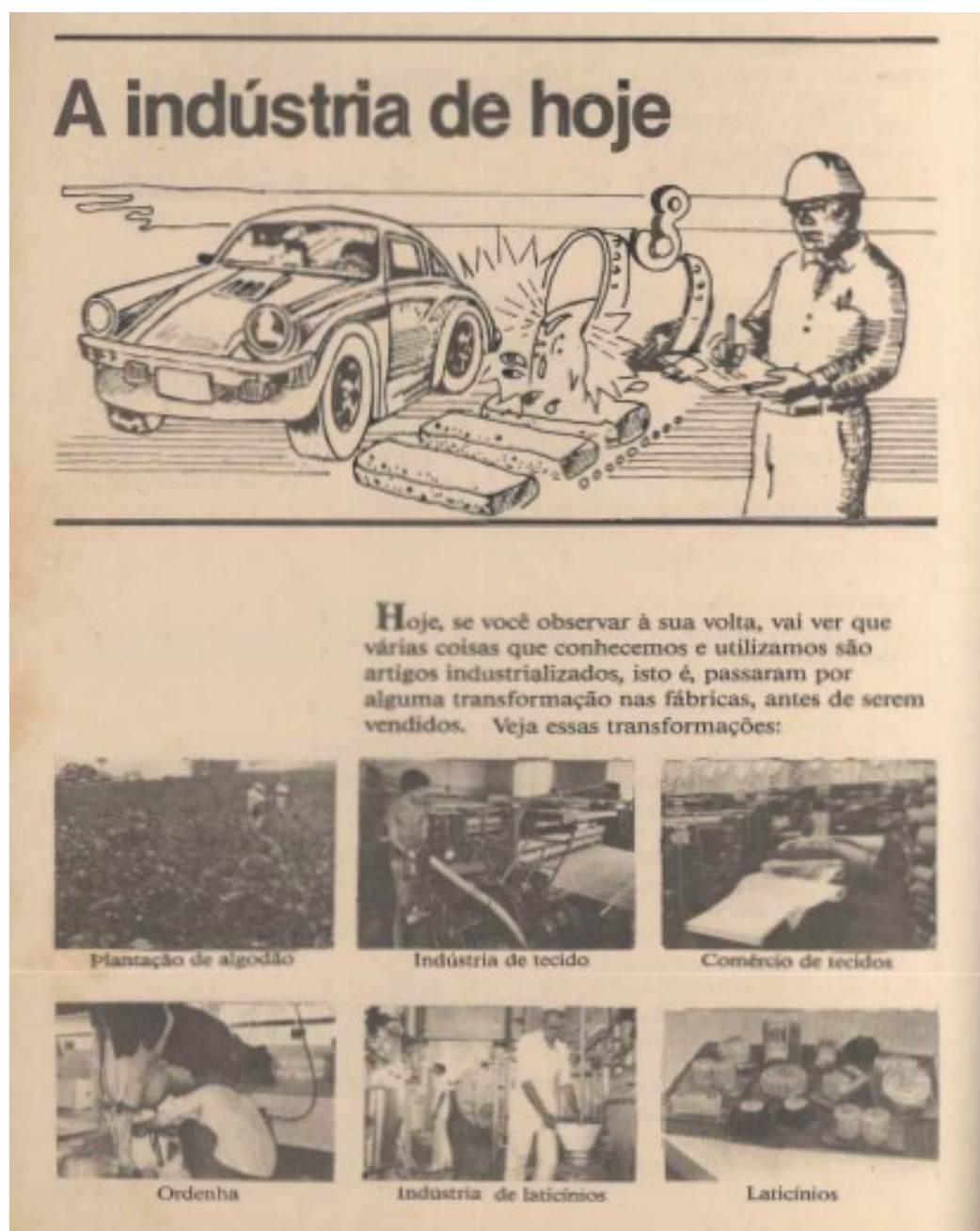
O Você sabia que... reforça que a economia agroexportadora brasileira, mas se silencia sobre o Nordeste ser uma das regiões mais pobres do país, pois praticamente toda a produção tem como destino o mercado externo e o lucro concentrado nas mãos dos grandes senhores de engenho.

O subtema “O comércio e a indústria crescem no Brasil”, informa que o crescimento do consumo e o desenvolvimento industrial eram resultados de transformações que estavam ocorrendo no país.

Relata que com o fim da monarquia em 1889 o Brasil passa a ser uma República, mas esconde que esta mudança se deu em razão de um golpe dos militares contra o então governante, O Imperador Dom Pedro II. Relata que com o advento da república veio a possibilitar do povo votar em seus representantes, mas também se silencia sobre o fato de que poucos tinham este direito e a maioria analfabeta e pobre não estava incluída no processo eleitoral. Ao final deste subtema tem-se a atividade 6 com uma questão de verdadeiro ou falso.

Dando continuidade à análise do “Integração Social” a próxima sequência intitula-se “A indústria de hoje”, conforme página abaixo, Imagem 50:

Imagem 50 - Página de apresentação do subtema “A indústria hoje”



Fonte: Brasil (1984, p. 122).

Esta sequência, apesar de não citar, faz referência à cadeia produtiva, informando que a indústria brasileira cresceu e que se produz eletrodomésticos, eletroportáteis, veículos, navios, conforme Imagem 51, abaixo:

Imagem 51 - Fotografia e texto informativo sobre a indústria siderúrgica

Observe a indústria que fabrica ferro e aço: a indústria siderúrgica. Nela, o minério de ferro é transformado em aço. Depois, o aço será utilizado em outras indústrias, como, por exemplo, a indústria de peças, máquinas, construções.



Fonte: Brasil (1984, p. 124).

O texto informativo e fotografia dizem respeito à indústria de base, mas não informam por que ela é importante na economia de um país, já que esta indústria é sinalizadora a atividade industrial em um país, uma vez que fornece peças e maquinárias para outras indústrias.

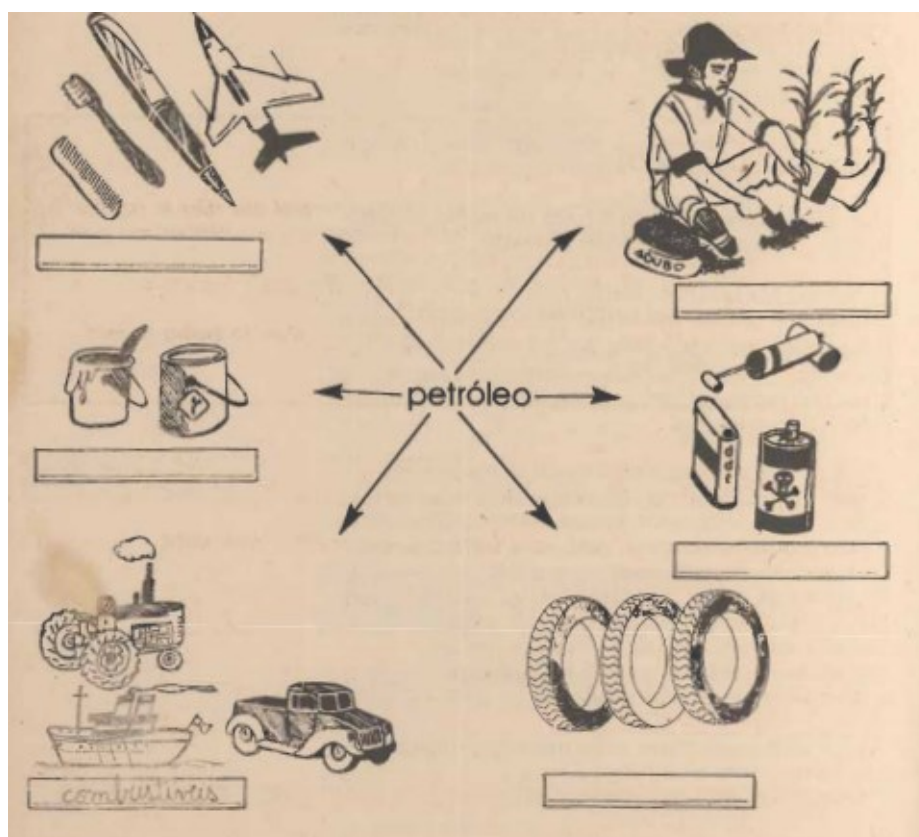
Também não menciona e o minério de ferro é fundamental para a economia de um país e que o Brasil o exporta, muitas das vezes, em sua forma bruta, ou seja, na forma de minério, perdendo muito no valor agregado do produto.

Também não menciona que para a extração de minérios causa-se muitos impactos ambientais, como poluição do ar e da água, além das enormes crateras e barragens de resíduos. Outro fator não tratado na sequência são as precárias condições dos operários com salários baixos e longos deslocamentos de seus locais de morada até às fábricas.

No subtema “Matérias-primas da indústria” o objetivo é informar que a indústria necessita de insumos, conhecidos como matérias-primas para produzir produtos industrializados. São matérias-primas os produtos vegetais, animais e minerais, como a madeira, o algodão, o carvão mineral, a água, petróleo, minério de ferro etc.

Em relação ao petróleo apresenta o texto informativo “Petróleo: o ouro negro”, ressaltando a importância deste mineral para a indústria, os transportes e o desenvolvimento de qualquer país. Contudo, não explica que o petróleo é um combustível fóssil finito, altamente poluente, demandando novas descobertas de fontes de energia mais limpas e sustentáveis. Esta sequência termina com um Pense sobre isto e atividades (Imagem 52) e uma questão discursiva.

Imagem 52 - Atividade de identificação dos derivados do petróleo



Fonte: Brasil (1984, p. 130).

Os próximos subtemas desta etapa II dizem respeito à geração de energia “Carvão: energia das matas ou das minas”, “Gás: energia que não se vê” e “Água: uma solução brasileira”.

O texto informativo sobre o carvão não traz ilustração e não explica que o carvão mineral é um hidrocarboneto igual o petróleo em estado sólido. Informa que o carvão mineral e o vegetal são utilizados para aquecer casas, gerar eletricidade, cozinhar, movimentar máquinas a vapor, além de ser fundamental na indústria siderúrgica. As maiores reservas de carvão mineral estão nos Estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, não explica por que somente nestes Estados da região Sul. Ou seja, informa, descreve, mas não explica as causas e as consequências.

Sobre o gás o texto informativo traz a ilustração de uma mulher cozinhando em um fogão a gás. O texto informa que o gás é um recurso natural com alto poder de combustão, mas novamente não informa que é um hidrocarboneto finito como o petróleo e o carvão mineral.

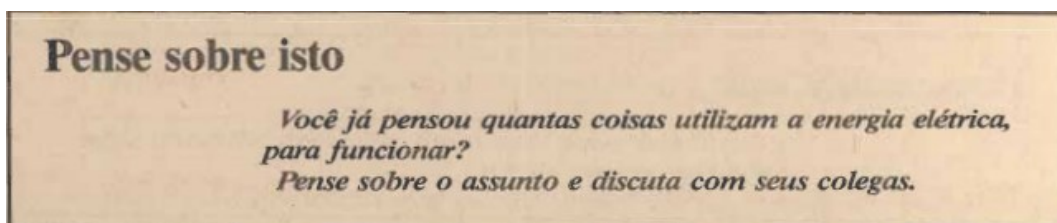
Para finalizar traz a atividade 10 com duas questões discursivas e o Pense sobre isto, pedindo que o aluno pesquise de onde provém o gás que ele consome em casa. E se ele não tem fogão a gás em casa? Se ele não consegue comprar o fogão e os botijões? Outra evidencia de que o material padronizado para todo o país não poderia dar conta das diversas realidades de um país extenso.

Para finalizar o tema da indústria tem-se o texto informativo “Água: uma solução brasileira” comunica que a água é a matéria-prima para a geração de energia elétrica nas usinas hidrelétricas. contudo não faz alusão aos impactos socioambientais gerados pelos grandes lagos, alagando cidades, povoados e até municípios inteiros, destruindo o vínculo afetivo das pessoas com seus lugares de origem e suas identidades, sem falar das perdas de áreas agricultáveis, cursos d’água, fauna e flora.

Assim como os demais subtemas, este termina com um Pense sobre isto convidando os alunos a pensarem sobre os diversos usos da energia elétrica e atividade 11 com questões de preenchimento de quadros e enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª

Chama a atenção o Pense sobre isto (Imagem 53) uma vez que em um país que ainda tinha cerca de 44% da população, 41.603.839 milhões de brasileiros, vivendo no campo (IBGE, 2010), sem acesso à energia elétrica e ao fogão a gás, por exemplo.

