



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS  
CURRÍCULOS PRESCRITOS DE *SOCIAL STUDIES* DOS ESTADOS UNIDOS DA  
AMÉRICA (1995-2012)**

**MAÍRA IELENA CERQUEIRA NASCIMENTO**

**SÃO CRISTÓVÃO / SE  
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS  
CURRÍCULOS PRESCRITOS DE *SOCIAL STUDIES* DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA  
(1995-2012)

MAÍRA IELENA CERQUEIRA NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas.

SÃO CRISTÓVÃO / SE

Fevereiro de 2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244p Nascimento, Maíra Ielena Cerqueira  
Progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de Social Studies dos Estados Unidos da América (1995-2012) / Maíra Ielena Cerqueira Nascimento ; orientador Itamar Freitas. – São Cristóvão, 2015.  
110 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. História – Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Disciplina escolar. 4. Ciências sociais. 5. Educação – Estados Unidos. I. Freitas, Itamar, orient. II. Título.

CDU 37.016:94(73)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAÍRA IELENA CERQUEIRA NASCIMENTO

PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS  
CURRÍCULOS PRESCRITOS DE *SOCIAL STUDIES* DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA  
(1995-2012)

APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação e aprovada pela Banca  
Examinadora.

---

Prof. Dr. Itamar Freitas (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

---

Prof. Dr. Marizete Lucini  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

---

Prof. Dr. Marieta de Moraes Ferreira  
Programa de Pós-Graduação em História Social/UFRJ

SÃO CRISTÓVÃO / SE  
2015

*A Freitas.*

*E aos demais Gremlins.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Itamar Freitas, por ter me confiado um projeto tão audacioso!

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos que me possibilitou dedicação integral a esta pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS, que em diversos momentos ajudou a clarear questões que me incomodavam ao longo da tecitura deste trabalho. Especialmente a Anamaria Bueno, Marizete Lucini, Verônica Mariano, Dilton Maynard, Jorge Carvalho e Luiz Eduardo Oliveira pelas observações pertinentes, sugestões de leitura, etc..

À Embaixada dos Estados Unidos da América em Brasília, em especial ao Centro de Informação e Pesquisa, que prontamente atendeu às minhas solicitações de esclarecimentos acerca do sistema de educação estadunidense.

Às revistas American Educator e DigitalTextBooks, por terem me remetido artigos acadêmicos gratuitamente.

A Tiago Cavalcanti, profissional que se debateu entre ABNT, versões do Microsoft Office Word e regras de produção textual para tornar esta dissertação mais palatável.

A Eanes Correia, atento e fiel anjo da guarda disfarçado de secretário do PPGED.

A Chiquinho e Michelle, parceiros de desabafos e de impressões de milhares e milhares de páginas.

Aos colegas de curso e de grupo de pesquisas. Principalmente à minha “gangue acadêmica”: José Maximino, Denilson, Adriana, Gleide, José Paulo, Analice, Barbarinha e Socorro.

Aos eternos colegas de trabalho, que tanto torceram por mim. Jucélia, Girlaine, Fernanda, Adelita, Sheila, Christiane, Vânia, Marili, Eduardo, William, Jailda e professor Luiz Alberto (in memoriam).

Aos Cerqueira e aos Nascimento, que me proporcionaram a efetivação desta meta. Pelas bases, pela dedicação, pela força e pela formação privilegiada que tive. E às famílias Assis, Silva, Guimarães, Rodrigues e Porfírio, pelo apoio ao longo da (tensa) jornada.

Aos amigos diletos. Todos eles, que não são muitos; mas me são vitais. Silvane, Jacqueline, Evilson, Ivana, Débora, Lucas, Lia, Camila, e aos guerreiros Angélica, Raul e Rose.

A Lucas e Sérgio. Pelo apoio integral; pelas boas risadas ao longo desta trajetória; pelo projeto que se delineia no horizonte...

## RESUMO

Este texto trata de currículos estaduais prescritos para os *Social Studies* (Estudos Sociais) nos Estados Unidos da América produzidos entre os anos 1995 e 2012, especificamente no que diz respeito às formas de progressão anunciadas para a aprendizagem da história. Empregando os conceitos de “disciplina escolar” de André Chervel, “currículo” de Tomaz Tadeu da Silva e Michael Apple, e os instrumentos da análise de conteúdo com uso do software Microsoft Office Access, o trabalho analisa uma série de documentos públicos capturados nos endereços eletrônicos de departamentos de educação dos 50 estados da aludida nação, os quais indicam o que deve ser ensinado em termos de conhecimentos, habilidades e valores. Na seção I, descreve-se o funcionamento do sistema educacional descentralizado dos EUA e seus impactos sobre o ensino de história no país. Na seção II, indicam-se as relações entre o ensino de história e os *Social Studies*, bem como a natureza desta disciplina escolar e a importância adjudicada ao conhecimento histórico nos currículos. Já na última seção, se descreve como as expectativas de aprendizagem relativas à história são elaboradas, bem como se analisa os princípios de progressão da aprendizagem que regem a disposição das mesmas. Por fim, a pesquisa indica que o conhecimento histórico é o núcleo integrador dos currículos dos *Social Studies*, e preconiza a relação entre o estudo da História e a formação da habilidade de tomada de decisões e autogoverno. Outrossim, seus conteúdos são organizados majoritariamente conforme esquema de progressão “horizontes em expansão” (expanding horizons), no Brasil denominado de “círculos concêntricos”.

**Palavras-chave:** Currículos e Programas. Disciplina Escolar. Ensino de História. Estados Unidos da América. *Social Studies*/Estudos Sociais.

## ABSTRACT

This dissertation approaches Social Studies states prescribed curriculum at United States of America, produced between 1995 and 2012 - specifically in regard to the learning progression of history. Using the concepts of "school subject" (Chervel), "curriculum" (Silva; Apple) and content analysis tools as Microsoft Office Access software, this dissertation analyzes public documents captured at the departments of education of the 50 states of US, which indicate what should be taught in terms of historical knowledge, skills and values. By the chapter I, I describe the decentralized USA education system and its impact on history education. By the chapter II, I indicate the relations between teaching history and Social Studies, as well as the nature of this school subject and the importance conferred to the historical knowledge in these curricula. By the last chapter, I describe how history learning expectations are organized, and I also discuss the learning progressions principles that conduct their careful organization. Finally, this research indicates that historical knowledge is the integration core of Social Studies curricula, and supports the relation between the study of history and the ability of decision-making and self-government. Furthermore, history contents are organized mainly according to the learning progression model known as "expanding horizons", called "círculos concêntricos" ("concentric circles") in Brazil.

