



## OS ESTUDOS SOCIAIS E A REFORMA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: A “DOCTRINA DO NÚCLEO COMUM”

THIAGO RODRIGUES NASCIMENTO \*

Os anos em que os militares se alternaram no poder se caracterizaram por profundas alterações na educação brasileira. Entre 1964 e 1971 importantes modificações se processaram no que pode se denominar como os anos da Reforma Educacional. Ao mesmo tempo em que professores eram aposentados compulsoriamente e o movimento estudantil era aos poucos controlado, se estabeleceu a criação das licenciaturas curtas (1964), a Reforma de Ensino Superior (1968) e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. A reforma autoritária impôs alterações no ensino de História e na formação de professores até então vigentes no país.

A disciplina História passou a ser ministrada apenas no 2º grau, atual ensino médio, enquanto os Estudos Sociais tornou-se matéria de estudo e disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual ensino fundamental. Desde a década de 1980, no processo de redemocratização – momento de retomada do ensino de História e reformulação curricular em diferentes estados – construiu-se uma perspectiva de análise que considera os Estudos Sociais como uma simples tentativa de descaracterização da área das Ciências Humanas e desqualificação do ensino da História escolar e universitária. Entretanto, pouco discutiu-se sobre a concepção pedagógica que guiava o ensino de Estudos Sociais e os documentos normativos do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Raimundo Valnir Chagas, que o normatizaram.

A disciplina escolar, de acordo com Arlette Gasparello (2011, p. 106), é “resultado de um processo na qual participam, em diversas dimensões e lugares, diferentes atores em suas práticas com os saberes do seu tempo”. Esses sujeitos, individuais ou coletivos, professores, autores ou legisladores, integram a constituição das disciplinas escolares e delimitam sua legitimidade e poder (BITTENCOURT, 2003, p. 10). Este artigo analisa os principais aspectos da Lei 5.692/71, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, e a concepção de Estudos Sociais definida pelo Conselho Federal de Educação a partir do Parecer 853/71 e da Resolução nº 8/71, de autoria do Conselheiro Raimundo Valnir Chagas. Discutimos as concepções pedagógicas que guiaram a reforma educacional de 1971 e a introdução dos Estudos Sociais como área de estudo e disciplina obrigatória nos currículos de 1º grau.

---

\* Doutorando em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista Capes. E-mail: [thrnascimento@gmail.com](mailto:thrnascimento@gmail.com).

## A Reforma de Ensino de 1º e 2º grau – Lei nº 5.692/71

Através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, o governo instituiu o Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o Anteprojeto da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e concedeu 60 dias para que a Comissão apresentasse seus estudos e projetos. O Grupo constituiu-se mediante Portaria do Ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas Passarinho, e iniciou suas atividades no dia 16 de junho nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foi composto por padre José de Vasconcelos (presidente), Valmir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Em 14 de agosto de 1970 o Relatório Final foi encaminhado ao Ministro da Educação e Cultura. Quanto ao lugar destinado à participação de professores e estudantes durante o processo de discussões e confecção do documento final, o Relatório do Grupo destaca que:

*A primeira providência [dos membros do Grupo de Trabalho] consistiu no exame de dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do País: do primeiro Grupo de Trabalho instituído para este fim, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas de professores e escolas, de educadores de todas as áreas, de jornais e periódicos.*

*[...] Para que a este coro não faltassem as vozes dos estudantes, promoveu o GT uma “Semana de Educação” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante o qual todos os seus membros fizeram aos alunos palestras sobre tópicos do Documento em elaboração, sempre seguidas de debates não raro calorosos. Ao final da Semana, os universitários apresentaram conclusões como fruto de seus estudos. Ao lado disso, em contatos periódicos com a imprensa, representante credenciado do GT mantinha a opinião pública nacional a par da marcha dos trabalhos, surgindo muitas vezes novas sugestões dos comentários as notícias (AGUIAR, 1975, p. 28) <sup>1</sup>.*