Imagem 53 - Pense sobre isto do “Integração Social”



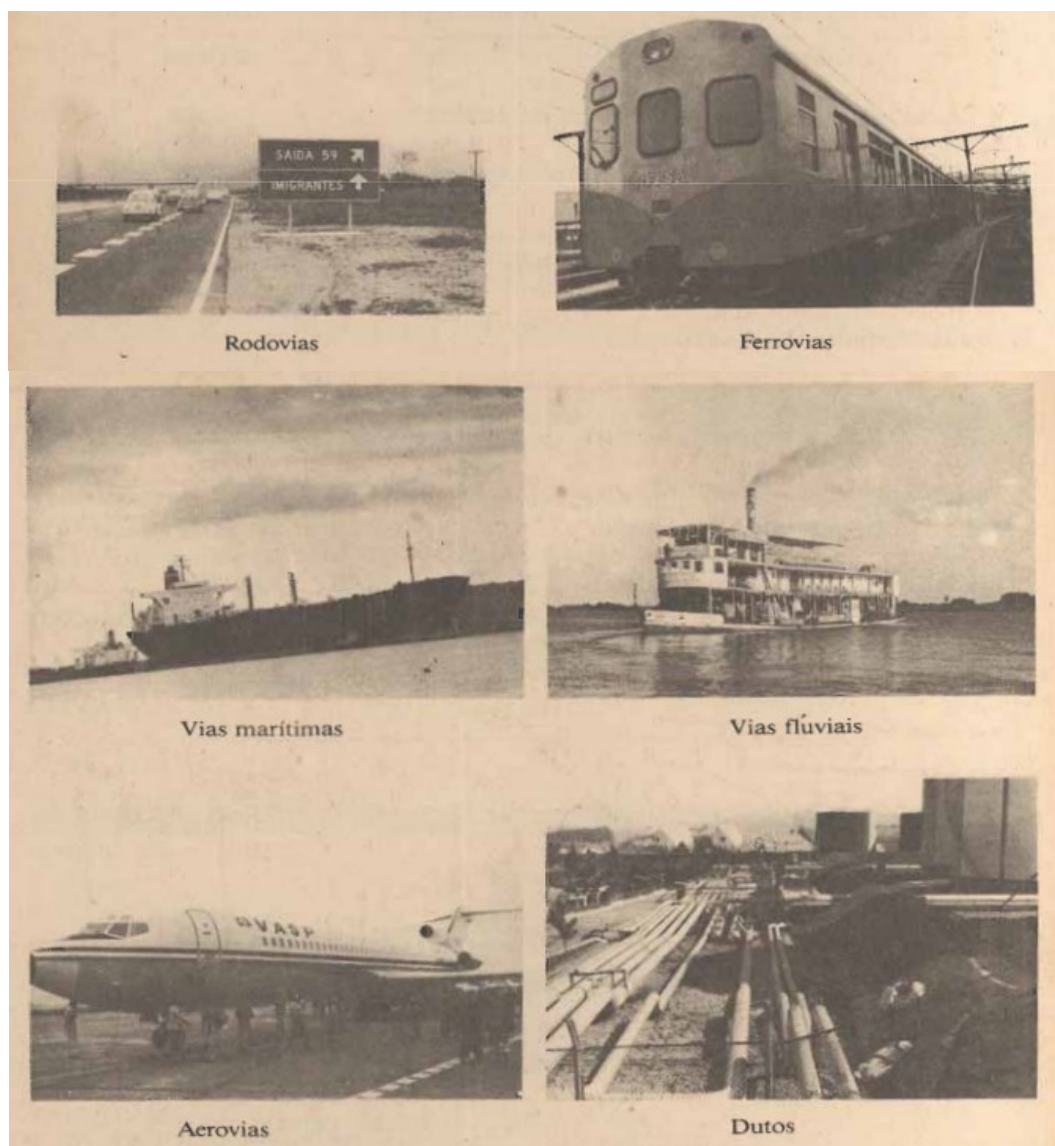
Fonte: Brasil (1984, p. 134).

Finalizando os estudos da parte II sobre a indústria, o material didático “Integração Social” propõe o estudo do comércio, por meio do texto informativo “O comércio hoje”, colocando que a industrialização fez o comércio aumentar e melhorar os meios de transporte.

Esta sequência traz fotografias das formas de transporte, conforme Imagem 54, abaixo, e finaliza com duas questões discursivas.

Nota-se a ausência de conexão entre os diferentes meios de transporte, as vantagens e desvantagens cada um com relação aos custos, aos impactos ambientais, eficiência, etc., como se a realidade fosse fragmentada e estática, ao contrário de toda a dinamicidade e complexidade que permeia o espaço geográfico, o que segundo Gramsci (1999, 2020), evidencia a intenção das classes dominantes de oferecer o mínimo de conhecimento escolar às classes subalternas de forma a não transformar a ordem vigente.

Imagem 54 - Tipos de transporte contidos no “Integração Social”



Fonte: Brasil (1984, p. 136-137).

O próximo subtema de título “O comércio brasileiro com outros países” aborda o comércio mundial, elencando os principais produtos brasileiros exportados como café, cacau, manganês, algodão, soja, açúcar, calçados, automóveis, borracha sintética, eletrodomésticos, navios, carne enlatada e produtos que importamos como trigo, petróleo, químicos e farmacêuticos, papel, máquinas e carvão.

Contudo, os conceitos de exportação e importação não é explorado o bastante para que os alunos compreendam que exportamos matérias-primas mais baratas do que os produtos que importamos, nos levando a uma dependência externa de ciência e tecnologia que nos caracteriza como um país subdesenvolvido, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais de sua população.

O próximo texto informativo intitulado “Porto, um caminho de comércio”, apresenta os principais portos do país (Santos, Rio de Janeiro, Tubarão, Ilhéus e Santana), responsáveis pela entrada das importações e saída das exportações, mas sem colocar em discussão o déficit comercial brasileiro. Ao final, apresenta a atividade 13 como questões de complete e enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, também mecânicas e pouco reflexivas.

Prosseguindo com a análise da parte II, a próxima sequência trata do “Comércio e a indústria precisam de gente preparada”, conforme Imagem 55 abaixo:

Imagem 55 - Título e ilustração da sequência sobre o comércio e a indústria



Fonte: Brasil (1984, p. 141).

O título da sequência “O comércio e a indústria precisam de gente preparada”, representa bem o objetivo do MOBREAL com o PAF, o PEI e demais programas, qual seja formar mão de obra barata para as indústrias e o comércio.

A sequência “A ação do governo para o desenvolvimento do comércio e da indústria”, como o próprio título informa trata de uma propaganda do governo com vistas a melhorar a imagem junto às classes subalternas. Para tanto, elencam as superintendências criadas para promover o desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), do Nordeste (SUDENE) e do Centro-Oeste (SUDECO), alvo de denúncias de corrupção.

Também destaca as ações do governo para melhorar a infraestrutura de transportes no país: melhoramentos dos portos e aeroportos, construção de novos portos, melhoramento das estradas de ferro, pavimentação de rodovias e abertura de novas rodovias. Contudo não relata os fracassos dispendiosos de recursos público coma a construção da Transamazônica, que em

razão do clima bastante chuvoso da região Norte não favorecer a implantação de rodovias pavimentadas com asfalto, conforme as demais do Brasil.

Para finalizar este subtema e encerrar a parte II “Conhecendo sobre a indústria e comércio” do material didático “Integração Social” do PEI/MOBRAL, são propostas questões discursivas relativas ao subtema “A ação do governo para o desenvolvimento do comércio e da indústria” e questões discursivas intituladas “Atividades finais parte I”, retomando os conteúdos trabalhados nesta parte.

Dando prosseguimento ao volume 1 do Integração Social do PEI/MOBRAL far-se-á análise da terceira e última parte deste volume, intitulado “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”. Ressalta-se que não foi possível ter acesso ao volume 2 deste material didático, mesmo após buscas na rede mundial de computadores e sebos virtuais.

5.3.3 Parte III “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”

Após escrutinar as partes I e II do material didático Integração Social, dedicar-se-á à parte III “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”, das páginas 149 a 206. Esta parte se dedica à cultura do país, e, para tanto inicia com a sequência “Cultura”.

Quando da análise desta parte III, detectou-se a necessidade de compreender a cultura na perspectiva gramsciana.

Para Gramsci (1999), a cultura é a expressão da sociedade e está intimamente ligada ao conceito de hegemonia, inclusive ao versar sobre hegemonia cultural.

Trata-se, segundo Gramsci (2020), de um processo histórico amplo e diverso, que engloba organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior. Assim, o Ser humano compreender seu próprio valor histórico, sua função na vida, seus direitos e seus deveres.

Para Gramsci (2020) é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como um saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que posteriormente deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para responder aos vários estímulos do mundo exterior e deve-se reagir contra.

Todavia, isto não se dá de forma espontânea, como ocorre na natureza vegetal, animal e mineral, posto que o homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza. A consciência de desenvolve por meio da reflexão inteligente sobre as razões de certos fatos e sobre como convertê-los em bandeira de rebelião e de reconstrução social (GRAMSCI, 2020).

Para Gramsci (2020) toda revolução foi precedida por um imenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em homens, inicialmente refratários (só pensavam em resolver, de forma imediatista, seus próprios problemas), sem qualquer vínculo de solidariedade com sua classe.

Segundo Baratta (2017), a partir de Gramsci, a imagem que representaria bem a cultura seria uma espiral, devido ao seu permanente processo de intersecção e de diferenciação que caracteriza a história cultural das relações entre hegemonia e subalternos.

Gramsci (2020), corroborado por Bezerra (2016), se preocupou com o que mais tarde denominaria de “organização da cultura”, ou seja, organismos construídos dentro de uma sociedade com a função ideológica de difundir uma determinada cultura. Configurava assim, uma luta ideológica que envolvia projetos tanto na educação quanto na cultura. Neste sentido, Gramsci (1999), sinalizou para o contraste de classes e dicotomia entre cultura hegemônica e cultura subalterna.

Gramsci estabeleceu, segundo Bezerra (2016), duas concepções de cultura: uma denominada de conservadora que aborda a cultura como um saber enciclopédico, uma capacidade de acumular dados, sustentada no que o autor chama de “intelectualismo deletério”. De outro lado defendia a compreensão do termo cultura como um processo de autodomínio e de autoconhecimento, base de uma consciência crítica unitária, uma “nova cultura” que demonstra um forte viés idealista.

Segundo Gramsci (2020), a cultura é vista como material ideológico e compõe a estrutura ideológica de uma classe dominante, ou seja, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica. Destaca que o setor mais dinâmico, conforme já anunciado neste trabalho, é o setor editorial, no qual as editoras, de forma explícita ou implícita se apoiam em uma determinada corrente: jornais políticos, todos tipos de revistas, [livros didáticos e manuais didáticos] etc.

A relação entre o sistema educacional e a cultura favorece a elitização, transformando-a em um privilégio e postergando ao proletariado a perpetuação de sua condição como classe, restando aos subalternos as escolas técnicas e profissionais (BEZERRA, 2016): “[...] Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo ao proletariado” (GRAMSCI, 2020, p. 54), visto que cultura e escola são exclusividades da dos jovens filhos da burguesia.

“Um proletário, ainda que inteligente, [...] é obrigado ou a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, [...] com as devidas exceções, um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola” (GRAMSCI, 2020, p. 57).

Logo, para Gramsci (2020, p. 54) é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como um saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que posteriormente deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para responder aos vários estímulos do mundo exterior: “[...] Mas isso não é cultura, é pedantismo; não é inteligência, mas intelectualismo”, o qual deve-se reagir contra.

A escola que o proletariado, de acordo com Gramsci (2020), necessita é aquela que possibilita uma formação de tornar-se homem, de adquirir os critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.

Para Gramsci (1999), pode-se identificar o caráter repressivo de um governo em função de sua política cultural, promovendo e elevando de baixo para cima o nível de cultura nacional-popular, com vistas à seleção de excelências intelectuais.

Ainda de acordo com Gramsci (2020), todo governo tem uma política cultural e pode defendê-la de seu ponto de vista e demonstrar ter elevado o nível cultural nacional, organizando melhor a alta cultura e negligenciando a cultura popular.

Neste sentido, acrescenta que um sistema de governo pode ser expansivo quando facilita e promove o desenvolvimento a partir de baixo, elevando o nível de cultura nacional-popular e possibilitando uma seleção de “excelências intelectuais” numa área mais ampla (GRAMSCI, 2020).

Para o pensador italiano deve-se lutar por uma “nova cultura” e não por uma “nova arte”. Entende-se por nova cultura, uma nova intuição da vida e uma nova intuição no modo sentir e ver a realidade. Um novo grupo social que ingressa na vida histórica com postura hegemônica, com uma segurança que antes não possuía, gerando, a partir de seu interior, personalidades que, antes, não teriam encontrado força suficiente para se expressar completamente num certo sentido.

[...] Através de sua formação cultural, o proletariado poderá superar e abandonar uma compreensão fragmentada e imediata da realidade social em que está inserido e alcançar uma dimensão coletiva, unitária e revolucionária. [...] embrião [...] da passagem do momento econômico-corporativo da classe trabalhadora para o momento ético-político. (BEZERRA, 2016, p. 4)

Segundo Gramsci, para uma renovação ideológica e cultural é fundamental a construção da capacidade de reflexão, de crítica, de superação contra a alienação e a despolitização em

busca das condições que promovam a emancipação humana. São a base material e a vida social que determinam a capacidade de crítica e reflexão das classes subalternas (BEZERRA, 2016).