**Keywords:** Curricula. School Subject. Social Studies. Teaching History. United States of America.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
I SISTEMA DE EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.....	19
1.1 A descentralização da educação.....	19
1.2 Educação nos EUA: Panorama Atual .....	24
1.3 A Nation at Risk - ANAR.....	28
1.4 Bradley Comission on History in Schools .....	31
1.5 National Standars for History - NSH.....	34
II OS <i>SOCIAL STUDIES</i> E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO.....	38
2.1 O nascimento dos <i>Social Studies</i> .....	38
2.2 Os <i>Social Studies</i> no mundo e nos EUA.....	42
2.3 Definições, propósitos e conteúdos dos <i>Social Studies</i> : .....	44
2.3.1 Arquitetura dos documentos.....	44
2.3.2 Nomenclatura da disciplina escolar: .....	47
2.3.3 Definições de <i>Social Studies</i> : .....	50
2.3.4 Finalidades dos <i>Social Studies</i> .....	53
2.3.5 Conteúdos dos <i>Social Studies</i> .....	56
2.4 História: mais um componente ou peça-chave dos <i>Social Studies</i> ? .....	63
III ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO.....	70
3.1 Teorias de progressão da aprendizagem e <i>Social Studies</i> .....	70
3.1.1 A teoria cognitivo-desenvolvimental de Jean Piaget .....	74
3.1.2 A progressão de aprendizagem conforme Jerome Bruner .....	75
3.2 <i>Standards</i> e Expectativas de Aprendizagem.....	77
3.2.1 Expectativas de aprendizagem de História nos currículos dos EUA .....	78
3.2.2 <i>Expanding Horizons</i> —um modelo de progressão da aprendizagem dos <i>Social Studies</i> ..	80
3.3 Currículos de <i>Social Studies</i> Hoje .....	88
3.3.1 Modelos Dissonantes.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
FONTES .....	101
REFERÊNCIAS .....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Educação escolar Básica nos EUA e no Brasil (2013).....	25
Quadro 02 - Estados Unidos da América: estrutura do sistema de educação 2007 .....	26
Quadro 03 - Designações de documentos curriculares e disciplinas escolares 2014 .....	47
Quadro 04 – Presença de definição de <i>Social Studies</i> .....	51
Quadro 05 - Conteúdos dos <i>Social Studies</i> 2014.....	57
Quadro 06 - Presença da História nos <i>Social Studies</i> por séries 2014 .....	66
Quadro 07 - Currículos de <i>Social Studies</i> do Wyoming.....	79
Quadro 08 -Diferenças Curriculares conforme horizontes em expansão .....	91
Quadro 09 - Expectativas de aprendizagem do estado de Illinois .....	93

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a história do ensino de História no Brasil cresceram bastante na última década, principalmente no que diz respeito ao número de trabalhos em cursos de pós-graduação e na variedade de temáticas em exploração. Todavia, os pesquisadores do ensino de História mantêm uma prática nada salutar para o avanço do campo: a endogenia, ou o ato de debruçar-se apenas sobre o próprio país, ainda que os quadros teóricos e as questões sejam reconhecidamente de caráter transnacional.

Foi tentando minorar essa deficiência que o Grupo de Pesquisas sobre o Ensino de História (GPEH/UFS/CNPq) deu início a uma série de investigações de caráter transnacional que podem em muito cooperar para com o enriquecimento da produção local e, conseqüentemente, contribuir para a sofisticação das políticas públicas relativas ao ensino de História. O projeto de pesquisas sobre aprendizagem histórica mundo afora ganha destaque através dos trabalhos dos seus membros, como o mestrando Max Willes Almeida (livros e manuais de formação de professores de Estudos Sociais no Brasil e nos EUA, 2014) e as doutorandas Analice Marinho (reformas curriculares nas regiões autônomas da Espanha) e Ana Maria Moura (livros didáticos de História da França e do Brasil), bem como do seu líder Itamar Freitas (tempo presente nos currículos da escola secundária francesa - Freitas, 2014), evidenciam tal opção.

Dentre os temas investigados – a relação teoria da História/ensino de História, os usos da História do tempo presente, os conflitos entre centralização e descentralização na produção de currículos e livros didáticos –, o que toca à progressão da aprendizagem é um dos mais emergentes e necessários. Como a chegada da autora ao grupo, em meados de 2012, é coetânea à formulação do projeto, coube à mesma a tarefa de investigar as estratégias de progressão nos currículos estaduais de História dos Estados Unidos da América, enquanto Ana Moura empreende os estudos sobre a progressão nos livros didáticos utilizados no ensino secundário francês e brasileiro; já Analice Marinho explora as diferentes formas de organização das expectativas de aprendizagem de História nos currículos prescritos da Espanha, (outro) país de regime descentralizado.

Este trabalho, portanto, investiga, sobretudo, as lógicas de progressão do conhecimento histórico prescritas nos currículos de *Social Studies* (Estudos Sociais) dos Estados Unidos da América, considerado no GPEH um dos maiores laboratórios de experimentação em termos de currículo de história no mundo. Os EUA são também um território desconhecido contemporaneamente, não obstante grande parte da teoria educacional brasileira ter sido alimentada por eles desde o período em que os escolanovistas de vários matizes assumiram a direção das políticas curriculares no Brasil.

Antônio Flávio Moreira enfatiza que as ideias propagadas pelos curriculistas, filósofos e sociólogos dos currículos dos Estados Unidos influenciaram o pensamento e a formatação dos currículos no Brasil ao longo do século XX. Nos EUA, é na conjuntura da massificação da escolarização - como resultado da crescente industrialização no início do século XX - que surgem os primeiros estudos acadêmicos que tomam o currículo escolar como objeto (MOREIRA, 2012). Não bastava mais pensar apenas na educação da elite, mas de toda sociedade - inclusive os trabalhadores e seus filhos -, como forma de atingir maior eficácia capitalista e controle social. É neste contexto acadêmico e político que as chamadas teorias do currículo foram gestadas. Suas questões centrais, obviamente, levam em conta as singularidades do sistema educacional do país e, mais importante, as peculiaridades do ensino de História em uma sociedade que optou por agrupar vários conhecimentos sob a rubrica de *Social Studies*.

Assim, a dissertação “Histórias da América: progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de *Social Studies* dos Estados Unidos da América (1995-2012)” tem como um dos seus objetivos específicos a análise do papel da História como elemento conformativo da disciplina escolar *Social Studies* nos Estados Unidos da América. Em nível preparatório, questiona: o que é anunciado como conteúdo dessa disciplina para os alunos do Ensino Básico obrigatório? Qual o lugar do componente curricular História nos currículos de *Social Studies*? Como questão central, justificada acima, como parte de um empreendimento mais amplo, levado a cabo pelo GPEH, interroga: quais as lógicas de organização das expectativas relacionadas à aprendizagem histórica, ou seja, quais as ideias de progressão empregadas nos currículos prescritos estadunidenses?

Através da montagem do perfil do saber histórico que consta como obrigatório nos currículos estaduais dos EUA produzidos entre 1995 e 2012, faz-se necessário: a) caracterizar em

linhas gerais o funcionamento do sistema educacional norte-americano, no que diz respeito à escolarização básica; b) identificar fins e conteúdos de *social studies*; c) identificar e tipificar o lugar da História nos currículos dos EUA, explicitando suas finalidades e conteúdos; d) identificar e tipificar os critérios de organização das expectativas de aprendizagem histórica no que diz respeito à progressão.

A despeito da tradicional descentralização do sistema de educação do país, os EUA deram passos largos no sentido da intervenção federal após o lançamento do relatório *A Nation at Risk - ANAR* (Uma Nação em Risco), em 1983. A publicação, custeada e editada durante a primeira gestão do republicano Ronald Reagan (1981-1985), trazia uma série de dados preocupantes relativos ao sistema educacional do país – déficit vertiginoso dos alunos em exames nacionais e internacionais, por exemplo – e recomendava expressamente, dentre outras coisas, a adoção de currículos e programas nacionais que anunciassem de maneira clara os conteúdos e as expectativas de aprendizagem<sup>1</sup> concernentes a cada disciplina escolar. Como a História fora apontada pelo ANAR como saber problemático, a revisão de seus parâmetros curriculares seria imperativa.

Essa atitude estadunidense – comum em vários outros países – valida a legitimidade das teses de Tomaz Tadeu da Silva (2003) para quem o currículo é tudo o que se ensina com o objetivo de formar pessoas. Com esse sentido, currículo teria, portanto, uma trajetória milenar. Todavia, segundo o próprio autor, o campo acadêmico dos currículos escolares fora prenunciado por John F. Bobbitt durante as décadas de 1910-1920 nos EUA. À época, esses documentos eram encarados bem ao modo do pragmatismo estadunidense<sup>2</sup> – um verdadeiro passo a passo que

---

<sup>1</sup> “Expectativa de aprendizagem” é uma sentença constituída por protocolo inicial (“ao final da unidade, o aluno deve ser capaz de...”), verbo e substantivo, que representam respectivamente, conhecimento e habilidades a serem adquiridos. Em outras palavras, seria “o que os legisladores, gestores e professores esperam que os alunos aprendam sob a rubrica de uma área do conhecimento chamada história” (FREITAS; OLIVEIRA, 2012, p. 04).