O relator deste documento tem a preocupação de indicar que professores, estudantes e a “opinião pública nacional” não estiveram desconectados das discussões que se processavam no interior do Grupo. No entanto, não é possível definir até que ponto os “documentos oriundos de diferentes partes do país” e as conclusões dos universitários, a partir da “Semana

---

<sup>1</sup> No clima da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus pesquisadores e educadores, nos anos 1970, organizaram trabalhos de pesquisa, compilação e organização de Relatórios, Pareceres e Leis produzidos a partir das Reformas de Ensino. Este é o caso do livro *CFE – Pareceres Básicos: Reforma – Ensino de 1º e 2º graus*, organizado por José Márcio de Aguiar e publicado pela MAI Editora em 1975. Utilizaremos o Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus disponível na íntegra neste livro. Neste sentido, faremos referência a Aguiar (1975).

de Educação” promovida na Universidade de Brasília, contribuíram para a confecção do documento final apresentado ao Ministério da Educação. A matéria sobre a Reforma de Ensino tramitou no Congresso Nacional e foi aprovada, por unanimidade, em pouco mais de um mês. Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692, que passava a fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi promulgada, sem vetos, pelo Presidente da República (GERMANO, 1994, p. 160).

Reforma ou atualização? Na apresentação do Relatório, onde são destacadas as orientações gerais do trabalho desenvolvido pelo GT, duas palavras ganham relevo, *reforma* e *atualização*. No entender do Grupo o que se propunha era uma “atualização e expansão” do ensino destinado a crianças e adolescentes. Isso implicava também em reforma, mas não se faria uma substituição de um plano educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1961, por outro plano que seria ultrapassado em poucos anos pelos fatos (ou mudanças pelas quais passavam o país). A pretensão era propiciar às escolas e sistemas escolares “a capacidade de atualizar-se constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos” (AGUIAR, 1975, p. 28). Ressaltava-se, ainda, a dificuldade de se estabelecer um modelo único de educação para um país de proporções continentais como o Brasil. Desta forma, a concepção de educação, mesmo seguindo uma diretriz nacional, deveria ser flexível para se ajustar as diferentes realidades educacionais.

No que concerne ao ensino secundário, apontam a dualidade existente neste nível. Segundo o Relatório, no Brasil, existiam em realidade dois tipos de escolas que não mantinham contato entre si e que, em sua concepção, eram “indispensáveis à formação regular”:

*[...] uma escola supostamente orientada para o prosseguimento dos estudos – secundária – ao lado de outra, que com esta não se comunica voltada pretensamente para a vida – a profissional. Ambas ministram cursos de duração única estabelecida de fora; e a diferença entre elas é marcada pela exclusividade da formação geral na primeira e especializada na segunda. Acontece, porém que ambas as características são indispensáveis em toda escolarização regular, determinando-se in concreto a predominância de uma sobre a outra (AGUIAR, 1975, p. 31).*

Nem todos os alunos tinham condições de chegar à escola secundária. Para alguns o ensino escolar era interrompido antes, fosse em decorrência de suas capacidades individuais

ou por suas condições financeiras. O autor do Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e da Lei nº 5.692/71, conselheiro Valnir Chagas, argumenta que a terminalidade do ensino se ligava a dois fatores principais: o aspecto sócio-econômico e o aspecto individual de base psicopedagógica. O primeiro reduz a continuidade do ensino e antecipa a terminalidade, já que muitas crianças e adolescentes abandonavam os estudos para ingressarem no mercado de trabalho a fim de contribuírem financeiramente para o sustento de suas famílias. O segundo se ligava aos fatores individuais de amadurecimento, capacidade e motivação dos discentes. O Relatório propõe uma forma de educação diferenciada que objetivava atender aos critérios econômicos e individuais de cada aluno (CHAGAS, 1984, p. 105). Assim, o ensino de 1º e 2º graus deveria ter, sempre que necessário, caráter terminal.