Obviamente esta concepção de escola, de educação e de cultura não coaduna com a concepção das classes dominantes e dos industriais burgueses. Para estes, mais útil e seguro é ter operários-máquinas em vez de operários-homens. Em contrapartida, a formação de melhores e mais perfeitos homens, deve espalhar-se pelo conjunto da coletividade e não se limitar apenas a uma categoria ou uma classe, mas o proletariado deve estar atento para garantir este direito.

Percebe-se que para Gramsci, a educação e a cultura são utilizadas pelas classes dirigentes e hegemônicas como instrumento ideológico de difusão e sedimentação do pensamento hegemônico sobre as classes populares e subalternas. Assim, o intelectual italiano novamente nos auxilia na compreensão do material didático *Integração Social*, em especial no que diz respeito à educação enciclopédica formadora de homens-máquinas em detrimento da formação de operários-homens.

Após explanação sobre cultura e a sua relação com a educação a partir de pensamento gramsciano, retomar-se-á a terceira parte do volume 1 do *Integração Social*, com o subtema “Cultura”, que traz um texto informativo com ilustrações que informam que o homem é um ser social, contudo no decorrer das partes I e II percebe-se que o homem não é colocado como sujeito e agente na produção do espaço geográfico e nas relações entre sociedade de natureza. Trata-se de uma Geografia totalmente acrítica, pois não considera o homem como o produtor das relações espaciais que dão sentido ao espaço real. Em seguida propõe como atividade com duas questões discursivas e “Você sabia que...”, conforme Imagem 56, abaixo:

Imagem 56 - Você sabia que... do Integração Social

Você sabia que ...



... o fogo teve e ainda tem grande importância para a cultura? Quando o homem conseguiu obter o fogo e aprendeu a conservá-lo, teve nele um auxiliar importante. O fogo permitiu ao homem:

- defender-se de animais ferozes, que têm medo de fogo;
- fixar-se em um lugar, aquecendo-o e iluminando-o;
- tratar a pele dos animais;
- cozinhar os alimentos;
- fundir os metais;
- cozer a cerâmica, tomando-a mais forte.

Desde os primeiros tempos, os homens se reuniam em torno da fogueira, à noite.

A família aprendeu a discutir seus problemas em conversas ao pé do fogo. A pedra onde se colocava o fogo doméstico chamava-se lar.

Fonte: Brasil (1984, p. 153).

No texto do Você sabia que... o erro no último parágrafo, em um material que engloba a Geografia torna-se grave. Na Geografia não existe pedra, mas sim rocha, demonstrando a ausência de especialistas em Geografia na elaboração deste material didático. Evidencia-se assim uma formação generalizante tanto nos que elaboram o material quanto no objetivo de mudança do núcleo-comum pela ditadura militar.

O próximo subtema sob o título “Formação do povo brasileiro”, de início traz uma ilustração demonstrando os indígenas e uma caravela portuguesa aproximando-se do litoral brasileiro e um texto informativo, conforme Imagem 57.

Imagem 57 - Apresentação do subtema “Formação do povo brasileiro” e texto informativo



Fonte: Brasil (1984, p. 154).

Nota-se uma das poucas vezes, de forma explícita, a presença do negro e sua contribuição à formação do Brasil. Além do mais, seria impossível tratar da matriz étnica brasileira sem mencioná-los, a exemplo da ilustração com os índios, o branco colonizador e o negro. Contudo, o texto não faz menção à forma que os africanos vieram para o Brasil e como eram tratados pelos seus donos brancos.

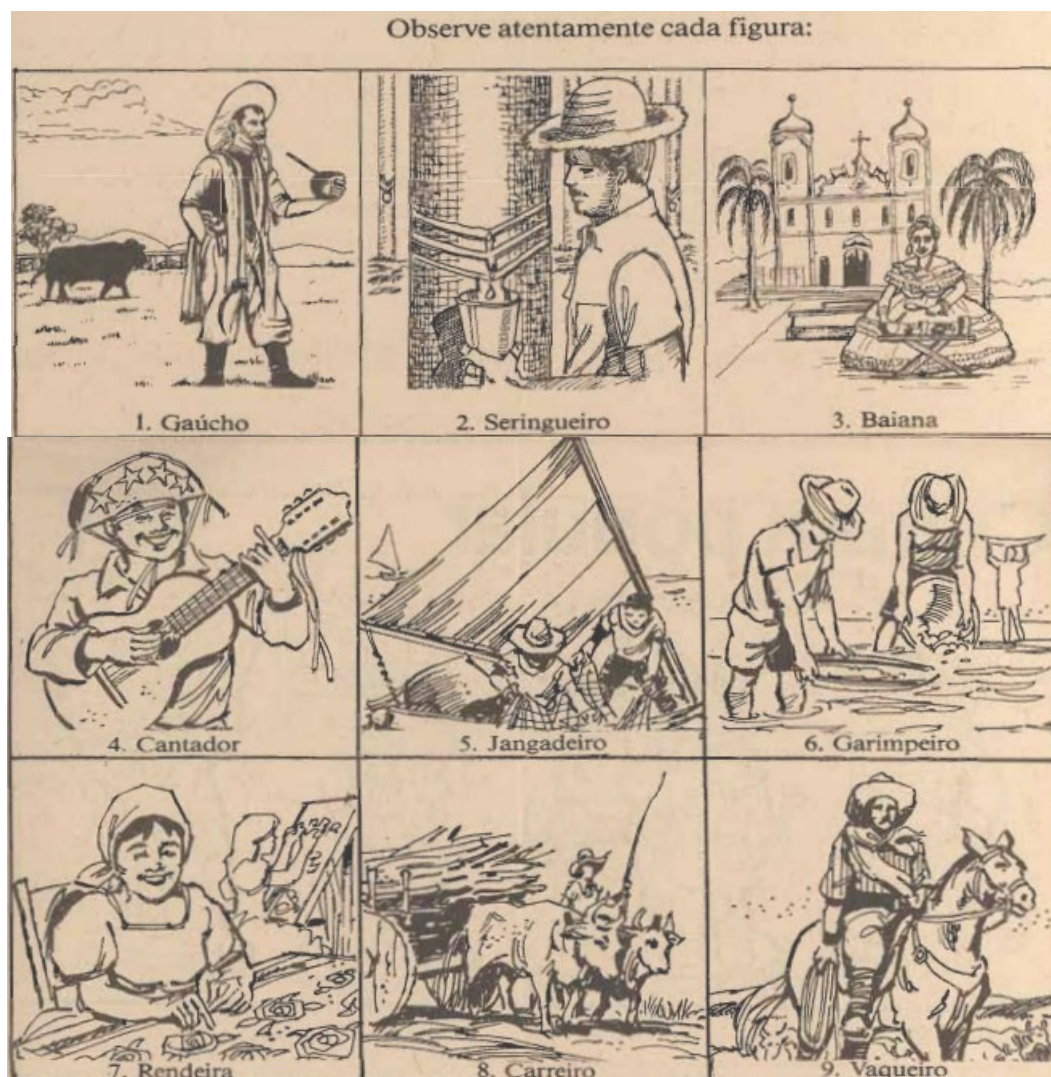
A seguir informa que do contato com as três culturas surgiu a cultura brasileira, evidenciando as contribuições de cada etnia. Da cultura indígena elencam a montaria (embarcação feita de um só tronco de árvore), os vasos de barro com destaque para a cerâmica marajoara já citada neste trabalho, a fabricação de redes, cestas, balaios etc., plantio do algodão, mandioca e milho, farinha de mandioca, peixe assada na folha de árvores embaixo da brasa, inúmeras lendas, palavras da flora e da fauna, nomes de pessoas e locais, etc.

Da cultura africana destacam o vatapá, o caruru, o acarajé, na culinária, o batuque, o coco, o samba, na música e na dança, a copeira, a umbanda e algumas palavras como inhame, chuchu, jiló, quiabo, caxumba, senzala, moleque, maracatu, samba etc. Da contribuição portuguesa elencam a língua, o catolicismo, as casas de alvenaria, rendas, sal e açúcar na comida, festas religiosas, músicas, literatura etc. Além destes, cita as contribuições de outros povos como os italianos, alemães, japoneses.

Observa-se na ilustração sobre a contribuição da cultura africana que os capoeiristas são brancos, levando-os a pensar na teoria de embranquecimento da população tratada por Darcy Ribeiro, em obras como “A América Latina existe?” (RIBEIRO, 2010). Esta sequência também é composta de “Você sabia que...” e atividade 2 com questões objetiva, discursivas e enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª.

O subtema “Tipos característicos da cultura do Brasil” traz ilustrações sobre a diversidade cultural do imenso Brasil e solicita que os alunos identifiquem estes tipos, suas atividades e onde são encontrados, por meio das ilustrações abaixo (Imagem 58):

Imagem 58 - Ilustrações sobre a diversidade cultural do Brasil e respectiva atividade



Numere os parênteses de acordo com as ilustrações:

- () Habitante do campo, no Rio Grande do Sul. Percorre as fazendas a cavalo, cuidando do gado.
- () Poeta popular que improvisa e canta versos ao som da viola. É um tipo comum no Nordeste.
- () Homem que, no sertão, guarda e conduz o gado.
- () Trabalhador que, na floresta Amazônica, recolhe o látex das árvores, para transformá-lo em borracha.
- () Homem que anda à procura de pedras e metais preciosos.
- () Mulher que fabrica rendas, trabalhando com bilros ou bastidores.
- () Guia de carro de bois.
- () Tipo característico que vende comidas, em geral de origem africana. Seus produtos são expostos em tabuleiros.
- () Homem que pesca em alto-mar, numa embarcação formada de cinco paus roliços e uma vela.

Conforme atividade acima, observa-se que as atividades propostas no Integração Social não são desafiantes e priorizam o ensino mnemônico da Geografia e da História, tendo em vista a integração destas duas disciplinas. Este é um padrão das atividades propostas pelo referido material didático, não desvelam as causas dos fatos e situações, como se tivessem sido dados ocasionalmente e não em razão de interesses das classes dominantes sobre as classes dominadas.

A próxima sequência intitula-se “Cultura Popular” cuja ilustração e texto informativo abordam as tradições, modos de pensar e conhecimentos populares, expressos em palavras, gestos, danças, ritmos e sons musicais, que se denomina de folclore. A atividade 4 é composta de duas questões discursivas de localização de informação explícita no texto.

Dando prosseguimento à parte III “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”, o próximo subtema trata do “Artesanato” e do “Ex-voto” com texto informativo e ilustrações. Segundo o texto informativo “As manifestações artesanais estão intimamente ligadas ao trabalho, às festas e as crenças próprias de cada local, isto é, à cultura de cada local” (BRASIL, 1984, p. 164) e acrescenta dando exemplos de artesanato de acordo com as regiões brasileiras do IBGE. Sobre o “Ex-voto” informa que: “O ex-voto, conhecido no Nordeste por ‘milagre’ e ‘promessa’, é um quadro, foto, desenho, imagem que se coloca, em geral, na sala dos milagres das igrejas, como agradecimento por um favor que se obteve dos céus” (BRASIL, 1984, p. 164).

Verifica-se que a cultura popular é abordada como algo que só pertence aos subalternos e não ao povo brasileiro. É como se às classes dominantes só pertencesse a cultura erudita evidenciando a separação entre cultura superior e cultura inferior. A atividade proposta não exige reflexão e tampouco um pensamento crítico que permita discutir o artesanato como um patrimônio cultural e a riqueza do povo brasileiro.

Em seguida o subtema “Literatura de cordel” traz ilustrações, texto informativo e trechos desta literatura pertencente à cultura popular nordestina, conforme Imagem 59, abaixo:

Imagem 59 - Apresentação da sequência “Literatura de cordel”



Fonte: Brasil (1984, p. 166).

Observa-se além do título e ilustração referente à literatura de cordel, trecho de texto de autoria de Antônio Pauferro da Silva, que diz retrata a essência deste tipo de literatura: “feito na hora, demonstrando as novidades, [...] do mundo afora, quem ainda não conhece vai conhecer tudo agora” (BRASIL, 1984, p. 166). Esta sequência apresenta atividade com trechos de cordel, como na Imagem 60, abaixo:

Imagem 60 - Questão discursiva sobre literatura de cordel

Atividade 6

1 - Bernardo Sayão Carvalho foi um dos engenheiros construtores de Brasília.

Que fato é comentado neste trecho de cordel?

*A Morte — com seu cutelo,
que não perdoa ninguém,
desde o rei mais poderoso,
ao pobre que nada tem,
carregou Doutor Sayão,
— o Domador do Sertão —
para outros mundos, além...
Bernardo Sayão Carvalho
de Araújo foi-se embora.
Foi, talvez, abrir estradas
lá pelo Infinito afora.
Como numa só família
de luto, o povo em Brasília
a morte dele ainda chora.
(Paulo Nunes Batista)*

Fonte: Brasil (1984, p. 167).

Conforme a Imagem 60 apresenta, atividade discursiva solicita que o aluno leia o trecho de uma literatura de cordel e comente sobre o fato tratado. A questão que se coloca é? Um aluno recém egresso de um programa de alfabetização funcional conseguiria realizar esta atividade, já que nesta concepção de educação e mundo ele, o aluno, foi pouco convidado a refletir e desenvolver habilidades e conhecimentos mais complexos?