<sup>2</sup> De acordo com o site *Internet Encyclopedia of Philosophy* (Enciclopédia de Filosofia da Internet), o pragmatismo é um movimento filosófico que começou nos Estados Unidos por volta de 1870. O pragmatismo caracteriza-se pela rejeição da ideia de que a função do pensamento é descrever, representar ou refletir a realidade. Em vez disso, os filósofos adeptos desta tendência consideram que o pensamento deve ser um produto da interação entre o organismo e ambiente; dessa maneira, a verdade seria uma convenção social. Assim, a função do pensamento é como instrumento ou ferramenta para a previsão, ação e resolução de problemas. Os pragmatistas alegam que os principais temas da filosofia - como a natureza do conhecimento, da linguagem, conceitos, significado, crença e ciência - são melhor visualizados se pensados em termos de seus usos práticos e êxitos. Seus principais nomes são William James (1842-1910), criador do termo “pragmatismo”, Charles Pierce (1839-1914) e John Dewey (1859-1952). Cf INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. **Pragmatism**. Disponível em <<http://www.iep.utm.edu/pragmati/>>. Acessado em 12 out 2014.

explicita os objetivos educacionais a serem atingidos e rigorosamente mensurados.

Apesar disso, situa-se no campo crítico e até pós-crítico do currículo, distante, portanto, de Bobbitt e situado entre os teóricos críticos (e, contemporaneamente, entre os pós-críticos)<sup>3</sup>. Entretanto, a tendência curricular pós-crítica postula que currículos são, sobretudo, “documentos de identidade”, pois são concebidos a partir de algumas questões básicas: “Qual o projeto de nação que temos?”, “Perante a este projeto, que tipo de homem precisamos formar?”, “Como formar este homem?”, “Quais conteúdos e respectivas abordagens são apropriados a tal projeto?”.

Como parte deste trabalho, é importante registrar mais esta tentativa de constituição de identidades, conforme enfatizada por Silva. Entre os anos de 1910 e 1920, os *Social Studies* foram instituídos nos EUA. Como bem define Chervel (1990), uma disciplina escolar constitui-se enquanto eficiente maneira de conferir regras e métodos para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Ela “comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Segundo Lybarger (1983), embora esta disciplina tenha surgido na última década do século XIX, apenas em 1916, o Bureau de Educação publicou *The Social Studies in Secondary Education* (Os Estudos Sociais na Educação Secundária), o relatório final do Comitê de Estudos Sociais da Comissão de Reorganização da Educação Secundária. Esse documento propunha a institucionalização dos *Social Studies* como disciplina escolar componente dos currículos de todo ensino secundário nos EUA.

Já no ano de 1952, especialistas de renome mundial se reuniram em fórum convocado pelo Governo Federal, com a finalidade de sanar os graves problemas educacionais da nação. Como parte dos trabalhos destes peritos, os Estudos Sociais foram instituídos também nos currículos do ensino primário estadunidense (FREITAS, 2011): o *Committee of Social Studies* (Comitê de Estudos Sociais - CSS) sancionou um modelo para a disciplina, que fora nacionalizado e implementado por todo Ensino Básico da nação. De acordo com seu relatório

---

<sup>3</sup> Segundo Silva (SILVA, 2011), as teorias do currículo podem ser classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas. O autor, no texto citado, estaria classificado entre os pós-críticos.

final, os *Social Studies* seriam

[...] aquelas matérias que se relacionam diretamente com a organização e o desenvolvimento da sociedade humana e com o homem como membro de um grupo social, [...] a Geografia, a História da Europa, a História da América, História econômica, cívica e profissional, cívica da comunidade, problemas da democracia (social, econômicos e políticos), governo, economia e sociologia. (OEA, 1968, p. 4).

Portanto, os *Social Studies* são uma forma de organização de conteúdos atinentes ao Ensino Básico. Contraposta à ideia da disciplinarização da História nessa fase da educação, vigente no Brasil, a disciplina se adequa aos modelos de fusão e de integração de conhecimentos, aplicados, neste caso, aos conteúdos de diversas ciências sociais e humanas (JOHNSON, 1966). Dessa forma, os saberes de Clio, de secular destaque entre as humanidades, foram desde então incorporados pelos *Social Studies* nos currículos estadunidenses, compondo os diversificados conteúdos da nova disciplina escolar por todo país. Noventa e oito anos após, este processo ainda intriga os historiadores e pesquisadores do ensino de História que buscam compreender os novos lugares ocupados por esta área do conhecimento na escolarização básica estadunidense, bem como as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e as finalidades do estudo do conhecimento histórico.

É importante ressaltar que a tendência de implementação dos *Social Studies* na escolarização obrigatória chegou a outras nações, como Portugal, França, Inglaterra, Índia, e mesmo o Brasil (CARVALHO, 1957). Por outro lado, entre as décadas de 1950 e 1990, os *Social Studies* foram criticados e rejeitados pelas corporações de História, sob a justificativa de que eles pareciam mesclar, num pacote disforme, os conhecimentos e habilidades de distintas ciências humanas e sociais, a exemplo de Política, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia e a própria História.

No Brasil, os Estudos Sociais não foram tão exitosos. Apesar de ter sido implantada a partir da década de 1930 no Distrito Federal e em 1960 em São Paulo, a disciplina foi institucionalizada por todo país na década de 1970, no ensejo de uma reforma de ensino promovida pela Ditadura Civil-Militar (FREITAS, 2011; FRANÇA, 2013).

Segundo Max Willes Azevedo, em dissertação que compara os manuais de formação de professores do ensino primário brasileiro com suas supostas matrizes estadunidenses, os

materiais aqui produzidos não refletiam a principal finalidade desta disciplina escolar nos Estados Unidos da América: a formação da cidadania para a vida em sociedade democrática (AZEVEDO, 2013). Assim, devidamente manipulados e compostos por conhecimentos relativos à História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), os Estudos Sociais brasileiros tornaram-se os bastiões da ditadura e do militarismo nas instituições de ensino. Por conta desta assimetria conceitual, conserva-se ao longo destas páginas a designação *Social Studies* quando referir-se à disciplina escolar estadunidense.

A presente dissertação, entretanto, toma em primeiro plano fontes relativas à própria experiência estadunidense. Este trabalho não foca nas possíveis paridades entre o ensino de História ou de Estudos Sociais no Brasil e nos Estados Unidos da América. Estas páginas não foram escritas com a intenção de se traçar um estudo comparativo entre as experiências brasileiras e estadunidenses no trato com os Estudos Sociais ou a História. O que se pretende com esta pesquisa é verificar a natureza das prescrições oficiais voltadas ao conhecimento histórico em um país de tradição federalista (que oscila entre a centralização e a descentralização do sistema de ensino), no qual a História é um dos componentes de uma disciplina escolar que abrange diversas ciências sociais e humanas.

Contudo, examinando as prescrições atinentes ao ensino de História dos cinquenta currículos estaduais de *Social Studies*, pode oferecer informações que ampliem o conhecimento dos profissionais de História no Brasil, preocupados com a possibilidade de transformação desta em componente curricular dos Estudos Sociais: o seu ensino de forma não disciplinarizada, implica em degradação – ou, ao menos, a diminuição – da capacidade de assimilação dos seus conhecimentos? Dizendo de outro modo, a História ensinada como mais um componente dos Estudos Sociais deixa de ter como objeto o resultado da pesquisa efetuada pelos historiadores? E mais: a organização dos currículos e programas de história pode prescindir dos saberes legados pela pedagogia, notadamente os concernentes às estratégias de progressão didática?