*“Num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores – observa o Conselho Federal de Educação na sua Indicação nº 48/67 – só estes seriam terminais; mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá de ser plenamente terminal”. De outra parte, o aluno que, por deficiências próprias ou falta de oportunidade, tiver de interromper o seu curso antes de completá-lo deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade; e reciprocamente, onde e quando haja condições, o que revele aptidões deverá ser levado a estudos mais contínuos e ambiciosos do que aqueles inicialmente escolhidos (AGUIAR, 1975, p. 31).*

A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus se adequava, assim, aos interesses do mercado, ao formar mão de obra minimamente habilitada, e contribuía, pelo menos em teoria, para a diminuição das demandas por ingresso no ensino superior. No ensino de 2º grau, a Reforma propunha que todos no Brasil deveriam “chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho, ou, pelo menos, uma opção de estudos claramente definida”. O prosseguimento dos estudos se daria por duas vias de seleção: uma seleção que excluía os alunos das classes menos favorecidas e a que excluía os menos habilitados. De acordo com Relatório, a frustração pelo não ingresso no ensino superior decorreria da ausência de uma ocupação por parte do candidato. A busca pela matrícula neste nível de formação seria uma das consequências deste fato, no momento em que a preocupação com o futuro ganhava força na vida dos jovens. Como solução para esta problemática propunha-se a generalização do ensino profissionalizante em nível de 2º grau (AGUIAR, 1975, p. 34). Assim, a Lei nº 5.692/71 estabeleceu como objetivo do ensino de 1º grau a “sondagem de aptidões” e “iniciação para o

trabalho”, enquanto que o ensino de 2º tinha como objetivo a “habilitação profissional” (Art. 5, § 2º, letra a).

O Art. 1º sintetiza os objetivos: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Os objetivos destes níveis de ensino consistiam em prover o aluno não apenas de uma formação profissional a partir do desenvolvimento de suas potencialidades de acordo com os interesses da sociedade e do mercado, mas teria como função a preparação para “o exercício consciente da cidadania”. Uma cidadania que no momento de publicação da Lei era limitada. O ensino se dividiria, assim, em dois grandes blocos principais: a educação geral e a formação especial.

*A dosagem das matérias de educação geral e de formação especial nos currículos de Ensino de 1º e 2º graus é feita em termos de predominância e exclusividade. Nas séries iniciais do Ensino de 1º grau determina-se que sejam exclusivos os estudos de caráter geral; nas séries finais do mesmo grau de Ensino deve ser introduzida a parte de formação especial (OLIVEIRA, 1978, p. 14).*

A educação geral e a parte especial compunham o que Chagas (1986, p. 133) denomina como “educação integral”. A primeira teria a função de “transmitir um acervo comum de ideias fundamentais”, que integrem o discente na sociedade em que vive e na cultura de seu tempo. A parte especial destinava-se a “terminalidade” a partir de uma “sondagem de aptidões”, nos anos finais do ensino de 1º grau, seguida a uma iniciação para o trabalho, ainda no 1º grau, e por fim, “a habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais no 2º grau. Sempre em consonância com as necessidades do mercado de trabalho regional ou local” (AGUIAR, 1975, p. 36). Nas palavras de Romanelli (2007, p. 241) onde a obrigatoriedade escolar não pudesse alcançar “o número de 8 anos correspondente ao ensino de 1º grau, a ordenação do conteúdo [deveria] ser feita de tal forma que a parte especial fosse antecipada”.