Ademais, com a padronização do material didático pelo MOBRAL/CENTRAL, não conseguiu dar conta de todas as realidades contidas no imenso território brasileiro. Assim, a literatura de cordel não tem o mesmo significado real para os alunos do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, apesar das migrações das regiões mais pobres para as mais desenvolvidas, mas que também possuem bolsões de pobreza, segregação e exclusão social.

No subtema “Provérbios” estes são abordados como manifestações de cultura. Para tanto, apresenta ilustração, texto informativo e “Pense sobre isto...” e atividade.

Chama a atenção a questão de completar da atividade 7 desta sequência, conforme Imagem 61:

Imagem 61 - Questão de complete da sequência “Provérbios”

Atividade 7

1 - Complete cada provérbio com a palavra que falta:

| | | | |
|---------|------------|---------|--------|
| cavalo | barata | cego | espeto |
| telhado | pássaro | cumbuca | |
| macaco | caranguejo | ferro | |

a) Em terreiro de galinha, barata não tem razão.

b) Cada _____ no seu galho.

c) Quem anda para trás é _____

d) A _____ dado não se olham os dentes.

e) Em casa de ferreiro, _____ de pau.

f) Quem tem _____ de vidro não atira pedras no do vizinho.

g) Mais vale um _____ na mão do que dois voando.

h) Macaco velho não mete a mão em _____

i) Quem com ferro fere com _____ será ferido.

j) Em terra de _____ quem tem um olho é rei.

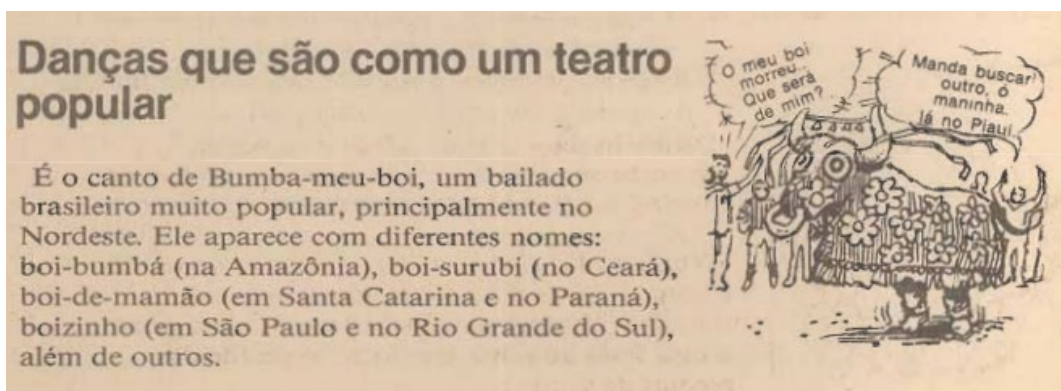
Fonte: Brasil (1984, p. 173).

Conforme tem-se evidenciado no decorrer deste trabalho, outro exemplo de atividade mecânica que pouco contribui para a aprendizagem do que se estuda. Apresenta-se na p. 173 sobre provérbios. Nela os alunos têm que preencher as lacunas, o que exige pouca ação de pensar e refletir sobre a importância da cultura popular para a construção da identidade de um povo.

As sequências “Crendices”, “Lendas e mitos” e “Assombrações do mundo das crianças” tratam de manifestações populares ligadas à subjetividade. Contêm ilustrações e textos informativos, “Pense sobre isto...” não se propõe atividades. Propõe a leitura de texto com exemplos de mal agouro, de personagens como Lobisomem, Saci-Pererê, Mula sem cabeça, Uiara, além daqueles ligados à infância como a cuca, a bruxa e mão de cabelo.

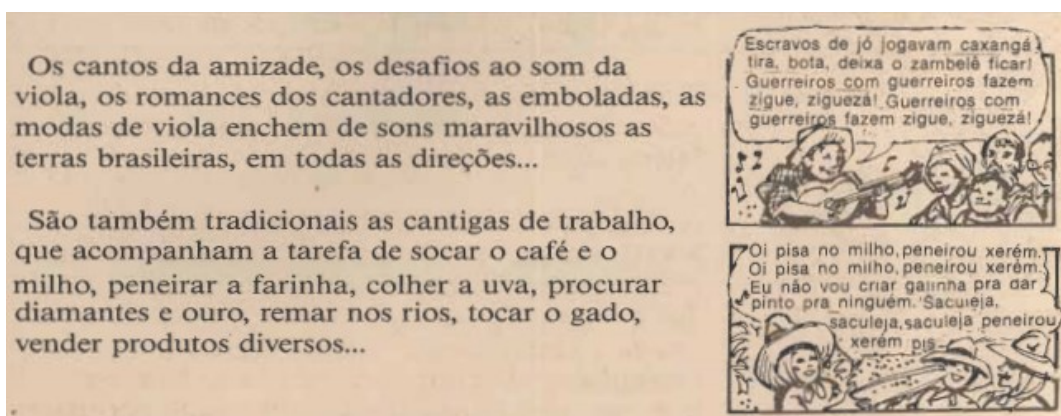
O próximo subtema trata da “Música, dança e ritmos populares”, a partir das “Festas religiosas”, “Danças” e “Danças que são como um teatro popular”. Estas sequências possuem ilustrações, textos informativos, “Pense sobre isto...” e atividades, conforme Imagens 62 e 63, abaixo:

Imagem 62 - Ilustração e texto informativo sobre Bumba-meu-boi



Fonte: Brasil (1984, p. 185).

Imagem 63 - Ilustração e texto informativo de cantiga popular



Fonte: Brasil (1984, p. 187).

Após tratar “Crendices”, “Lendas e mitos” e “Assombrações do mundo das crianças”, “Adivinhações” é o tema da parte III do Integração Social. Segundo o material didático, composto de texto informativo, ilustrações e atividade, as adivinhações representam o espírito brincalhão e inteligente do povo e são manifestações culturais, assim como “Jogos e Brincadeiras” assunto da próxima sequência.

Esta aborda, por meio de texto informativo e ilustrações, conforme Imagem 64, as brincadeiras infantis como a amarelinha, a pipa, os de roda e os jogos de bala de gude, já nos jogos de adultos destacam as cartas de baralho, bilhar, boliche, damas, futebol, corrida, voleibol etc.

Imagem 64 - Ilustração da brincadeira infantil amarelinha do Integração Social



Fonte: Brasil (1984, p. 190).

O subtema “Comidas típicas” como o próprio título informa aborda a os pratos típicos preferidos pelos brasileiros de cada região e/ou Estado, resultado do que o meio fornece e das influências colonizadora e de imigrações. Traz texto informativo, ilustrações, receitas de doces de influência portuguesa, principalmente, e atividade 15, conforme Imagem 65, abaixo:

Imagem 65 - Atividade da sequência “Comidas típicas”

Atividade 15

Ainda sobre alimentação, algumas atividades:

1 - Muitas comidas estrangeiras foram trazidas para o Brasil pelos imigrantes.

Ligue, reconhecendo a origem de algumas delas:

| | |
|----------|-----------------------------|
| macarrão | comida típica alemã |
| chucrute | comida típica dos italianos |
| quibe | comida típica árabe |

2 - Corresponda a numeração dos pratos típicos brasileiros aos Estados onde são encontrados:

| | |
|--------------------|-----------------------|
| (1) acarajé | () Rio Grande do Sul |
| (2) churrasco | () Bahia |
| (3) pato no tucupi | () Pará |
| (4) baião-de-dois | () Ceará |

3 - Corresponda, agora, cada comida ou bebida típica ao seu ingrediente básico:

| | |
|---------------|-----------------------|
| (1) garapa | () feijão-fradinho |
| (2) acarajé | () aipim |
| (3) bobó | () miúdos de animais |
| (4) sarapatel | () cana-de-açúcar |
| (5) vinho | () uva |

Fonte: Brasil (1984, p. 195).

Repara-se que as atividades seguem um padrão de não desafiar o aluno e tampouco exigir uma maior reflexão para respondê-las. Atividades mecânicas e mnemônicas são regra neste material didático.

A penúltima sequência do volume 1 do Integração Social, intitula-se “Outras partes, as ciências e o esporte no Brasil”, contempla textos informativos, ilustrações e fotografias sobre “Música”, “Arquitetura e escultura”, “Pintura”, “Literatura”, “Cinema e televisão”, “Ciências” e “Esportes”.

Para tratar da música brasileira utilizam o Padre José Maurício Nunes Garcia, Carlos Gomes e Heitor Villa-Lobos, que apesar de serem sim importantes para a cultura brasileira, não necessariamente representam as músicas e cantores mais comuns à realidade dos jovens e adultos pobres. São representantes da cultura erudita e da classe dominante, em uma clara tentativa de disseminar entre as classes dominadas a ideologia dos grupos hegemônicos.

A atividade 16 reafirma a concepção hegemônica de cultura, menosprezando a cultura popular abordada nos subtemas anteriores da parte III “O fazer, o saber, o sentir de nossa gente”, conforme Imagem 66.

Imagem 66 - Atividade sobre “Música” do Integração Social

Atividade 16

Você já assistiu a algum concerto de banda ou de orquestra no lugar onde você mora? E pelo rádio ou televisão? Converse sobre o que você achou.

Fonte: Brasil (1984, p. 197).

Para abordar “Arquitetura e escultura” compõem-se de texto informativo, fotografia e atividade. O texto informa a importância de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, na

história de arquitetura e escultura brasileira, além do arquiteto Oscar Niemeyer, um dos responsáveis pelo plano de construção de Brasília, a nova capital.

Na sequência sobre “Pintura”, retoma-se o nome de Aleijadinho, passando por pintores do século XIX (Vitor Meireles e Pedro Américo), até o século XIX com Eliseu Visconti, Di Cavalcanti, Portinari, Heitor dos Prazeres e Djanira, conforme Imagem 67.

Imagem 67 - Pintura do artista brasileiro Cândido Portinari



Fonte: Brasil (1984, p. 198).

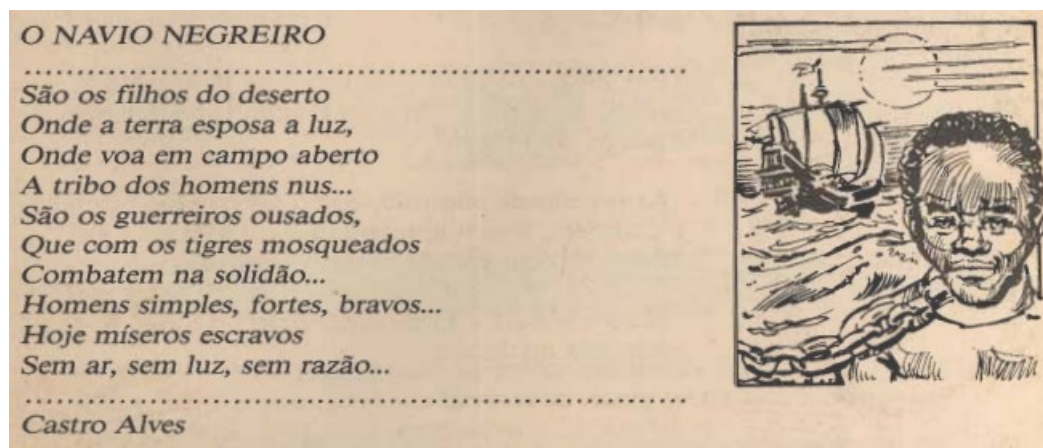
Não há qualquer menção sobre o papel do negro e do café na história do Brasil e na constituição da sociedade brasileira. Não explica a cultura escravocrata que permeava/ permeia a mente de muitos pertencentes às classes dominantes, que enxergavam/enxergam os trabalhadores como propriedade e não pessoas. A educação de jovens e adultos existe porque a exclusão social persiste, sai século entra século, entre os pobres.

No que tange à “Literatura”, abordam a importância dos escritores nacionais, ao versarem por meio da literatura, sobre a realidade brasileira, dentre eles (Gregório de Matos, Gonçalves Dias, José de Alencar, Castro Alves, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Rachel de Queiroz). Este subtema não sugeri atividade, somente texto informativo, ilustrações e

exemplos de obras de alguns autores como Domingos Caldas Barbosa, Gonçalves Dias, Manuel Bandeira e Castro Alves, conforme Imagem 68.

Poder-se-ia propor uma atividade sobre o contexto histórico de produção dos poemas, mas não estaria de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos em manter e ampliar a ordem vigente.

Imagem 68 - Trecho do poema “O navio negreiro” de Castro Alves



Fonte: Brasil (1984, p. 201).

Para expor sobre “Cinema e televisão”, o Integração Social apresenta o filme “O pagador de promessas”, ganhador do Festival de Cannes na França de 1962, e as novelas brasileiras exportadas para vários países, por meio de um pequeno texto informativo e atividade. Na atividade desse subtema, questiona-se se o aluno já foi ao cinema ver algum filme. Ora, como se, durante a ditadura militar, o acesso ao lazer e à arte fosse garantido a todos, incluindo os subalternos.