Ao se falar em progressão, imediatamente, vem à mente o termo “progresso”. Derivada deste, a progressão da aprendizagem é oriunda da concepção segundo a qual o aprendizado é visto como uma trajetória de desenvolvimento que conecta conhecimentos, conceitos e habilidades acerca de determinados domínios. Dessa maneira, a progressão da aprendizagem refere-se ao sequenciamento proposital de expectativas de ensino e aprendizagem

em vários níveis de estágios, anos, ou grau de desenvolvimento (HERITAGE, 2008). Assim, seu atributo principal é a noção de desenvolvimento (vertical) ao longo de um período de tempo (horizontal).

Aplicada ao ensino de História, a progressão da aprendizagem pode ser entendida como a “distribuição sucessiva dos conhecimentos e habilidades históricas ao longo do tempo escolar e à luz de procedimentos extraídos de investigações rigorosas, sistemáticas e controladas”. Isso é o que afirma Itamar Freitas<sup>4</sup>. Ainda de acordo com o pesquisador, conhecimentos e habilidades são selecionados e distribuídos, nos currículos, segundo critérios de progressão. No entanto, “o que fundamenta essas progressões? [...] os historiadores raramente foram chamados para embasar tal procedimento. Os desenvolvimentistas têm mais espaço nessa tarefa<sup>5</sup>”.

Essas questões, que ocupam mais o debate político que mesmo as agendas de pesquisa, acerca das quais este trabalho pode contribuir, também demandam duas outras categorias: as ideias de conteúdo e de progressão. Os conteúdos curriculares são escolhidos conforme as noções de desenvolvimento humano e conseqüentemente, de educação escolar. Eles indicam formas normatizadas de sentir, agir e pensar. Os conteúdos, então, podem ser encarados como o elo entre o desenvolvimento humano, a educação escolar e os processos de engendramento de cultura.

Dentre os conteúdos atinentes aos modos de pensamento, coexistem os conteúdos substantivos e os meta-históricos. De acordo com esta tipologia, substantivos são os conteúdos que designam acontecimentos ou mudança de sorte (RICOEUR, 2008). Dito de maneira mais simples, os conteúdos substantivos indicam os sentimentos, pensamento e ações humanas registrados pela pesquisa e escrita historiográfica. Os conhecimentos históricos substantivos mais comuns são aqueles que discriminam acontecimentos relativos à própria experiência do aluno como sujeito histórico (si mesmo, sua família, seu bairro, sua família), seguidos da história local, nacional e mundial.

Já os conteúdos meta-históricos abrangem a vasta gama de conceitos e procedimentos que conformam o ofício do historiador, posto que justificam a História como ciência. Eles envolvem

---

<sup>4</sup> FREITAS, Itamar. **Conteúdos e progressão dos conteúdos no ensino de História (2)**: a contribuição dos teóricos do desenvolvimento (Jean Piaget). <[http://itamarfo.blogspot.com/2011/01/conteudos-e-progressao-dos-conteudos-no\\_09.html](http://itamarfo.blogspot.com/2011/01/conteudos-e-progressao-dos-conteudos-no_09.html)>. Acessado em 12 jan 2014.

<sup>5</sup> FREITAS, Itamar. **Conteúdos e progressão dos conteúdos no ensino de História (1)**. Nossa Senhora do Socorro: 2 jan. 2010. <<http://itamarfo.blogspot.com/2011/01/conteudos-e-progressao-dos-conteudos-no.html>>. Acessado em 13 jan 2014.

a prática da pesquisa e da escrita da história, representando, portanto, as três etapas do método histórico: heurística, hermenêutica e síntese. Esses conteúdos fazem parte da chamada “alfabetização histórica”, ou seja, o processo contínuo através do qual os estudantes assimilam conhecimentos e desenvolvem habilidades que os propiciem relacionar o passado ao presente, visando a construção da identidade e a orientação da vida cotidiana.

Para efetivar essa contribuição, além de responder às questões anunciadas, empregamos como fontes os currículos da disciplina *Social Studies* vigentes nos cinquenta entes federados norte-americanos – Delaware tem o documento mais antigo, produzido em 1995. Em princípio, pode parecer temeroso empreender uma pesquisa sobre 50 currículos. Contudo, deve-se deixar claro que esses currículos são objeto de três grandes questões – as que tratam da natureza dos *Social Studies*, do lugar ocupado pela história e das estratégias de progressão - e, ainda, que o projeto empreendido pelo GPEH exige respostas sobre Estados (Brasil, EUA, Espanha) para efeito de comparação posterior. Destacamos igualmente as vantagens oferecidas pelo software *Microsoft Office Access*, como a possibilidade de criação de inúmeros registros e o conveniente cruzamento de grande quantidade de dados.

É importante enfatizar outro aspecto que facilita investigações deste tipo, quando o Estado examinado são os EUA. Naquele país, os documentos curriculares recebem denominações variantes - *benchmarks, curriculum, core curriculum, standards, framework, grade expectations* - e são compreendidos como dispositivos de domínio público. Os mesmos estão integralmente disponíveis na rede mundial de computadores, através de endereços eletrônicos das Secretarias/Departamentos de Educação em questão.

Desse modo, essa dissertação tem como primárias as fontes digitais. A autora desta pesquisa se valeu do encurtamento das distâncias promovido pelo ciberespaço<sup>6</sup> para coletá-las via *Internet* e arquivá-las em dois formatos eletrônicos principais: *PDF* e *Word*. Esses currículos podem ser classificados como documentos digitais, pois tem como característica a dissociação entre o conteúdo da informação e suporte físico. Logo, existe a possibilidade de se descartar o

---

<sup>6</sup> Ciberespaço, segundo filósofo francês Pierre Lévy, “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.17)

suporte físico e manter o conteúdo informacional em outro suporte (ALMEIDA, 2011).

Feitas essas considerações, é necessário frisar que as principais operações metodológicas, além da eleição das categorias currículo, disciplina escolar, conteúdos e progressão didática, partem da coleta dos currículos de *Social Studies* e, a partir daí, foi aplicado um filtro, a fim de selecionar, destes, apenas os conteúdos e informações relativos ao conhecimento histórico e sua apreensão. Posteriormente, planilhas elaboradas com auxílio do programa *Microsoft Office Access* compuseram um banco de dados, diante do qual a análise quantitativo-qualitativa das informações contidas em cada registro específico forneceu indícios cruciais acerca de pontos-chave da pesquisa, tais como: a quantidade e a designação dos saberes componentes dos *Social Studies*, o lugar da História nesses currículos, as finalidades do aprendizado do saber histórico, os conteúdos históricos da disciplina a cada série ou ciclo da educação básica no país.

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos que viabilizaram esta pesquisa combinam a pesquisa bibliográfica ao método quantitativo. A primeira tem o seu lugar nos inventários dos currículos dos *Social Studies* nos EUA e na compreensão acerca das principais teorias do currículo, da aprendizagem e da educação histórica. Já o método quantitativo foi empregado para assinalar e testar as hipóteses referentes à situação da História nos currículos estadunidenses, notadamente às expectativas de aprendizagem ou *standards*.

Iniciando a discussão sobre as ideias de progressão nos programas de História prescritos pelos entes federados dos Estados Unidos da América, torna-se necessário fornecer uma visão sumária da estrutura e do funcionamento do ensino nos EUA, tão pouco conhecido no Brasil. Assim, prioriza-se, na seção 1, o fornecimento de um panorama atual do sistema de educação estadunidense. Nela são apontados a definição e o histórico do princípio federativo estadunidense, bem como as competências da União e dos estados na tarefa de regular as políticas públicas educacionais, sintetizados em tópicos que exploram o histórico do conflito centralização *versus* descentralização e suas implicações sobre o ensino de história no país.

Adiante, na seção 2, é analisada a consolidação da disciplina *Social Studies* no início do século XX nos Estados Unidos da América, evidenciando as relações entre os *Social Studies* e a História. Posteriormente, é examinado como o movimento educacional progressivista e as organizações profissionais, como o *National Council for Social Studies* (NCSS), trabalharam no sentido de ajudar a formatar e consolidar essa disciplina escolar por todo ensino básico do país.