Se, durante 13 anos diferentes projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram discutidos e rediscutidos no Congresso Nacional, até sua aprovação final em dezembro de 1961, a Lei nº 5.692/71 foi aprovada em um mês introduzindo importantes mudanças na estrutura de ensino até então vigente. O curso primário e o ciclo ginásial foram unificados no ensino de 1º grau, passando a atender crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de

idade e ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos. O ensino de 2º grau passou a ser integralmente profissionalizante. A Lei nº 5.692/71, de acordo com Santos (2011a, p. 185), promoveu uma mudança na concepção de escola e do ensino nela presente. A nova legislação trouxe alterações nos currículos, a partir da fixação e obrigatoriedade do chamado Núcleo Comum, e na formação de professores. Estas mudanças estão ligadas, em grande parte, a uma concepção de educação formulada, durante os anos de 1960 e 1970, pelos membros do CFE, como os Conselheiros Valnir Chagas e Newton Sucupira.

### O Núcleo Comum e os Estudos Sociais

Nas palavras de Valnir Chagas, relator do Parecer 853/71 e da Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, o Núcleo Comum era o mais importante desdobramento da Lei nº 5.692/71, “prolongamento de suas formulações iniciais e medida concreta de sua implantação” (CHAGAS, 1993, p. 385<sup>2</sup>). De acordo com a Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º graus:

*Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão 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.*

*§ 1º. Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:*

*I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude;*

*II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada;*

*III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.*

*§ 2º. No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.*

---

<sup>2</sup> Utiliza-se como Referência o Parecer 853/71 e a Resolução nº8/71 publicados na RBEP em 1993. Cf. CHAGAS, Valnir. Núcleo Comum para os Currículos de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

§ 3º. Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º. Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

Neste sentido, estabelecia que os currículos passariam a ter um Núcleo Comum<sup>3</sup>, obrigatório em todo o território nacional e conferia ao CFE, no Inciso I, a responsabilidade de fixar as matérias relativas a este, “definido-lhes os objetivos e amplitude”<sup>4</sup>. Tal tarefa coube ao Conselheiro Valnir Chagas, professor de História da Educação da Universidade de Brasília, membro do CFE a partir de 1962 e participante ativo nos grupos de trabalho que resultaram na Lei nº 5.540/68 e na Lei nº 5.692/71. Este definiu o Núcleo Comum através do Parecer 853/71, aprovado pelo CFE em 12 de novembro de 1971, e da Resolução nº 8/71. Nestes documentos, o Conselheiro explicita concepções e princípios que no entender de Santos (2011a, p. 197) “foram defendidos ao longo dos anos 1960 e consolidados [a partir] de 1971”. A historiadora, ao focar o sujeito e suas influências, abre caminho para uma perspectiva de análise que rompe com a ideia de um CFE subordinado fortemente ao regime militar e como mero executor de um projeto educacional produzido pelos detentores do poder.

Não queremos dizer com isso que o Conselho tivesse ampla autonomia. Martins (2000) demonstra em seu trabalho os limites que este órgão colegiado possuía. A nomeação dos Conselheiros era uma atribuição direta do Presidente da República e suas decisões dependiam de homologação do Ministério da Educação e Cultura para terem validade. Entretanto, apesar de órgão estatal, o que impossibilitava o CFE de opor-se as decisões do

---

<sup>3</sup> “Um Núcleo Comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento humano encarado em suas grandes linhas” (CHAGAS, 1993, p. 398). A determinação dos conteúdos seriam feitas em camadas que sucessivamente se acrescentariam. A primeira seria composta pelo Núcleo Comum. A segunda composta pelas disciplinas obrigatórias fixadas no Art. 7º da Lei nº 5.692/71: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Ensino religioso, obrigatório nos estabelecimentos de Ensino e de matrícula facultativa para os alunos. A terceira camada se caracteriza como parte diversificada. A quarta que se constitui pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau (Cf. CHAGAS, 1984, 1993).