Sobre as “Ciências”, o texto informativo trata de personagens importantes, como o médico sanitarista Osvaldo Cruz e o inventor Santos Dumont, além da tecnologia nacional na construção civil em grandes empreendimentos, como barragens e hidrelétricas, inclusive, em outros países. Traz uma fotografia do 14 bis e uma questão discursiva.

Na sequência sobre os “Esportes”, o texto informativo aborda a importância do futebol para a cultura brasileira, a foto de uma corrida de ciclismo e uma atividade de enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª.

O último subtema do volume 1 do Integração Social traz texto informativo, ilustração e fotografias. A ilustração representa a cidade histórica de Ouro Preto, em Minas Gerais, e as duas fotografias apresentam o prédio dos Correios e o Cristo Redentor, ambos no Rio de Janeiro. Ou seja, lugares que pouquíssimos alunos conhecem ou poderão conhecer, destituindo

do material didático a premissa de ser elaborado a partir da realidade discutida em grupo entre docentes e discentes, de forma democrática.

Por fim, para finalizar esse volume 1 do Integração Social, conforme já anunciado no início deste capítulo, apresenta-se um Glossário com os significados de algumas palavras, termos, siglas tratadas nesse material didático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bendito seja o MOBRAL¹⁵
José Caetano Erba/Tunico/Tinoco

O cabocro roceiro e pacato,
estudante da escola rural,
traz nos olho o verde do mato
e no peito o diploma Mobral.

Brasil é feliz agora...
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.

Escolinha modesta da roça,
rodeada de pés de café,
o Brasil se levanta e remoça,
numa nova alvorada de fé.

**Brasil é feliz agora...
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral. (grifo nosso)**

Na cidade se pranta edificio,
no sertão nós prantamo semente,
de mão dada não há sacrificio,
elevando um Brasil para frente.

Brasil é feliz agora...
alcançou seu ideal,
com a luz da nova aurora,
bendito seja o Mobral.

Como já mencionado na introdução, a origem rural de meus pais e avós sempre esteve presente na minha história de vida. Muitas vezes, ainda criança, ouvia a dupla sertaneja Tunico e Tinoco no rádio, no famoso programa do Zé Bétio, na rádio Record, apesar de já morarmos em Uberlândia, MG.

Destaco, nesse momento, a canção “O Bendito MOBRAL”, que comprova o uso da “cultura” como parte da “estrutura ideológica”, categorias gramscianas, como instrumento de propaganda do Programa MOBRAL posto à época como o redentor do problema do analfabetismo, o que as pesquisas evidenciam como uma grande falácia. A cultura, bem como

¹⁵ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/tonico-e-tinoco/bendito-seja-o-mobral.html>. Acesso em: 1 ago. 2021.

a imprensa, foi amplamente utilizada para legitimar tanto o Programa de educação quanto o regime militar, disseminando o pensamento e a ideologia hegemônicas.

O MOBRAL obteve um forte apoio da mídia impressa com propagandas em importantes revistas semanais como a *Veja*, demonstrando que setores conservadores da sociedade civil apoiavam e compartilhavam a ideologia do Estado e das elites.

Na certeza da provisoriedade destas “considerações finais”, que mais se assemelham à incompletude que à completude, tendo em vista as perguntas surgidas e que continuam sem respostas, a presente pesquisa revela a necessidade de mais pesquisas sobre o Programa MOBRAL, incluindo os materiais didáticos, como disseminador da hegemonia das classes dominantes e a manutenção da ordem vigente.

Todavia, é preciso colocar um ponto final, mesmo que provisoriamente, para que se possa fechar um ciclo e iniciar outros, com outras pesquisas que possam aprofundar na compreensão deste Movimento e tudo o que dele emanava.

As conversas e reflexões, por ocasião do exame de qualificação, trouxeram o desafio de pesquisar o MOBRAL e um de seus materiais didáticos, posto que a disponibilidade de vultosos recursos e a eficiente logística em um país continental como o Brasil possibilitaram que estes chegassem nos diversos rincões dessa imensa nação.

Assim, gostaria de, nessas possíveis considerações finais e, ao mesmo tempo parciais, retomar alguns pontos que considerei interessantes nas diferentes fases do processo de pesquisa.

Durante a realização do estado do conhecimento resultante no capítulo II “O que dizem as pesquisas sobre o tema investigado”, constatou-se a existência de pesquisas sobre o MOBRAL, os Estudos Sociais e os livros didáticos utilizados no ensino regular, mas não foi possível localizar teses e dissertações que se dedicassem especificamente ao estudo do material didático “Integração Social” do PEI, destinado aos alunos do ensino supletivo da primeira fase do 1º grau, demonstrando a importância da presente pesquisa, inclusive, para a realização de investigações futuras.

O “estado do conhecimento” permitiu apontar a superficialidade com a qual a matéria Estudos Sociais era trabalhada durante o período da ditadura militar, disseminando a ideologia das classes dominantes por meio do uso da estrutura ideológica que estava a seu favor. O intuito era moldar e adestrar os alunos, pseudo-cidadãos, aos interesses do Estado, com conteúdos aligeirados, descritivos, mnemônicos, enfadonhos e mecanizados, buscando encaixá-los à ordem vigente.

Importante ressaltar que, nas pesquisas sobre os livros didáticos de Estudos Sociais evidenciadas pelo “estado do conhecimento”, constatou-se que alguns autores de livros

didáticos conseguiam realizar um certo movimento de resistência quanto ao que estava posto para a matéria, contudo, com o “Integração Social”, isso não foi evidenciado, conforme revelado no capítulo V desta tese. A ingerência do Estado militar sobre a produção dos materiais didáticos do ensino supletivo foi muito mais direta e vigilante.

O Fórum EJA nacional e os Fóruns EJA estaduais, por meio de suas páginas eletrônicas, se mostraram fundamentais na disponibilização de documentos e materiais didáticos utilizados na educação de jovens e adultos no Brasil nos diferentes períodos históricos. Esta pesquisa comprova a importância de disponibilizar digitalmente os acervos, pois facilita o acesso dos pesquisadores na realização de pesquisas sobre a temática.

O capítulo II, “O MOBREAL na história da educação brasileira”, trouxe um breve percurso histórico do referido Movimento, comprovando os verdadeiros objetivos dos governos militares e as classes dominantes, no sentido de ajustar os subalternos ao que está posto, com o firme propósito de sedimentar, cada vez mais, o pensamento hegemônico e a ordem vigente, conforme evidenciado pela teoria política de Gramsci.

As leituras sobre a educação de jovens e adultos no Brasil demonstraram a necessidade de se apoiar e aprofundar a compreensão da teoria política de Gramsci, devido ao uso pelos mais diversos autores das categorias gramscianas, fundamentais para a compreensão do MOBREAL, do PEI e do “Integração Social”. Desse modo, o capítulo IV, intitulado “O que diria Gramsci sobre o Movimento de Alfabetização Brasileiro – MOBREAL (1967-1985)”, revelou o uso das categorias de hegemonia, ideologia, concepção de mundo, política, classes dominantes, classes subalternas, aparelho hegemônico, estrutura ideológica, ordem vigente, intelectual e outras, de forma explícita ou implícita, e a relevância da clássica e atual obra de Gramsci na apreensão do Movimento e os respectivos materiais didáticos, no contexto da ditadura militar no período de 1964 a 1985. Ou seja, o pensamento gramsciano permite analisar diversos momentos históricos do Brasil, particularmente no que diz respeito à educação, pois evidencia o papel da ideologia na manutenção e sedimentação da hegemonia das classes dominantes sobre as classes subalternas.

Nesse sentido, o capítulo IV também confirmou o uso da escola e da educação como instrumentos ideológicos nas mãos das classes dominantes e na manutenção da ordem vigente, confirmando a atualidade e universalidade do pensamento de Gramsci, particularmente para América Latina e, mais especificamente ainda, para o Brasil. A hipótese de que as categorias gramscianas são indispensáveis para estudos sobre a educação no Brasil foi confirmada durante todo o percurso desta pesquisa.

Confirmou-se, a partir do capítulo V, “Integração Social no MOBRAL”, que a educação primária e secundária proposta pelos militares, de acordo com a Lei nº 5.692 e o Parecer nº 853/71, objetivou atender à nova fase do capitalismo brasileiro e como instrumento de controle, coerção e dominação por parte das classes dominantes. Não é por acaso que, no período da ditadura militar, explodiram a concentração de renda e a desigualdade social, posto que o trabalhador era visto como depósito passivo que deveria se ajustar à ordem posta pelos grupos hegemônicos.

A criação da Integração Social de 2ª a 4ª séries e dos Estudos Sociais de 5ª a 8ª séries favoreceu um maior controle sobre a formação de professores com as licenciaturas curtas aligeiradas e superficiais em substituição às licenciaturas plenas em Geografia e História que formavam professores mais conscientes e críticos, fundamental para a manutenção do regime militar. Era preciso manter o controle em todas as dimensões da esfera educacional.

Dentre as descobertas possibilitadas pelo desenvolvimento desta pesquisa, destacam-se: a) nas primeiras séries do 1º grau, os Estudos Sociais receberam o nome de “Integração Social”; b) o material didático “Integração Social” para o ensino supletivo 1ª fase do 1º grau era composto por dois volumes, contudo, só se teve acesso ao volume 1, comprovando a dificuldade de acesso a esses documentos e desenvolvimento de mais pesquisas; c) o “Integração Social” foi elaborado a partir de uma compilação dos cadernos do Programa de Autodidatismo do próprio MOBRAL, o qual, após comparação, se mostrou como uma “cópia e cola”, com pouquíssimas adequações e/ou alterações; quanto à qualidade dos materiais, tão elogiada pelos próprios mentores do Movimento, verificou-se que o papel, a impressão, as imagens e mapas são de baixa qualidade, inclusive, ilegíveis em alguns casos, ao contrário do que apregoavam os documentos e livros oficiais do MOBRAL.

Com relação à Geografia e os conteúdos propostos no “Integração Social”, constatou-se um aligeiramento, fragmentação e superficialidade no tratamento dos conteúdos geográficos. Os textos, excessivamente descritivos com as atividades mecanizadas e mnemônicas, reproduziam uma Geografia Tradicional a qual o movimento de renovação da ciência geográfica combatia em prol de Geografia crítica e promotora do entendimento da produção do espaço a partir dos interesses das classes dominantes em detrimento dos direitos dos subalternos.

Não há relação entre os conteúdos e suas causas, como se a realidade estivesse posta desde sempre como ela é e não como uma luta de interesses, quase sempre contraditórios, ampliando a ideia da Geografia como disciplina baseada no decoreba e extremamente enfadonha, enquanto que, pelo contrário, pode ser muito mais interessante, se partir da realidade

dos alunos, dos seus saberes reais, para a construção do conhecimento e dos raciocínios geográficos, fundamentais para a formação de cidadãos cada vez mais plenos. A cidadania perpassa, necessariamente, pela compreensão do espaço e do mundo em sua totalidade e complexidade.

O “Integração Social” mostra uma realidade estática e imutável, quando, na verdade, o espaço está em constante movimento e transformação. Evidenciou-se a utilização da matéria Integração Social como instrumento de dominação e enaltecimento da pátria, ocultando a verdadeira realidade vivida pelos alunos jovens e adultos e da maioria da população pobre do país, qual seja, elevada concentração de renda e desigualdade social. O MOBRAL, também por meio da Integração Social, almejava fabricar jovens e adultos passivos e ajustados ao regime, ao contrário do que apregoavam os movimentos de educação popular e a própria Geografia Crítica. Além de persistir em estigmatizar os analfabetos, usa-os para legitimar o regime e perpetuar a ordem vigente.

Para tanto, utilizam da ideologia e do pensamento hegemônico para moldar as classes subalternas em favor dos interesses das classes dominantes, esmagando qualquer forma de reação, de forma repressiva e autoritária, por meio do aparelho hegemônico (poder executivo) e da estrutura ideológica. Impede-se quaisquer formas de formação política e de uma consciência emancipadora, capazes de reivindicar e lutar por seus direitos e contra as injustiças sociais impetradas pelas classes dirigentes e dominantes.

Nesse contexto, coadunando com o pensamento gramsciano, utilizam da educação das escolas, dos intelectuais, da imprensa, da máquina estatal e tudo mais que for necessário para a manutenção da ordem vigente.

A presente pesquisa demonstrou que o MOBRAL, por meio do material didático “Integração Social” e tudo que o procedeu e o envolveu, fizeram parte de um projeto de dominação e manutenção do *status quo* das classes dominantes e marginalização dos jovens e adultos analfabetos ou recém alfabetizados funcionalmente.

Tratou-se de um grande projeto educacional pensado e planejado por uma parte da elite intelectual e burocratas do Estado, representantes das classes dominantes, para erradicar o analfabetismo, a doença e a chaga das classes subalternas de forma milagrosa, e que impedia o crescimento econômico do país e o seu destino glorioso. Ademais, formava mão de obra barata para atender às demandas do modelo econômico adotado pelo regime militar, enquanto a escola de qualidade continuava com acesso restrito às elites nacionais.