Através do exame dos dados que constam nos parâmetros curriculares editados pelos cinquenta estados entre 1995 e 2012, se depreende e analisa a natureza e os objetivos dos *Social Studies* na atualidade. A seguir, se constata o lugar destinado ao conhecimento histórico em suas proposições – definições, temas e/ou conteúdos, propósitos.

Enfim, a partir da análise das expectativas de aprendizagem relativas à História por todo Ensino Básico que constam nesses programas, são apresentadas as estratégias de arquitetura da informação empregadas nesses currículos, bem como as vulgatas acerca dos conteúdos meta-históricos e substantivos. Assim, ficam evidenciados, por fim, os esquemas de progressão didática utilizados na organização dos conteúdos históricos presentes nesses documentos.

## I SISTEMA DE EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Nesta seção, são descritos a constituição e os mecanismos de funcionamento do sistema de ensino dos Estados Unidos da América. Tendo em vista a descentralização da educação nos EUA como parte do princípio federativo expresso na Constituição do país, são indicadas as funções que os Estados e a União desempenham no tocante à Educação. No entanto, é importante assinalar que as mudanças nesse sistema são condicionadas pelas lutas políticas entre republicanos e democratas, ou seja, entre tendências de esquerda ou de direita - que ora expandem, ora comprimem o papel do governo federal na formação de pessoas.

Essas alterações foram particularmente notabilizadas nos anos de 1980, quando o relatório federal *A Nation At Risk* (Uma Nação em Risco) denunciou uma crise educacional nunca antes verificada no país. A colocação dos EUA nos exames internacionais e os índices obtidos pelos alunos nas avaliações nacionais declinavam vertiginosamente, enquanto outras nações desenvolvidas que promoveram a nacionalização dos currículos ascendiam. A dicotomia centralização *versus* descentralização do ensino perdurou ao longo das gestões Reagan (1981-1989), Bush (1989-1993) e Clinton (1993-2001) e atingiu os currículos e programas, apontados como causa principal do colapso da educação no país.

Nesse ínterim, o ensino de História é diretamente afetado, pois é entendido no país como uma transmissão de conhecimentos de finalidade eminentemente política. Considerado como conhecimento escolar deficitário pelo ANAR, a História tornou-se alvo de uma série de relatórios, recomendações e propostas curriculares entre as décadas de 1980 e 1990. São aqui tomados como referência os principais documentos produzidos com apoio do governo federal, como o *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools* (Construindo um Currículo de História: Diretrizes para o Ensino de História nas Escolas), editado em 1988, e os *National Standards for History* (Parâmetros Curriculares Nacionais de História), de 1996.

### 1.1 A DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A primeira federação do mundo contemporâneo surgiu no século XVIII. Em 1776, os colonos dos treze territórios da América do Norte conquistados pela Inglaterra se sublevaram

contra o que consideravam uma abusiva cobrança de impostos, levada a cabo pela metrópole inglesa (AQUINO, 2007). Este foi o cenário inicial para a Declaração da Independência daquela incipiente nação; um movimento centrípeto, no qual os estados cederam parcela de sua autonomia a um órgão central, doravante designado “União”. Nasceram, assim, os Estados Unidos da América.

O federalismo é uma forma de Estado que se caracteriza pela existência de dois ou mais ordenamentos jurídicos válidos concomitantemente em um mesmo território, não havendo, entretanto, a possibilidade de hierarquizá-los, diante de seus distintos campos de atuação<sup>7</sup>. Nesse sentido, a despeito de a Constituição estadunidense ter sido promulgada em 1787, é significativa a ausência de menção à Educação entre os campos elencados como questão digna da preocupação e/ou fiscalização por parte da União. A Décima Emenda à Constituição (*Tenth Amendment to the United States Constitution*), ratificada em fins de 1791 como parte do *Bill of Rights*, declarou expressamente: “os poderes não delegados aos Estados Unidos pela Constituição, nem proibitivos a eles pelos estados, são reservados aos estados respectivamente, ou ao povo<sup>8</sup>”. Esta emenda representou uma importante vitória para os entes federados, pois anexou à Carta Magna uma cláusula específica que impede a intervenção direta da União sobre os Estados quanto a diversas matérias:

embora a Décima Emenda não especifique quais poderes são esses, a Suprema Corte dos Estados Unidos determinou que as leis que afetem as relações familiares (como casamento, divórcio e adoção), comércio que ocorra nos limites de um mesmo estado e atividades de aplicação de leis locais, estão entre aquelas especificamente reservadas aos estados ou ao povo<sup>9</sup>.

Dentre as matérias previstas pela Décima Emenda, encontram-se também aquelas concernentes à Educação. Unidas, Constituição e Emenda asseguram que o Governo Federal não

---

<sup>7</sup> Cf. LEGAL INFORMATION INSTITUTE. **Federalism**. Disponível em <<http://www.law.cornell.edu/wex/federalism>> . Acessado em 01 jul 2013.

<sup>8</sup> Tradução livre da autora. No original: “The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people”. WIKIPEDIA. **Tenth Amendment to the United States Constitution**. Disponível em <[en.wikipedia.org/wiki/Tenth\\_Amendment\\_to\\_the\\_United\\_States\\_Constitution2/11](http://en.wikipedia.org/wiki/Tenth_Amendment_to_the_United_States_Constitution2/11)>. Acessado em 21 de maio de 2013.

<sup>9</sup> Tradução livre da autora. No original: “Although the Tenth Amendment does not specify what these “powers” may be, the US Supreme Court has ruled that laws affecting family relations (such as marriage, divorce and adoption), commerce that occurs within a state’s own borders, and local laws enforcement activities, are among those specifically reserved to the states or the people”. ANNENBERG, C. **Amendment X: rights reserved to states or people**. Disponível em <http://constitutioncenter.org/constitution/the-amendments/amendment-10-powers-of-the-states-and-people>. Acessado em 17 jan 2014.

tem autoridade para engendrar e consolidar um sistema de educação nacionalizado, tampouco as agências federais podem promover a imposição de políticas públicas ou currículos para as escolas locais. Tais decisões devem ser tomadas em níveis estaduais ou municipais. Dessa forma, as políticas voltadas à educação escolar nos Estados Unidos da América são altamente descentralizadas. Por conta disso, as leis que regem a estrutura e os conteúdos dos programas educacionais variam bastante de estado para estado: algumas são extremamente prescritivas, enquanto outras já são mais flexíveis, concedendo aos condados<sup>10</sup> e cidades uma considerável liberdade de operacionalização das unidades de ensino. Diante de tamanha autonomia, secularmente assegurada, qual seria o papel da União perante um tema tão caro a toda nação?

Muito embora se acredite que o Department of Education fora um órgão de surgimento tardio – 1979, na gestão do democrata Jimmy Carter –, suas origens se situam no século XIX. Em março de 1867, Andrew Johnson, 17º Presidente dos Estados Unidos da América, criava o Departamento, a situar-se em Washington. Sua missão seria coletar tanto estatísticas, quanto fatos, como também [...] evidenciar as condições e o progresso da educação nos distintos Estados e territórios, e difundir informações relativas à organização e gerenciamento de escolas e sistemas de ensino, e métodos de ensino, e [...] ajudar o povo dos Estados Unidos no estabelecimento e manutenção de eficientes sistemas de ensino, e, por outro lado, promover a causa da educação país afora<sup>11</sup>.