<sup>4</sup> De acordo com Martins (2000, p. 22), manifestavam-se através de Pareceres, Indicações e Resoluções. “Os Pareceres correspondem à forma como os Conselheiros apresentam os argumentos e os resultados dos estudos e das opiniões sobre as matérias encaminhadas ao órgão e que são discutidas nas Câmaras, Comissões ou Plenário. As Indicações são as proposições apresentadas pelos Conselheiros para assuntos sobre os quais as Comissões ou as Câmaras se pronunciaram e que devem então ser apreciadas pelo Plenário. Manifestavam-se ainda por meio das Resoluções, de caráter mais objetivo, decorrentes dos pareceres e que deveriam ser seguidos como normas pelos sistemas estaduais de ensino”.

Governo Federal, ao qual estava submetido, é importante compreender que os Conselheiros, sem entrar no mérito se apoiavam ou não o governo ditatorial, possuíam uma concepção de Ensino, e neste caso, sobre o Ensino de História em especial (MARTINS, 2000). Santos (2011a) avança ainda mais que Martins (2000) ao analisar os Pareceres e Indicações do CFE, no que concerne aos Estudos Sociais, buscando compreender as influências que perpassam os escritos dos Conselheiros. Isso significa considerar não apenas o contexto em que tais documentos foram produzidos, mas refletir sobre a concepção de educação e ensino subjacentes às determinações do CFE ao longo dos anos de 1960 e 1970. É com este olhar e a partir das contribuições das historiadoras citadas que analisamos os Pareceres e Indicações que institucionalizaram os Estudos Sociais nos diferentes níveis de ensino.

Valnir Chagas (1984) em trabalho onde reflete sobre aspectos da educação brasileira intitulado o *Ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*, cuja primeira edição é de 1978, reflete sobre e justifica as reformas educacionais implementadas entre os anos de 1960 e 1970 deixando explícita uma concepção de educação marcada por influências de educadores americanos e brasileiros, como John Dewey e Anísio Teixeira. O princípio básico de organização curricular, proposto por Valnir Chagas (1993), objetivava a “educação integral” do indivíduo/aluno. Parte do pressuposto “da substancial unidade do conhecimento humano”. Se, “o saber é um só”, como argumenta o Parecer 853/71 do CFE, o que “se aprende isoladamente de fato não se aprende”, como já salientava Anísio Teixeira nos anos de 1950. O Conselheiro se apropria do conceito de “educação pela experiência”, tal como formulado por John Dewey. No início do quinto capítulo da obra supracitada apresenta a concepção de currículo que sustenta o estabelecimento do Núcleo Comum.

*No seu mais amplo sentido, currículo é a totalidade das influências que o indivíduo recebe e às quais reage adquirindo novos comportamentos, ou modificando comportamentos anteriores, em uma ou mais das esferas cognitiva, afetiva, conativa e fisiomorfológica. Esta abordagem, como se vê, em nenhuma ocasião permite distinguir o indivíduo enquanto pessoa e enquanto aluno [...] (CHAGAS, 1984, p. 131).*

É o aprendizado por associação, a partir daquilo que o aluno já conhece e através da “reorganização da experiência”. Uma definição de currículo mais informal e edificada a partir de um processo em que o aluno/pessoa, em um processo ativo, reage a certos estímulos construindo sua personalidade. No sentido oposto, há uma concepção mais formal e

tradicional de currículo, onde este “surge como um conjunto preestabelecido de conteúdos de ensino escalonados em tempo que se estima capaz de assegurar sua assimilação”, sem, portanto prever uma atitude ativa dos alunos frente ao conhecimento que lhe é transmitido (CHAGAS, 1984, p. 131). Na prática estas concepções não se opõem. Segundo o educador, “na verdade o que de fato ocorre é uma informalização maior ou menor dos planos formalmente traçados; e quanto maior seja ela, com ajustamento da intencionalidade aos dados concretos de cada situação, mais autêntica se tornará a atividade educativa” (Ibidem). As diretrizes publicadas a partir de 1971 propunham como objetivo da escolarização, dentre outros aspectos, “o desenvolvimento de potencialidades individuais”. Portanto, o ensino não se faria apenas através de aspectos formais, como vinha, na perspectiva do autor, ocorrendo prioritariamente até então.