Por fim, cabe destacar a necessidade de novas pesquisas que se debrucem sobre os materiais didáticos do PEI/MOBRAL, como o volume 2 do “Integração Social”, bem como a

análise sob outras perspectivas e áreas do conhecimento, tendo em vista as lacunas evidenciadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252173>. Acesso em: 13 ago. 2021.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAUJO, Isabella Belmiro. **Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de país grande, país potência e em constante desenvolvimento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/13470>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ARIAS, Santiane. **A revista Estudos Sociais e a experiência de um “marxismo criador”**. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281632>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ARICÓ, José. Geografia de Gramsci na América Latina. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 25-46.

AZEVEDO, Max Willes de Almeida. **O lugar da história nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de estudos sociais (1960/1980)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4908>. Acesso em: 13 ago. 2021.

AZEVEDO, Max Willes de Almeida. Um perfil dos manuais de Estudos Sociais publicados no Brasil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013. p. 1-17. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364650847_ARQUIVO_ComunicacaoAnpuh2013.pdf. Acesso em: 13 set. 2015.

BADALONI, Nicola. Gramsci, para além de sua época e país. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 11-24.

BARATTA, Giorgio. Cultura. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 174-176.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BENITO MUSSOLINI. *In: Enciclopédia Britannica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Benito-Mussolini>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BEZERRA, Cristina Simões. A construção da concepção de cultura em Antonio Gramsci: uma análise da produção pré-cárcere. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI*, 1., 2016, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/A-CONSTRUO-DA-CONCEP-O-DE-CULTURA-EM-ANTONIO-GRAMSCI-UMA-ANLISE-DA-PRODUO-PR-CRCERE.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BIANCHI, Álvaro. Prefácio à edição brasileira. *In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale* (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 5-7.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, ano 64, n. 9, 16 março 1976, p. 340-378. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/OneDrive%20-%20Academico%20-%20Secretaria%20do%20Estado%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20S%C3%A3o%20Paulo/%C3%81rea%20de%20Trabalho/CPI%20MOBRAL/DCN%20II%2016-03-1976.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Provê sobre a instituição do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt#>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 61.312, de 08 de setembro de 1967**. Provê sobre a utilização das emissoras de televisão nos programas de alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61312-8-setembro-1967-402376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 61.313, de 08 de setembro de 1967**. Provê sobre a Constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos e dá outras Providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1967/D61313.html. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 61.314, de 08 de setembro de 1967**. Prove Sobre a Educação Cívica nas Instituições Sindicais e a Companhia em Prol da Extinção do Analfabetismo. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://dou.vlex.com.br/vid/civica-sindicais-prol-analfabetismo-34168586>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968**. Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Brasília, DF: Presidência da República,

1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 71.737, de 22 de janeiro de 1973**. Transforma em Departamento de Ensino Supletivo o Departamento de Educação Complementar e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71737-22-janeiro-1973-420370-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 61.311, de 08 de setembro de 1967**. Provê sobre a constituição de grupo de trabalho interministerial, para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61311-8-setembro-1967-402371-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Básico do MOBRAF**. Rio de Janeiro: MEC, 1975. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/10/8-documento-basico-1975.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Integração Social**. Rio de Janeiro: MEC, 1984. (Coleção Educação de Adultos, Supletivo – 1ª fase – 1º grau).

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Integração Social**: manual do professor. Rio de Janeiro: MEC, 1985. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-manual-do-professor_0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Integração Social**. Rio de Janeiro: MEC, 1984. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-integracao-social_0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Orientação para elaboração e reforma do material didático**: alfabetização funcional: caracterização de material didático. Rio de Janeiro: MEC: AVASP, 1976. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/11/6-caracterizacao-de-material-didatico-1976.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Você pode estudar sem ir à escola**. Rio de Janeiro: MEC: GEPED, 1979. (Coleção Autodidatismo).

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_a_nalfabetismo_do_brasil.pdf/. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 01 de dezembro de 1971**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BUTTIGIEG, Joseph A. Subalterno/subalternos. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 746-749.

CHALA, Ânia. **A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas [manuscrito]**: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul. 2019. Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1268/3/achala.corrigida.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. **O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. 1985. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1985.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS, 1979.

COSPITO, Giuseppe. Estrutura. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 269-272.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017c. p. 365-368.

COSPITO, Giuseppe. Superestrutura. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 753-756.

COSTA, Odaléia Alves da. **A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os estudos sociais do Maranhão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: www.ufpi.br/subsitefiles/ppged. Acesso em: 23 ago. 2013.

COSTA, Renato Frade da. **Apropriações didáticas das categorias do pensamento geográfico paisagem e região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B5TH7D>. Acesso em: 13 ago. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 103-127.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981.

COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CUSINATO, Ricardo. **A formação do professor da área de estudos sociais**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253090>. Acesso em: 13 jul. 2018.

DEL ROJO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

DEL ROJO, Marcos. **Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919-1926)**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FAGIONATO, Yomara F. Caetano de Oliveira. A área de Estudos Sociais no uso dos Estudos Dirigidos no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (SP, 1962-1964). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, v. 1, n. 2, p. 91-113, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/6064>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de oliveira. **Área de Estudos Sociais na Cultura Escolar dos Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969)**. 2018. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/2553/Yomara_Feitosa_Caetano_de_Oliveira_Fagionato_Final_15713402950786_2553.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Estudos Sociais como área integradora: notas preliminares sobre os ginásios vocacionais (SP, 1961-1969). *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/561>. Acesso em: 13 ago. 2021.

- FALCÃO, Wagner Scopel. **Concepções de cidades em livros didáticos de Estudos Sociais da década de 1970**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8646>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- FÁVERO, Osmar. MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Fóruns EJA Brasil**, [s. l.]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2990>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Curitiba: Contracorrente, 2020.
- FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- FERREIRA, Priscila Ribeiro. **O ensino de estudos sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79298>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- FILIPPINI, Michele. Classe dirigente. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 121-122.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- FONSECA, Ana Paula Azarias. **A construção da educação na revista Veja**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/5150/1/Ana%20Paula%20Azarias%20da%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. **A Geografia que se ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-01082019-160317>.

Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01082019-160317/pt-br.php>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FRANÇA, Aldaires 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. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2176>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-37.

GARCIA, Walter E. Prefácio. *In:* JANNUZZI, Gilberta S. de Marinho (Org.). **Confronto Pedagógico:** Paulo Freire e Mobral. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 9-10.

GARRITANO, Solange *et al.* Estudos sociais e o primeiro segmento do ensino fundamental do Colégio Pedro II: um olhar histórico e os novos horizontes. **Anos Iniciais em Revista**, São Cristóvão, v. 3, n. 3, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/anosiniciais/article/view/2229>. Acesso em: 13 ago. 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117-149, mar. 1982.

GOMES, Daniel Mendes. **A geografia ensinada:** mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10783>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GOMES, Daniel Mendes. As mudanças nos livros didáticos de Geografia durante a década de 1970: novos atores. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL*, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013. p. 1-16. Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363912072_ARQUIVO_AsmudancasnoslivrosdidaticosdeGeografiaduranteadecadade1970.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

GOULART, João. Discurso na sessão de instalação da LI Conferência Interparlamentar. *In: MARCELINO, Wanielle Brito (Org.). Discursos Selecionados do Presidente João Goulart*. Brasília: FUNAG, 2009. p. 51-53.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido de. As disciplinas de estudos sociais na formação geral do docente no Projeto Logos II. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, [s. l.], v. 7, n. 17, p. 627-652, 2020. DOI:

<http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4889>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/347149593_As_Disciplinas_de_Estudos_Sociais_na_formacao_geral_do_docente_no_Projeto_Logos_II. Acesso em: 13 ago. 2021.

GOVONI, Ilário. **Alfabetização de adultos como mudança sócio-cultural**. Teresina: Punaré, 1980.

GRAMSCI, Antônio. Arte e Cultura. *In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. p. 344-345.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Volume 2).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Volume 1).

GRAMSCI, Antônio. Socialismo e Cultura. *In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. p. 53-56.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUIMARÃES, Alberto Passos Guimarães. **Quatro séculos de latifúndio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. **O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2007.tde-19042007-155633>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-155633/pt-br.php>. Acesso em: 13 ago. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251633>. Acesso em: 20 jul. 2018.

IANNI, Octávio. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 23 jul. 2021.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1973.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei n. 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e Escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639718>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252806>. Acesso em: 3 ago. 2018.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBREAL**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão; CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. A Alfabetização funcional. *In*: CORRÊA, Arlindo Lopes (Org.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: Mobraal, 1979. p. 147-174.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão; MELHADO, Heloisa Meira Coelho; BITTENCOURT, Maria de Lourdes Marquez. Programa de Educação Integrada. *In*: CORRÊA, Arlindo Lopes (Org.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: Mobraal, 1979. p. 175-193.

LA PORTA, Lelio. Coerção. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 127-129.

LA PORTA, Lelio. Domínio. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 219-220.

LACORTE, Rocco. Consciência. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 139-141.

LIGUORI, Guido. Aparelho hegemônico. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017d. p. 44-45.

LIGUORI, Guido. Concepção de mundo. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 135-136.

LIGUORI, Guido. Estado. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017e. p. 261-264.

LIGUORI, Guido. Estrutura ideológica. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017c. p. 272-273.

LIGUORI, Guido. Ideologia. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 398-402.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Prefácio. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 9-11.

LOPES, Cristiano Aguiar. **Pós-graduação stricto sensu e produção científica no Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de Estudos Sociais/História em São Paulo – Década de 1970. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Anais da Associação Nacional de História, 2009. p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189_a6947cab8e857040ce2f1583f6d4648.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

LOURENÇO, Elaine. **Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola**. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Anais da Associação Nacional de História, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Elaine%20Louren%20E7o.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **A Aula Como Processo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Paradigma para análise de ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Patrícia Pompeu. **Compreendendo os aspectos do ensino de geografia no regime militar brasileiro: retrocesso e apagão crítico?** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ourinhos, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/155747>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Rubens Enderfe. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEDEIROS, M. N. A Educação de Jovens e Adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE*, 5., 2005, Recife. **Anais** [...]. Recife: [s. n.], 2005.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-26012011-142038>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MENDONÇA, Terezinha Nádja Jaime. **Movimento Brasileiro de Alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial.** Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985.

META, Chiara. Educação. *In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). Dicionário Gramsciano.* São Paulo: Boitempo, 2017. p. 231-234.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 193-204, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/1664>. Acesso em: 16 set. 2019.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci (1891-1937).** Tradução de Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **A disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais do Colégio Pedro II: disputas e negociações curriculares em perspectiva.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tLucieneStumbo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MORDENTI, Raul. Classe. *In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). Dicionário Gramsciano.* São Paulo: Boitempo, 2017. p. 120-121.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NADAI, Elza. Análise da prática pedagógica, o ensino de História no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 19, 1984.

NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, 1988. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.7i37.1694>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2015>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NADAI, Elza *et al.* Livros didáticos de Estudos Sociais: um perfil da produção brasileira. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 41-51, 1994. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7794>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **O ensino de Estudos Sociais no Brasil: das “connexões naturais” à integração pela via do autoritarismo (1930-1970)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.45366>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=45366@1>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. Os Estudos Sociais e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus: A ‘Doutrina do Núcleo Comum’. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPUH, 2015. p. 01-15. Disponível em: https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439700335_ARQUIVO_OSESTUDOSSOCIAISEAREFORMADEENSINODE1E2GRAUS.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 129-152.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Nota à edição brasileira. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 17-18.

NUNES, Marisa Fernandes. **Critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares: proposição teórica e diagnóstico da situação da área de Estudos Sociais nas Escolas de Curitiba**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68349>. Acesso em: 19 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de. **Educação e cidadania: uma contribuição ao ensino de Estudos Sociais**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9106>. Acesso em: 22 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Diego Carlos. Resgate Historiográfico da Geografia Escolar: os estudos sociais nos manuais escolares de Hermantina Riccioppo. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 11, n. 2, p. 113-136, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2015.16679>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/16679>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIRES, Rui Pena. O problema da integração. **Sociologia**, Porto, v. 24, p. 55-87, 2012. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1407>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PIZZORNO, Alessandro. **Participación y cambio social em la problemática contemporánea**. Argentina: Siap-Planteos, 1975.

PRADO, Mariana Lemos; QUILLICI NETO, Armindo. Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 817-832, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v18n3-2019-13>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/51748>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RESENDE FILHO, Carlos Moura de. **Livro didático de estudos sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4862>. Acesso em: 19 jul. 2022.

REVISTA VEJA. MOBREAL (Ensine a Ler) – 1970. **Propagandas Históricas**, São Paulo, Editora Abril. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobreal.html>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 41-58.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. *In*: VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo (Orgs.). **Geografia e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba: CRV, 2012. p. 31-48. (v. 1).

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15., 2012, São Gonçalo. **Anais [...]**. São Gonçalo: ANPUH-Rio, 2012. p. 1-24. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_artigo_ANpuh_2012.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. p. 1-15. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011\[2%7D.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011[2%7D.pdf). Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_Beatriz_Boclin.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YmjkHKq7HZpVHFRBFmzCKpv/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, Juliana Silva. A geografia e a implementação dos estudos sociais no currículo: uma análise a partir da Lei 5.692/71. **Pensar Geografia**, Mossoró, v. 2, n. 2, p. 44-58, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26704/pgeo.v2i2.782>. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/782>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda. **Avaliação do curso de estudos sociais-licenciatura de 1. grau da Universidade Federal de Santa Catarina, através da opinião de seus participantes**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1978. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200620>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SCHLESNER, Anita Helena. Prefácio. *In*: DEL ROJO, Marcos (Org.). **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora UNESP, 2018. p. 7-14.