No entanto, não haveria no comando da pasta um Secretário (como ocorria nos demais departamentos, a exemplo dos de Guerra, Estado e Tesouro), mas um Comissário, encarregado de “apresentar anualmente ao Congresso um relatório que apresentasse o resultado de suas pesquisas e trabalhos, junto a um posicionamento oficial relativo a estes fatos e recomendações, úteis ao propósito pelo qual este departamento é criado”<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Condados (*counties*) são as subdivisões primárias dos estados dos Estados Unidos da América. Entendido como um braço do governo estadual, o condado pode condensar várias cidades de um ente federado, e seus poderes são conferidos pelas constituições estaduais. Apenas no Alasca e em Louisiana as subdivisões são denominadas distrito (*boroughs*) e paróquia (*parishes*), respectivamente. Cf. NATIONAL ASSOCIATION OF COUNTIES. **County government structure: a state by state report**. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es\\_dos\\_Estados\\_Unidos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es_dos_Estados_Unidos)>. Acessado em 01 jul 2013.

<sup>11</sup> Tradução livre da autora. No original: “that there shall be established, at the city of Washington, a department of education, for the purpose of collecting such statistics and facts as shall show the condition and progress of education in the several Sand Territories, and of difusing such information respecting the organization and management of schools and schools systems, and methods of teaching, as shall aid the people of the United States in the establishment and maintenance of efficient schools systems, and otherwise promote the cause of education throughout the country”. *Act to Establish a Federal Department of Education*. Disponível em <<http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>. Acessado em 02 jul 2013.

<sup>12</sup> Tradução livre da autora. No original: “That it shall be the duty of the commissioner of education to present annually to Congress a report embodying the results of his investigations and labors, together with a statement of such facts and recommendations as will, in his judgment, subserve the purpose for wich this department is

Dessa maneira, a despeito de suas origens situarem-se no século XIX, e ter orçamento e ações atentamente vigiados pelo Congresso e pelo Presidente, o órgão é duramente atacado: segundo seus maiores críticos, a sua fundação era um golpe à Carta Magna, que outorgava aos estados e ao povo a tarefa de educar os estadunidenses. Por outro lado, os defensores da instituição alegavam que ela poderia auxiliar os órgãos estaduais, através, principalmente, da destinação de verbas federais às escolas e secretarias estaduais e distritais. Controvérsias à parte – ou talvez imergindo nelas –, a criação do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América dava início a uma discussão secular ainda em voga no país: a intervenção federal nas redes de ensino estaduais e distritais é algo positivo, desejável? Ferir ou não ferir a Constituição: eis a questão.

A partir de então, essa querela tornou-se uma das principais divergências entre Republicanos e Democratas. A cada eleição, a cada nova lei promulgada, discussões acaloradas eram travadas. Assim, não é de se estranhar a trajetória cambaleante do Departamento: ora independente, porém sem *status* e poderes de Ministério; ora oficialmente subjugado a alguma outra instituição do organograma federal. Valverde (1995) relata brevemente a confusa história do órgão, demonstrando claramente como a educação se constituiu em uma questão de trato sazonal à administração da União:

O Departamento de Educação foi criado em 1867. Depois, se tornou um pequeno birô, inserido no Departamento do Interior. Ele permaneceu lá até se tornar um escritório da Agência Federal de Segurança em 1939. O Escritório de Educação posteriormente tornou-se parte do Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar. Em 1979, o Departamento de Educação foi restabelecido, e seu secretário tornou-se um membro do Gabinete do Presidente<sup>13</sup>

Importa a este estudo frisar que a instituição fora recriada como órgão independente apenas em 1979, através de uma lei encaminhada pelo então presidente Jimmy Carter ao Congresso (*Department of Education Organization Act*) e outorgada em 17 de outubro daquele

---

established”. *Act to Establish a Federal Department of Education*. Disponível em <<http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>. Acessado em 02 jul 2013.

<sup>13</sup> Tradução livre da autora. No original: “The Department of Education was established in 1867. It later became a small bureau within the Department of Interior. It remained there until it was made an office of the Federal Security Agency in 1939. The Office of Education later came to form part of the department of Health, Education and Welfare. In 1979, the Department of Education was re-established and its secretary became a member of the President’s Cabinet” (VALVERDE, 1995, v. 38, p. 1).

ano. A peça jurídica desmembrava o então *Department of Health, Education and Welfare* (Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar), transformando-o em dois órgãos distintos e autônomos entre si: o *Department of Health and Human Services* (Departamento de Saúde e Serviços Humanos) e o *Department of Education*, também chamado de ED.

O ED entrou em plena atividade no dia 04 de maio de 1980, configurando-se como o menor ministério do organograma do governo estadunidense. No ano de 2013, o órgão já contava com mais de 4.400 funcionários, um orçamento anual de 68 bilhões de dólares<sup>14</sup> e a missão de promover a preparação dos estudantes da nação para a competitividade internacional, através do fomento da excelência educacional e da garantia do acesso igualitário da população à educação. Com este intuito, o ED:

1. Implementa políticas relacionadas ao financiamento federal da educação, administra a distribuição dos fundos e monitora seu uso.
2. Coleta dados e supervisiona pesquisas sobre as escolas da América.
3. Identifica os grandes problemas da educação e foca a atenção nacional nos mesmos.
4. Impõe leis federais que proíbem a discriminação em programas que recebem recursos federais<sup>15</sup>.

Como visto, o órgão jamais possuiu o poder de prescrever políticas públicas de ensino que vigorem obrigatoriamente em todos estados. Seu papel se resume, a princípio, a ser um *emergency response system* (sistema de respostas emergenciais), ou seja, um meio de dar suporte aos estados e municipalidades em caso de premente necessidade nacional. Nesse sentido, o órgão fora criado no século XIX para coletar informações (acerca de escolas e ensino) que ajudassem a consolidar redes de ensino eficientes. É notável, porém, o crescimento do papel das instâncias federais perante a educação nos Estados Unidos da América ao longo dos anos: hoje, o ED executa e incentiva programas que abrangem todas as áreas, níveis e redes de ensino, sem quaisquer exceções<sup>16</sup>.

<sup>14</sup>A contribuição federal à educação básica corresponde a aproximadamente 10% do PIB nacional. No biênio 2011-2012, U\$1,15 trilhão foram destinados à educação – deste montante, 87,7% dos fundos eram provenientes de fontes não federais. Fonte: Department of Education. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 5 jul 2013.

<sup>15</sup> Tradução livre da autora. No original: “1. Establishes policies related to federal education funding, administers distribution of funds and monitors their use. 2. Collects data and oversees research on America's schools. 3. Identifies major issues in education and focuses national attention on them. 4. Enforces federal laws prohibiting discrimination in programs that receive federal funds.” Disponível em <<http://www2.ed.gov/about/what-we-do.html>>. Acessado em 20 de maio de 2013.

<sup>16</sup> FONTE: Department of Education. Disponível em <<http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 5 jul 2013.

Assim, há quem afirme que o país sequer possui um sistema nacional de educação: haveria, na verdade, variadas políticas públicas de educação, em distintos níveis (federal, estadual, distrital), concorrentes ou conflitantes entre si – que tendem a se afinar ou destoar ao bel prazer dos sopros dos arranjos políticos da nação (RAVITCH, 2010). Com isso, o país sairia perdendo: e a cada ano, os EUA descem degraus e degraus nas avaliações internacionais de ensino.

## 1.2 EDUCAÇÃO NOS EUA: PANORAMA ATUAL

A despeito dessas contendas, a articulação entre as instituições envolvidas com o ensino garantiu uma altíssima taxa de escolarização aos Estados Unidos: 99% da população estadunidense a partir dos 15 anos de idade é alfabetizada, desempenhando satisfatoriamente as habilidades relativas à leitura e escrita. Os homens norte-americanos frequentam as instituições de ensino por cerca de 18 anos; já as mulheres o fazem por 16 anos, totalizando uma média nacional de 17 anos de escolarização. Além disso, segundo dados atualizados da Biblioteca da CIA (*Central Intelligence Agency*)<sup>17</sup>, a educação consumia, no ano de 2009, tão somente 5,4% do PIB estadunidense.