A melhor escola seria aquela que aproximasse o aluno do mundo real (1984, p. 134). Para tanto, seria necessária, na visão de Chagas (p. 134) e dos Conselheiros do CFE que se reformulasse a educação através da eliminação de alguns itens e fusão de outros nos currículos. O termo *matéria* presente na legislação educacional adquire um novo significado. Matéria seria todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentados pela escola. Em outras palavras seria a “matéria-prima” a ser destrinchada nos currículos plenos. A Resolução nº 8/71 estabeleceu as matérias que formariam o Núcleo Comum. Estas, por sua vez, teriam seus conteúdos específicos (Quadro 2).

**Quadro 2:** Matérias e conteúdos constitutivos do Núcleo Comum

<b>Matérias</b>	<b>Conteúdos/Disciplinas</b>
<b>Comunicação e Expressão</b>	Língua Portuguesa Língua Estrangeira (*)
<b>Estudos Sociais</b>	História Geografia Organização Social e Política do Brasil (OSPB)
<b>Ciências</b>	Matemática Ciências Físicas e Biológicas

(\*) Recomendada para o Ensino de 1º grau e Obrigatória no Ensino de 2º grau. Parecer 853/71

O relator parte do pressuposto de que o “saber é um só”, perspectiva semelhante à adotada por Delgado de Carvalho na defesa dos Estudos Sociais nos 1960, quando este defendia que a Ciência é Una. Da mesma forma que Carvalho (1970), Chagas (1993), no

Parecer 853/71 critica a compartimentação do saber, argumentando que esta tinha um efeito mutilador sobre o conhecimento. As matérias fixadas, já tão restritivas, destaca o Conselheiro, eram divididas de forma ainda mais arbitrária, tornando impossível a sua reinclusão no conjunto. Assim, propõe a divisão do Conhecimento em “grandes linhas”, formulando somente o mínimo para que se possa “chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural” (p. 398). Dentre as formas possíveis de visualizarem-se as matérias por esta opção chegou-se a divisão tríplice: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Nesta divisão os Estudos Sociais teriam uma função especial.

*Com efeito, na medida em que se cogite de uma divisão do Conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e, sobretudo colocam no centro do processo a preocupação com o Humano (CHAGAS, 1993, p. 398).*

O objeto destas “grandes linhas” se constituía no homem e seus valores, “o homem como centro de toda a ação e o sujeito do processo ensino-aprendizagem [...] O foco da educação centrava-se, portanto, no aspecto social” (SANTOS, 2011a, p. 194). A partir deste objeto se delineou os objetivos ou funções de cada uma das matérias.

**Quadro 3:** Núcleo Comum - Matérias e Objetivos

<b>Matérias</b>	<b>“O ensino visará”:</b>
<b>Comunicação e Expressão</b>	“ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira”.
<b>Estudos Sociais</b>	“ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”.
<b>Ciências</b>	“ao desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações”.

Fonte: CHAGAS, 1993, p. 401 (Parecer 853/71).

O objetivo dos Estudos Sociais se assemelha aos apontados por Delgado de Carvalho (1970) em seus trabalhos. Um ensino que restituísse o aluno a complexidade da realidade da vida e fornecesse uma visão global dos fenômenos sociais, preparando o discente para a vida e convívio em sociedade. Segundo o Parecer 853/71 os Estudos Sociais teriam como função principal a “integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos” (CHAGAS, 1993, p. 403).