SEABRA, Manoel F. G. Estudos Sociais e Vulgarização do Magistério e do Ensino de 1º e 2º Graus. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 3, p. 9-36, 1983. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i3p9-36>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37063>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. **Dos Estudos Sociais da 4ª série a Geografia da 5ª série: polemizando sobre discontinuidades a partir da vivência de ensinar a vivência de ensinar a ensinar**. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287067>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SILVA, Danielly Cardoso. **Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos: a campanha publicitária do MOBREAL na revista Veja (1970-1975)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9558>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVEIRA, João Batista da. **A política de formação de professores de história no regime civil-militar: a criação da licenciatura curta em estudos sociais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15360>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOARES, Elisiane; RELA, Eliana. Estudos sociais para crianças numa democracia: prescrições didáticas para o ensino de história sob o prisma norte americano. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22, p. 593-612, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p606>. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/34751>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, Thiago Tavares de. **História da Geografia escolar: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95677>. Acesso em: 20 jul. 2022.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. (v. 3).

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SUPPA, Silvio. Política. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 630-633.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-27.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. 2006. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

VERDI, Elisa Favaro. **Produção geográfica e ruptura crítica: a Geografia uspiana entre 1964 e 1985**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-08042016-123008>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-08042016-123008/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIANA, Iêda. **Artes de Fazer na Reforma Escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (Décadas de 1970 – 1980)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/7255>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t185.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 22 ago. 2022.

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 – PABAE (1956 –1964)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5151>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00068820, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>.

Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n5/e00068820/pt/#>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ANEXO 1 - DISCURSO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA JOÃO GOULART, NO COMÍCIO REALIZADO EM 13 DE MARÇO DE 1964, NA CENTRAL DO BRASIL, RIO DE JANEIRO

Devo agradecer em primeiro lugar às organizações promotoras deste comício, ao povo em geral e ao bravo povo carioca em particular, a realização, em praça pública, de tão entusiasta e calorosa manifestação. Agradeço aos sindicatos que mobilizaram os seus associados, dirigindo minha saudação a todos os brasileiros que, neste instante, mobilizados nos mais longínquos recantos deste país, me ouvem pela televisão e pelo rádio.

Dirijo-me a todos os brasileiros, não apenas aos que **conseguiram adquirir instrução nas escolas**, (grifo nosso) mas também aos milhões de irmãos nossos que dão ao Brasil mais do que recebem, que pagam em sofrimento, em miséria, em privações, o direito de ser brasileiro e de trabalhar sol a sol para a grandeza deste país.

Presidente de 80 milhões de brasileiros, quero que minhas palavras sejam bem entendidas por todos os nossos patrícios.

Vou falar em linguagem que pode ser rude, mas é sincera sem subterfúgios, mas é também uma linguagem de esperança de quem quer inspirar confiança no futuro e tem a coragem de enfrentar sem fraquezas a dura realidade do presente.

Aqui estão os meus amigos trabalhadores, vencendo uma campanha de terror ideológico e sabotagem, cuidadosamente organizada para impedir ou perturbar a realização deste memorável encontro entre o povo e o seu presidente, na presença das mais significativas organizações operárias e lideranças populares deste país.

Chegou-se a proclamar, até que esta concentração seria um ato atentatório ao regime democrático, como se no Brasil a reação ainda fosse a dona da democracia, e a proprietária das praças e das ruas. Desgraçada a democracia se tiver que ser defendida por tais democratas.

Democracia para esses democratas não é o regime da liberdade de reunião para o povo: o que eles querem é uma democracia de povo emudecido, amordaçado nos seus anseios e sufocado nas suas reivindicações. (grifo nosso).

A democracia que eles desejam impingir-nos é a democracia anti-povo, do anti-sindicato, da antirreforma, ou seja, aquela que melhor atende aos interesses dos grupos a que eles servem ou representam.

A democracia que eles querem é a democracia para liquidar com a Petrobrás; é a democracia dos monopólios privados, nacionais e internacionais, é a democracia que luta contra os governos populares e que levou Getúlio Vargas ao supremo sacrifício.

Ainda ontem, eu afirmava, envolvido pelo calor do entusiasmo de milhares de trabalhadores no Arsenal da Marinha, que o que está ameaçando o regime democrático neste País não é o povo nas praças, não são os trabalhadores reunidos pacificamente para dizer de suas aspirações ou de sua solidariedade às grandes causas nacionais. Democracia é precisamente isso: o povo livre para manifestar-se, inclusive nas praças públicas, sem que daí possa resultar o mínimo de perigo à segurança das instituições.

Democracia é o que o meu governo vem procurando realizar, como é do seu dever, não só para interpretar os anseios populares, mas também conquistá-los pelos caminhos da legalidade, pelos caminhos do entendimento e da paz social.

Não há ameaça mais séria à democracia do que desconhecer os direitos do povo (grifo nosso); não há ameaça mais séria à democracia do que tentar estrangular a voz do povo e de seus legítimos líderes, fazendo calar as suas mais sentidas reivindicações.

Estariamos, sim, ameaçando o regime se nos mostrássemos surdos aos reclamos da Nação, que de norte a sul, de leste a oeste levanta o seu grande clamor pelas reformas de estrutura, sobretudo pela reforma agrária, que será como complemento da abolição do cativeiro para dezenas de milhões de brasileiros que vegetam no interior, em revoltantes condições de miséria.

Ameaça à democracia não é vir confraternizar com o povo na rua. Ameaça à democracia é empulhar o povo explorando seus sentimentos cristãos, mistificação de uma indústria do anticomunismo, pois tentar levar o povo a se insurgir contra os grandes e luminosos ensinamentos dos últimos Papas que informam notáveis pronunciamentos das mais expressivas figuras do episcopado brasileiro.

O inolvidável Papa João XXIII é quem nos ensina que a dignidade da pessoa humana exige normalmente como fundamento natural para a vida, o direito ao uso dos bens da terra, ao qual corresponde a obrigação fundamental de conceder uma propriedade privada a todos.

É dentro desta autêntica doutrina cristã que o governo brasileiro vem procurando situar a sua política social, particularmente a que diz respeito à nossa realidade agrária.

O cristianismo nunca foi o escudo para os privilégios condenados pelos Santos Padres. Nem os rosários podem ser erguidos como armas contra os que reclamam a disseminação da propriedade privada da terra, ainda em mãos de uns poucos afortunados.

Àqueles que reclamam do Presidente de República uma palavra tranquilizadora para a Nação, o que posso dizer-lhes é que só conquistaremos a paz social pela justiça social.

Perdem seu tempo os que temem que o governo passe a empreender uma ação subversiva na defesa de interesses políticos ou pessoais; como perdem igualmente o seu tempo

os que esperam deste governo uma ação repressiva dirigida contra os interesses do povo. Ação repressiva, povo carioca, é a que o governo está praticando e vai ampliá-la cada vez mais e mais implacavelmente, assim na Guanabara como em outros estados contra aqueles que especulam com as dificuldades do povo, contra os que exploram o povo e que sonégam gêneros alimentícios e jogam com seus preços.

Ainda ontem, trabalhadores e povo carioca, dentro das associações de cúpula de classes conservadoras, levanta-se a voz contra o Presidente pelo crime de defender o povo contra aqueles que o exploram nas ruas, em seus lares, movidos pela ganância.

Não tiram o sono as manifestações de protesto dos gananciosos, mascarados de frases patrióticas, mas que, na realidade, traduzem suas esperanças e seus propósitos de restabelecer a impunidade para suas atividades antissociais.

Não receio ser chamado de subversivo pelo fato de proclamar, e tenho proclamado e continuarei a proclamando em todos os recantos da Pátria – a necessidade da revisão da Constituição, que não atende mais aos anseios do povo e aos anseios do desenvolvimento desta Nação.

Essa Constituição é antiquada, porque legaliza uma estrutura socioeconômica já superada, injusta e desumana; o povo quer que se amplie a democracia e que se ponha fim aos privilégios de uma minoria; que a propriedade da terra seja acessível a todos; que a todos seja facultado participar da vida política através do voto, podendo votar e ser votado; que se impeça a intervenção do poder econômico nos pleitos eleitorais e seja assegurada a representação de todas as correntes políticas, sem quaisquer discriminações religiosas ou ideológicas.

Todos têm o direito à liberdade de opinião e de manifestar também sem temor o seu pensamento. É um princípio fundamental dos direitos do homem, contido na Carta das Nações Unidas, e que temos o dever de assegurar a todos os brasileiros.

Está nisso o sentido profundo desta grande e incalculável multidão que presta, neste instante, manifestação ao Presidente que, por sua vez, também presta conta ao povo dos seus problemas, de suas atitudes e das providências que vem adotando na luta contra forças poderosas, mas que confia sempre na unidade do povo, das classes trabalhadoras, para encurtar o caminho da nossa emancipação.

É apenas de lamentar que parcelas ainda ponderáveis que tiveram acesso à instrução superior continuem insensíveis, de olhos e ouvidos fechados à realidade nacional. (grifo nosso).

São certamente, trabalhadores, os piores surdos e os piores cegos, porque poderão, com tanta surdez e tanta cegueira, ser os responsáveis perante a História pelo sangue brasileiro que

possa vir a ser derramado, ao pretenderem levantar obstáculos ao progresso do Brasil e à felicidade de seu povo brasileiro.

De minha parte, à frente do Poder Executivo, tudo continuarei fazendo para que o processo democrático siga um caminho pacífico, para que sejam derrubadas as barreiras que impedem a conquista de novas etapas do progresso.

E podeis estar certos, trabalhadores, de que juntos o governo e o povo – operários, camponeses, militares, estudantes, intelectuais e patrões brasileiros, que colocam os interesses da Pátria acima de seus interesses, haveremos de prosseguir de cabeça erguida, a caminhada da emancipação econômica e social deste país.

O nosso lema, trabalhadores do Brasil, é “progresso com justiça, e desenvolvimento com igualdade”.

A maioria dos brasileiros já não se conforma com uma ordem social imperfeita, injusta e desumana. Os milhões que nada têm impacientam-se com a demora, já agora quase insuportável, em receber os dividendos de um progresso tão duramente construído, mas construído também pelos mais humildes.

Vamos continuar lutando pela construção de novas usinas, pela abertura de novas estradas, pela implantação de mais fábricas, por novas escolas, (grifo nosso) por mais hospitais para o nosso povo sofredor; mas sabemos que nada disso terá sentido se o homem não for assegurado o direito sagrado ao trabalho e uma justa participação nos frutos deste desenvolvimento.

Não, trabalhadores; sabemos muito bem que de nada vale ordenar a miséria, dar-lhe aquela aparência bem comportada com que alguns pretendem enganar o povo. Brasileiros, a hora é das reformas de estrutura, de métodos, de estilo de trabalho e de objetivo. Já sabemos que não é mais possível progredir sem reformar; que não é mais possível admitir que essa estrutura ultrapassada possa realizar o milagre da salvação nacional para milhões de brasileiros que da portentosa civilização industrial conhecem apenas a vida cara, os sofrimentos e as ilusões passadas.

O caminho das reformas é o caminho do progresso pela paz social. Reformar é solucionar pacificamente as contradições de uma ordem econômica e jurídica superada pelas realidades do tempo em que vivemos.

Trabalhadores, acabei de assinar o decreto da SUPRA com o pensamento voltado para a tragédia do irmão brasileiro que sofre no interior de nossa Pátria. Ainda não é aquela reforma agrária pela qual lutamos.

Ainda não é a reformulação de nosso panorama rural empobrecido.

Ainda não é a carta de alforria do camponês abandonado.

Mas é o primeiro passo: uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro.

O que se pretende com o decreto que considera de interesse social para efeito de desapropriação as terras que ladeiam eixos rodoviários, leitos de ferrovias, açudes públicos federais e terras beneficiadas por obras de saneamento da União, é tornar produtivas áreas inexploradas ou subutilizadas, ainda submetidas a um comércio especulativo, odioso e intolerável.

Não é justo que o benefício de uma estrada, de um açude ou de uma obra de saneamento vá servir aos interesses dos especuladores de terra, que se apoderaram das margens das estradas e dos açudes. A Rio-Bahia, por exemplo, que custou 70 bilhões de dinheiro do povo, não deve beneficiar os latifundiários, pela multiplicação do valor de suas propriedades, mas sim o povo.

Não o podemos fazer, por enquanto, trabalhadores, como é de prática corrente em todos os países do mundo civilizado: pagar a desapropriação de terras abandonadas em títulos de dívida pública e a longo prazo.

Reforma agrária com pagamento prévio do latifúndio improdutivo, à vista e em dinheiro, não é reforma agrária. É negócio agrário, que interessa apenas ao latifundiário, radicalmente oposto aos interesses do povo brasileiro. Por isso o decreto da SUPRA não é a reforma agrária.