No país, as redes de ensino são de duas ordens: pública e privada. Existem três tipos de escolas as quais os alunos podem frequentar, a saber, domésticas, públicas e privadas, sendo que essas duas últimas podem ser divididas em 3 níveis de ensino: *Elementary School* (Ensino Elementar, que inclui a pré-escola e o ensino primário), *Middle School* (Baixo Ensino Secundário) e *High School* (Alto Ensino Secundário). Assim como no Brasil, a educação básica é dividida em níveis, que, por sua vez, são compostos por “grades” (ou anos). Para facilitar o entendimento da experiência estadunidense, segue um quadro comparativo das formas de organização do ensino básico nos EUA e no Brasil.

---

<sup>17</sup> Conforme informações disponibilizadas no sítio eletrônico da CIA Library, disponíveis em <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html>>. Acessado em 20 de maio de 2013.

**Quadro 01**  
**Educação escolar básica nos EUA e no Brasil (2013)**

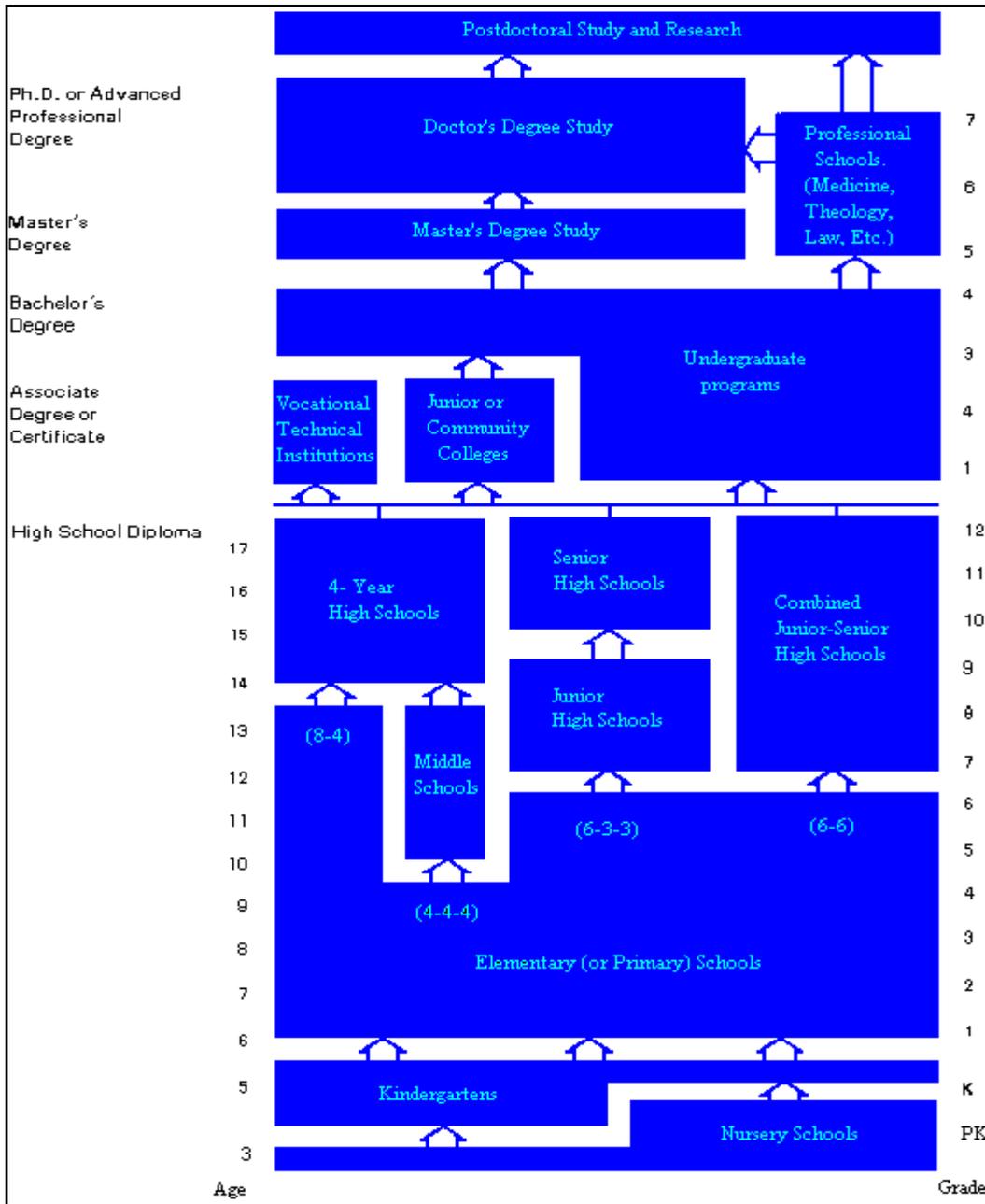
ESTADOS UNIDOS			BRASIL		
IDADE MÉDIA DO ALUNO	NÍVEL	GRADE	IDADE MÉDIA DO ALUNO	NÍVEL	ANO
4 a 5	<i>Preschool</i>	<i>Pre-Kindergarten</i>	3 a 4	Jardim de Infância	Indefinido (facultativo)
5 a 6		<i>Kindergarten</i>	5	Pré-escola	A (facultativo)
6 a 7	<i>Elementary School</i>	<i>1st Grade</i>	6		B
7 a 8		<i>2nd Grade</i>	7	Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)	1º Ano
8 a 9		<i>3rd Grade</i>	8		2º Ano
9 a 10		<i>4th Grade</i>	9		3º Ano
10 a 11		<i>5th Grade</i>	10		4º Ano
11 a 12	<i>Middle School</i>	<i>6th Grade</i>	11		5º Ano
12 a 13		<i>7th Grade</i>	12		6º Ano
13 a 14		<i>8th Grade</i>	13		7º Ano
14 a 15		<i>9th Grade</i>	14		8º Ano
			15		9º Ano
15 a 16	<i>High School</i>	<i>10th Grade</i>	16	Ensino Médio (antigo 2º Grau)	1o Ano
16 a 17		<i>11th Grade</i>	17		2o Ano
17 a 18		<i>12th Grade</i>	18		3o Ano

Fonte: Quadro elaborado a partir de modelo disponibilizado no site <<http://estadosunidosbrasil.com.br/estudar-nos-estados-unidos/sistema-de-ensino-americano/>>.

A escolarização básica compreende entre 12 e 14 anos, já que os estados não são obrigados a ofertar a *Preschool* (pré-escola) ou *Nursery School* (educação infantil). Dentre os que o fazem, estão Colorado, Connecticut, Maine, Massachussets, Oklahoma e Vermont. Em todos os cinquenta estados e seis territórios, a educação é compulsória. A escolarização geralmente principia-se entre os 6 e 8 anos de idade, avançando até 16 ou 18 anos. A estrutura do

sistema de educação, todavia, contempla desde o ensino primário ao pós-doutorado, conforme indicado pelo *World Data on Education* (Dados Mundiais sobre Educação), lançado pela UNESCO em 2007 (Ver Quadro 02).

**Quadro 02**  
**Estados Unidos da América: estrutura do sistema de educação**  
**2007**



Fonte: (UNESCO-IBE, 2006/07, p. 12).

A educação escolar de um país reflete os valores e prioridades de sua sociedade. Assim, a educação escolar, além de uma questão de conhecimento, é também uma questão de identidade (SILVA, 2011): cultura e educação interagem, numa relação interdependente e complementar de retroalimentação. No caso dos Estados Unidos da América, segundo o Bureau Internacional de Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO-IBE),

isso inclui a dedicação aos ideais democráticos, um compromisso com as liberdades individuais e o respeito pela diversidade da população. Em termos gerais, o sistema de educação dos Estados Unidos tem como objetivos o estabelecimento de uma educação de qualidade que habilite todas as crianças a alcançarem seus mais altos potenciais como indivíduos, servirem efetivamente como cidadãos de uma sociedade livre e competirem com sucesso no mercado de trabalho global em transformação<sup>18</sup>.