*Os seus componentes básicos são a História e Geografia, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui e no agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...] O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua “circunstância” (CHAGAS, 1993, p. 403).*

Os conteúdos específicos da História e da Geografia, dentro da matéria de Estudos Sociais, assumiam um papel importante para a formação da pessoa/aluno. Em articulação, e considerando-se a sua “fundamental interdependência”, promoveriam uma compreensão dos “fenômenos relativos à experiência humana” e o “desenrolar desta experiência através dos tempos”. Não o conhecimento puro e simples, mas uma forma de situar os educandos no mundo em que viviam. Para tanto, seria necessário conhecer não apenas o imediato, isto é, o mundo atual, mas o “legado de outras épocas” e de outras nações. Perspectiva semelhante a defendida por Carvalho (1970) que destacava como objetivos a serem atingidos com o ensino dos Estudos Sociais, dentre outros, o desenvolvimento de “interesses culturais e senso de responsabilidade, despertando e moldando a personalidade do educando” e “integração do indivíduo na sociedade democrática em que vive promovendo a sua cooperação como bom cidadão”.

Na análise de Santos (2011a, p. 196) “a interação entre os conteúdos das matérias seria fundamental para situar o homem no mundo em que vive”. Desta forma, as matérias do Núcleo Comum, assumindo a perspectiva de que “tudo está em tudo” não seriam encaradas isoladamente assumindo uma perspectiva integradora. Destaca o Parecer 853/71,

*A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um desenho que se lhes acrescentem, sob*

*pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo. E para isso muito hão de contribuir as atividades como de Educação Física, Educação Artística [...] Assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocitar-se e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização [...] (CHAGAS, 1993, p. 400).*

Tanto o Parecer 853/71 quanto a Resolução nº 8/71 apresentam um projeto claramente interdisciplinar. O primeiro chega mesmo a criticar o isolamento das disciplinas. No Art. 2º da Resolução nº 8/71 ficava estabelecido que “as matérias fixadas diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, [deveriam] conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento”. Nos currículos plenos as matérias, Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais se desdobram em atividades, áreas de estudo e disciplinas. Do mais abrangente para o mais específico, ou seja, “da maior para a menor amplitude do campo abrangido” (Art. 4º. Resolução nº 8/71).

*§ 1º Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.*

*§ 2º Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.*

*§ 3º Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (CHAGAS, 1993, p. 421).*

No início da escolarização, nas séries iniciais do 1º grau, os Estudos Sociais, sob o título Integração Social, seria estudado predominantemente através de atividades. Nas séries seguintes, 5ª a 8ª do 1º grau, os Estudos Sociais apareceriam sob a forma de áreas de estudo e no ensino de 2º grau, “tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos” (Art. 5). A ideia de amplitude expressa pelos Conselheiros se refere, principalmente, a uma gradação dos conteúdos e nas formas como estes são ensinados. Assim, a “divisão adotada resulta, claramente de um duplo critério de amplitude do campo abrangido naquelas situações (atividades, áreas de estudo e disciplinas) e, ao mesmo tempo, da forma de sua abordagem com vista aos conhecimentos”

(CHAGAS, 1993, p. 390). Uma perspectiva que leva em conta a distribuição dos conteúdos de acordo com a idade dos alunos. Concordamos com a posição de Santos (2011a), quando esta afirma que:

*A proposta de integração entre disciplinas, assim como a perspectiva de uma educação individual e social com vistas à preparação do aluno para a vida em sociedade, é similar àquela defendida por Delgado de Carvalho e por alguns membros do Conselho Federal de Educação durante os 1960 (p. 197).*

De acordo com a autora, não há uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos de 1960 e algumas das propostas encontradas na Lei nº 5.692/71 e nos Pareceres do CFE que a seguiram. Neste sentido, a proposta de Estudos Sociais que se coloca a partir de 1971 é fruto de ideias anteriormente construídas, isto é, antecede o golpe de 1964. Entretanto, é durante o Regime Militar que estas proposições são mobilizadas com maior força. Os Estudos Sociais se aproximam das pretensões educacionais pós-1964, a partir do novo contorno de preocupação com a formação. Se, na argumentação de Carvalho (1970), podemos perceber a preocupação com a formação de um aluno crítico e capaz de refletir sobre a sua atuação na sociedade, a perspectiva dos Estudos Sociais sob o Regime Militar visava o “exercício consciente da cidadania”. O ensino das matérias fixadas no Núcleo Comum deveria 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 sistema educativo” (CHAGAS, 1993, p. 420).