Sem reforma constitucional, trabalhadores, não há reforma agrária. Sem emendar a Constituição, que tem acima de dela o povo e os interesses da Nação, que a ela cabe assegurar, poderemos ter leis agrárias honestas e bem-intencionadas, mas nenhuma delas capaz de modificações estruturais profundas.

Graças à colaboração patriótica e técnica das nossas gloriosas Forças Armadas, em convênios realizados com a SUPRA, graças a essa colaboração, meus patrícios espero que dentro de menos de 60 dias já comecem a ser divididos os latifúndios das beiras das estradas, os latifúndios aos lados das ferrovias e dos açudes construídos com o dinheiro do povo, ao lado das obras de saneamento realizadas com o sacrifício da Nação. E, feito isto, os trabalhadores do campo já poderão, então, ver concretizada, embora em parte, a sua mais sentida e justa reivindicação, aquela que lhe dará um pedaço de terra para trabalhar, um pedaço de terra para cultivar. Aí, então, o trabalhador e sua família irão trabalhar para si próprios, porque até aqui eles trabalham para o dono da terra, a quem entregam, como aluguel, metade de sua produção. E não se diga, trabalhadores, que há meio de se fazer reforma sem mexer a fundo na Constituição. Em todos os países civilizados do mundo já foi suprimido do texto constitucional

parte que obriga a desapropriação por interesse social, a pagamento prévio, a pagamento em dinheiro.

No Japão de pós-guerra, há quase 20 anos, ainda ocupado pelas forças aliadas vitoriosas, sob o patrocínio do comando vencedor, foram distribuídos dois milhões e meio de hectares das melhores terras do país, com indenizações pagas em bônus com 24 anos de prazo, juros de 3,65% ao ano. E quem é que se lembrou de chamar o General MacArthur de subversivo ou extremista?

Na Itália, ocidental e democrática, foram distribuídos um milhão de hectares, em números redondos, na primeira fase de uma reforma agrária cristã e pacífica iniciada há quinze anos, 150 mil famílias foram beneficiadas.

No México, durante os anos de 1932 a 1945, foram distribuídos trinta milhões de hectares, com pagamento das indenizações em títulos da dívida pública, 20 anos de prazo, juros de 5% ao ano, e desapropriação dos latifúndios com base no valor fiscal.

Na Índia foram promulgadas leis que determinam a abolição da grande propriedade mal aproveitada, transferindo as terras para os camponeses.

Essas leis abrangem cerca de 68 milhões de hectares, ou seja, a metade da área cultivada da Índia. Todas as nações do mundo, independentemente de seus regimes políticos, lutam contra a praga do latifúndio improdutivo.

Nações capitalistas, nações socialistas, nações do Ocidente, ou do Oriente, chegaram à conclusão de que não é possível progredir e conviver com o latifúndio.

A reforma agrária não é capricho de um governo ou programa de um partido. É produto da inadiável necessidade de todos os povos do mundo. Aqui no Brasil, constitui a legenda mais viva da reivindicação do nosso povo, sobretudo daqueles que lutaram no campo.

A reforma agrária é também uma imposição progressista do mercado interno, que necessita aumentar a sua produção para sobreviver.

Os tecidos e os sapatos sobram nas prateleiras das lojas e as nossas fábricas estão produzindo muito abaixo de sua capacidade. Ao mesmo tempo em que isso acontece, as nossas populações mais pobres vestem farrapos e andam descalças, porque não tem dinheiro para comprar.

Assim, a reforma agrária é indispensável não só para aumentar o nível de vida do homem do campo, mas também para dar mais trabalho às indústrias e melhor remuneração ao trabalhador urbano.

Interessa, por isso, também a todos os industriais e aos comerciantes. A reforma agrária é necessária, enfim, à nossa vida social e econômica, para que o país possa progredir, em sua indústria e no bem-estar do seu povo.

Como garantir o direito de propriedade autêntico, quando dos quinze milhões de brasileiros que trabalham a terra, no Brasil, apenas dois milhões e meio são proprietários?

O que estamos pretendendo fazer no Brasil, pelo caminho da reforma agrária, não é diferente, pois, do que se fez em todos os países desenvolvidos do mundo. É uma etapa de progresso que precisamos conquistar e que haveremos de conquistar.

Esta manifestação deslumbrante que presenciamos é um testemunho vivo de que a reforma agrária será conquistada para o povo brasileiro. O próprio custo da produção, trabalhadores, o próprio custo dos gêneros alimentícios está diretamente subordinado às relações entre o homem e a terra. Num país em que se paga aluguéis da terra que sobem a mais de 50 por cento da produção obtida daquela terra, não pode haver gêneros baratos, não pode haver tranquilidade social. No meu Estado, por exemplo, o Estado do deputado Leonel Brizola, 65% da produção de arroz é obtida em terras alugadas e o arrendamento ascende a mais de 55% do valor da produção. O que ocorre no Rio Grande é que um arrendatário de terras para plantio de arroz paga, em cada ano, o valor total da terra que ele trabalhou para o proprietário. Esse inquilinato rural desumano é medieval é o grande responsável pela produção insuficiente e cara que torna insuportável o custo de vida para as classes populares em nosso país.

A reforma agrária só prejudica a uma minoria de insensíveis, que deseja manter o povo escravo e a Nação submetida a um miserável padrão de vida.

E é claro, trabalhadores, que só se pode iniciar uma reforma agrária em terras economicamente aproveitáveis. E é claro que não poderíamos começar a reforma agrária, para atender aos anseios do povo, nos Estados do Amazonas ou do Pará. A reforma agrária deve ser iniciada nas terras mais valorizadas e ao lado dos grandes centros de consumo, com transporte fácil para o seu escoamento.

Governo nenhum, trabalhadores, povo nenhum, por maior que seja seu esforço, e até mesmo o seu sacrifício, poderá enfrentar o monstro inflacionário que devora os salários, que inquieta o povo assalariado, se não forem efetuadas as reformas de estrutura de base exigidas pelo povo e reclamadas pela Nação.

Tenho autoridade para lutar pela reforma da atual Constituição, porque esta reforma é indispensável e porque seu objetivo único e exclusivo é abrir o caminho para a solução harmônica dos problemas que afligem o nosso povo.

Não me animam, trabalhadores – e é bom que a nação me ouça – quaisquer propósitos de ordem pessoal. Os grandes beneficiários das reformas serão, acima de todos, o povo brasileiro e os governos que me sucederem. A eles, trabalhadores, desejo entregar uma Nação engrandecida, emancipada e cada vez mais orgulhosa de si mesma, por ter resolvido mais uma vez, pacificamente, os graves problemas que a História nos legou. Dentro de 48 horas, vou entregar à consideração do Congresso Nacional a mensagem presidencial deste ano.

Nela, estão claramente expressos as intenções e os objetivos desse governo. Espero que os senhores congressistas, em seu patriotismo, compreendam o sentido social da ação governamental, que tem por finalidade acelerar o progresso deste país e assegurar aos brasileiros melhores condições de vida e trabalho, pelo caminho da paz e do entendimento, isto é, pelo caminho reformista.

Mas estaria faltando ao meu dever se não transmitisse, também, em nome do povo brasileiro, em nome destas 150 ou 200 mil pessoas que aqui estão, caloroso apelo ao Congresso Nacional para que venha ao encontro das reivindicações populares, para que, em seu patriotismo, sinta os anseios da Nação, que quer abrir caminho, pacífica e democraticamente para melhores dias. Mas também, trabalhadores, quero referir-me a um outro ato que acabo de assinar, interpretando os sentimentos nacionalistas destes país. Acabei de assinar, antes de dirigir-me para esta grande festa cívica, o decreto de encampação de todas as refinarias particulares.

A partir de hoje, trabalhadores brasileiros, a partir deste instante, as refinarias de Capuava, Ipiranga, Manguinhos, Amazonas, e Destilaria Rio Grandense passam a pertencer ao povo, passam a pertencer ao patrimônio nacional.

Procurei, trabalhadores, depois de estudos cuidadosos elaborados por órgãos técnicos, depois de estudos profundos, procurei ser fiel ao espírito da Lei n. 2.004, lei que foi inspirada nos ideais patrióticos e imortais de um brasileiro que também continua imortal em nossa alma e nosso espírito.

Ao anunciar, à frente do povo reunido em praça pública, o decreto de encampação de todas as refinarias de petróleo particulares, desejo prestar homenagem de respeito àquele que sempre esteve presente nos sentimentos do nosso povo, o grande e imortal Presidente Getúlio Vargas.

O imortal e grande patriota Getúlio Vargas tombou, mas o povo continua a caminhada, guiado pelos seus ideais. E eu, particularmente, vivo hoje momento de profunda emoção ao poder dizer que, com este ato, soube interpretar o sentimento do povo brasileiro.

Alegra-me ver, também, o povo reunido para prestigiar medidas como esta, da maior significação para o desenvolvimento do país e que habilita o Brasil a aproveitar melhor as suas riquezas minerais, especialmente as riquezas criadas pelo monopólio do petróleo. O povo estará sempre presente nas ruas e nas praças públicas, para prestigiar um governo que pratica atos como estes, e também para mostrar às forças reacionárias que há de continuar a sua caminhada, no rumo da emancipação nacional.

Na mensagem que enviei à consideração do Congresso Nacional, estão igualmente consignadas duas outras reformas que o povo brasileiro reclama, porque é exigência do nosso desenvolvimento e da nossa democracia. Refiro-me à reforma eleitoral, à reforma ampla que permita a todos os brasileiros maiores de 18 anos ajudar a decidir dos seus destinos, que permita a todos os brasileiros que lutam pelo engrandecimento do país a influir nos destinos gloriosos do Brasil. Nesta reforma, pugnamos pelo princípio democrático, princípio democrático fundamental, de que todo alistável deve ser também elegível.

Também está consignada na mensagem ao Congresso a reforma universitária, reclamada pelos estudantes brasileiros. Pelos universitários, classe que sempre tem estado corajosamente na vanguarda de todos os movimentos populares nacionalistas.

Ao lado dessas medidas e desses decretos, o governo continua examinando outras providências de fundamental importância para a defesa do povo, especialmente das classes populares.

Dentro de poucas horas, outro decreto será dado ao conhecimento da Nação. É o que vai regulamentar o preço extorsivo dos apartamentos e residências desocupados, preços que chegam a afrontar o povo e o Brasil, oferecidos até mediante o pagamento em dólares. Apartamento no Brasil só pode e só deve ser alugado em cruzeiros, que é dinheiro do povo e a moeda deste país. Estejam tranquilos que dentro em breve esse decreto será uma realidade.

E realidade há de ser também a rigorosa e implacável fiscalização para seja cumprido. O governo, apesar dos ataques que tem sofrido, apesar dos insultos, não recuará um centímetro sequer na fiscalização que vem exercendo contra a exploração do povo. E faço um apelo ao povo para que ajude o governo na fiscalização dos exploradores do povo, que são também exploradores do Brasil. Aqueles que desrespeitarem a lei, explorando o povo – não interessa o tamanho de sua fortuna, nem o tamanho de seu poder, esteja ele em Olaria ou na Rua do Acre – hão de responder, perante a lei, pelo seu crime.

Aos servidores públicos da Nação, aos médicos, aos engenheiros do serviço público, que também não me têm faltado com seu apoio e o calor de sua solidariedade, posso afirmar que suas reivindicações justas estão sendo objeto de estudo final e que em breve serão

atendidas. Atendidas porque o governo deseja cumprir o seu dever com aqueles que permanentemente cumprem o seu para com o país.

Ao encerrar, trabalhadores, quero dizer que me sinto reconfortado e retemperado para enfrentar a luta que tanto maior será contra nós quanto mais perto estivermos do cumprimento de nosso dever. À medida que esta luta apertar, sei que o povo também apertará sua vontade contra aqueles que não reconhecem os direitos populares, contra aqueles que exploram o povo e a Nação.

Sei das reações que nos esperam, mas estou tranquilo, acima de tudo porque sei que o povo brasileiro já está amadurecido, já tem consciência da sua força e da sua unidade, e não faltará com seu apoio às medidas de sentido popular e nacionalista.

Quero agradecer, mais uma vez, essa extraordinária manifestação, em que os nossos mais significativos líderes populares vieram dialogar com o povo brasileiro, especialmente com o bravo povo carioca, a respeito dos problemas que preocupam a Nação e afligem todos os nossos patrícios. Nenhuma força será capaz de impedir que o governo continue a assegurar absoluta liberdade ao povo brasileiro. E, para isto, podemos declarar, com orgulho, que contamos com a compreensão e o patriotismo das bravas e gloriosas Forças Armadas da Nação.

Hoje, com o alto testemunho da Nação e com a solidariedade do povo, reunido na praça que só ao povo pertence, o governo, que é também o povo e que também só ao povo pertence, reafirma os seus propósitos inabaláveis de lutar com todas as suas forças pela reforma da sociedade brasileira. Não apenas pela reforma agrária, mas pela reforma tributária, pela reforma eleitoral ampla, pelo voto do analfabeto, (grifo nosso) pela elegibilidade de todos os brasileiros, pela pureza da vida democrática, pela emancipação econômica, pela justiça social e pelo progresso do Brasil.