Uma formação preocupada muito mais com a difusão de valores, do que com a construção de conhecimentos. Estes só teriam validade à medida que contribuíssem para situar o aluno na realidade social à qual estava inserido. Para um ensino novo, organizado tendo como base a Lei nº 5.692/71 e o Núcleo Comum, era necessário um professor com um tipo de formação diferenciada. Delgado de Carvalho e os precursores das discussões sobre os Estudos Sociais, pensavam a formação do professor sob um enfoque técnico, metodológico. A formação se faria diariamente no decorrer das aulas e da prática docente que utilizasse técnicas adequadas. As licenciaturas curtas em Estudos Sociais surgem antes da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, mas esta, ao criar uma disciplina escolar no ensino de 1º grau, englobando História e Geografia, torna necessária a sua reconfiguração.

Algumas considerações finais

Os Estudos Sociais, como se sabe, não são uma criação do regime civil-militar. Sua introdução nas escolas brasileiras surge, na década de 1930, numa tentativa de se romper o ensino de História enciclopédico e distante da realidade vivida pelo aluno. O modelo francês, incorporado nos programas do Colégio Pedro II, desde a sua fundação, havia se tornado dominante, mas, para muitos educadores, não atendia as necessidades dos discentes. Nesse contexto, criticava-se a *disciplinarização* e a *rigidez* dos currículos escolares brasileiros, que não possibilitavam maiores contatos entre as disciplinas.

A década de 1960 foi fecunda em propostas ditas inovadoras, como as dos Ginásios Vocacionais. Nestas experiências os Estudos Sociais, conforme assinala Clarice Nunes (2000, p. 55), assumiram certa importância. Os currículos dos Ginásios se constituíam “partir da dinâmica do princípio da apreensão dinâmica e articulada da cultura e da interpretação do processo histórico”. Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação não inventou nenhuma roda. Os Estudos Sociais permaneciam como ele de integração das demais áreas de estudo, na nova configuração: Comunicação e Expressão e Ciências. Sua preocupação deveria ser o humano.

A perspectiva era a da interdisciplinaridade e da dosagem do conhecimento, partindo-se do mais simples para as análises mais complexas. O Conselheiro Valnir Chagas retoma alguns dos pressupostos defendidos por Carlos Delgado de Carvalho, principal defensor do ensino de Estudos Sociais na primeira metade do século XX, em sua formulação de Doutrina do Núcleo Comum. Entretanto, num contexto de regime de exceção, os Estudos Sociais perderam sua característica principal que era propiciar aos alunos as habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania. O aluno não deveria discutir, mas se ajustar. Ao perder seu caráter experimental os Estudos Sociais adquirem outro – a obrigatoriedade. Era o início da luta dos professores de História e historiadores...

#### Referências Bibliográficas

AGUIAR, José Márcio de (Org.). *CFE – Pareceres Básicos: Reforma – Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: MAI Editora, 1975.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (Orgs.). *História das disciplinas escolares: contribuições para o debate*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003. p. 09-38.

BRASIL. Congresso Nacional. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1970.

CHAGAS, Valnir [1971]. Núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1984.  
GASPARELLO, Arlette. Uma pedagogia histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 105-125, jan./abr. 2011.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000. 263 p.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012. 236 f.

OLIVEIRA, Iolanda. *A formação de recursos humanos, em nível superior, para o Ensino de 1º e 2º graus – sua operacionalização no município de São Gonçalo*. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 32ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011a.

\_\_\_\_\_. *A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH 50 anos: Comemorações*. São Paulo: ANPUH/SP, 2011b.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979. p. 13-41.