Diante do princípio federativo expresso na Constituição estadunidense, cabe aos estados aparelharem seus respectivos sistemas de ensino, promovendo a devida organização das escolas. Dessa maneira, é competência estadual o suporte às unidades de ensino, a contratação e formação de professores, a distribuição de recursos federais e o dever de prover todas as crianças de escolarização, assim como a obrigação de fiscalizar e avaliar a educação doméstica. Cabe também aos estados, a elaboração dos currículos escolares, através de conselhos ou secretarias estaduais de educação/instrução pública (*State Board of Education* e *Department of Education* ou *State Department of Public Instruction*, respectivamente).

Por outro lado, apesar da primazia do respeito à liberdade e diversidade dos estados, os currículos e programas dos 50 entes federados são um tanto similares. Segundo a UNESCO-IBE, isso se dá devido a fatores comuns, tais como “as necessidades sociais e econômicas da nação, a frequente transferência de estudantes e professores de uma parte do país a outra e o papel das agências nacionais na formatação de práticas educacionais<sup>19</sup>” (UNESCO-IBE, 2006/07, p.1).

Estes fatores também motivaram a implementação de quadro de disciplinas comuns a

---

<sup>18</sup> Tradução livre da autora. No original: “These include a dedication to democratic ideals, a commitment to individual freedom, and a respect for the diversity of the population. In broad terms, the U. S. education system has as its goal the establishment of a quality education that will enable all children to achieve their highest potential as individuals, serve effectively as citizens of a free society, and successfully compete in a changing global marketplace.” UNESCO-IBE. United States of America. IN **World data on education**. 6<sup>th</sup> edition. 2006/07. p. 1.

<sup>19</sup> Tradução livre da autora. No original: “The social and economic needs of the nation, the frequent transfer of students and teachers from one part of the country to another, and the role of national accrediting agencies in shaping educational practice”. UNESCO-IBE. United States of America. **World data on education**: United States of America. 6<sup>a</sup> ed. 2006/07. p. 1.

cada nível de ensino por todo país. No Ensino Elementar, são Língua Inglesa, Matemática, *Social Studies* (Estudos Sociais), Educação Física, com inclusão de Artes e Leitura em alguns estados. Já no Ensino Secundário, constam Língua Inglesa, Matemática, Ciências, *Social Studies* (Estudos Sociais), Educação Física e ao menos uma língua estrangeira moderna<sup>20</sup>. Vale ressaltar que este número é apenas o mínimo de oferta comum entre os estados, os quais têm plena liberdade para inserir disciplinas obrigatórias e/ou eletivas em suas grades curriculares. Essas disciplinas escolares são relativamente estáveis desde o início do século XX. No entanto, o relatório *A Nation at Risk* (Uma Nação em Risco), publicado em 1983, tornou pública a profunda crise do sistema de ensino estadunidense, dando ensejo a uma série de reformas na educação do país - que abrangeu, inclusive, as tradicionais disciplinas escolares dos EUA.

### 1.3 A NATION AT RISK - ANAR

A abolição do recém-criado ED era uma das promessas de campanha do republicano Ronald Wilson Reagan (1911-2004), que repugnava qualquer interferência federal sobre a educação. Eleito<sup>21</sup>, Reagan nomeou Terrel H. Bell, ex-vice-secretário, para prosseguir no comando da pasta. Por sua vez, este concluiu que um estudo sobre as deficiências do sistema de ensino estadunidense era uma meritória última tarefa ao ED.

Para tanto, a *National Commission on Excellence in Education/NCEE* (Comissão Nacional para Excelência na Educação) foi criada em 1981. A Comissão era composta por 17 membros, entre professores de ensino básico e superior, administradores de escolas e acadêmicos. Seu presidente, David Pierpont Gardner<sup>22</sup>, designou-lhes a função de apontar os problemas que afetavam a educação do país, bem como de sugerir as devidas soluções para os mesmos. Assim nasceu o relatório *A Nation at Risk* (Uma Nação em Risco), publicado em 1983.

---

<sup>20</sup> Não existe um corpo de disciplinas institucionalizado no país, Contudo, tanto os dados do *World Data Education - United States of America*, quanto a observação dos conjuntos dos currículos escolares estaduais permitem inferir este quadro.

<sup>21</sup> Ronald Reagan foi o quadragésimo Presidente dos Estados Unidos da América. Assumiu a presidência em janeiro de 1981. Reeleito, permaneceu no cargo até o ano de 1989. O conservadorismo fora a principal marca das suas gestões, bem como a retomada do neoliberalismo econômico nos EUA e o ocaso da Guerra Fria.

<sup>22</sup> David Pierpont Gardner era o então reitor da Universidade da Califórnia, tradicional centro de formação de professores e pesquisas educacionais dos EUA.

O risco expresso no título do documento tinha contundentes indicadores: 1) em dezenove testes internacionais de desempenho acadêmico realizados na década anterior, os Estados Unidos nunca eram primeiro ou segundo colocados. E pior: em sete, foram os últimos entre as nações industrializadas; 2) o número de adultos analfabetos funcionais atingiu a marca de 23 milhões; entre a população de até 17 anos de idade, o montante somava 13%; 3) a maioria dos jovens não possuía “habilidades intelectuais superiores”: 40% não conseguiam sequer deduzir informações de um texto.

Os problemas detectados na educação do país eram muitos e de diversas ordens: baixas expectativas de aprendizagem dos currículos escolares e dos testes estaduais e/ou locais, livros didáticos inapropriados, contratação de pessoal sem devida especialização e/ou má formação dos licenciados, etc.. Porém, a causa principal deste desempenho acadêmico desastroso, segundo a comissão, era a erosão perene dos conteúdos curriculares:

os currículos do ensino secundário foram homogeneizados, diluídos e difusos ao ponto de não possuírem mais objetivos centrais. Na realidade, nós temos um currículo de cafeteria, no qual aperitivos e sobremesas podem facilmente ser confundidos com os cursos principais. Estudantes migraram dos programas preparatórios para faculdades e vocacionais para cursos genéricos, em grande número<sup>23</sup>.

A aprendizagem de algumas disciplinas escolares encontrava-se ainda mais comprometida: o ensino de Matemática e de Ciências precisava “desesperadamente” de suporte. Afinal de contas, o desenvolvimento tecnológico e científico, crucial tanto para derrotar publicamente os inimigos comunistas, quanto à manutenção da nação no topo do capitalismo, dependia de pessoas com alta aptidão nessas áreas. Entretanto, o relatório também frisava as deficiências “no ensino e na aprendizagem de campos como Inglês, História, Geografia, Economia e línguas estrangeiras<sup>24</sup>”.

As propostas do ANAR para sanar a educação dos Estados Unidos da América foram baseadas nas práticas de outras nações desenvolvidas, cujos sistemas de ensino eram nacionalizados. A Comissão elencou 38 recomendações ao todo, a exemplo da elaboração de

---

<sup>23</sup> Tradução livre da autora. No original: “Secondary school curricula have been homogenized, diluted, and diffused to the point that they no longer have a central purpose. In effect, we have a cafeteria-style curriculum in which the appetizers and desserts can easily be mistaken for main courses. Students have migrated from vocational and college preparatory programs to ‘general track’ courses in large numbers” (THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, p. 16-17).

<sup>22</sup> Tradução livre da autora. No original: “need to improve teaching and learning in fields such as English, history, geography, economics, and foreign languages” (THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, p. 12).

currículo mais consistente para a educação secundária, que contaria com 4 anos de Inglês, 3 anos de Matemática, 3 anos de Ciências, 3 anos de Estudos Sociais e 1 ano e meio de Informática no Ensino Secundário, além do estudo de uma língua estrangeira desde o Ensino Fundamental; e da destinação de investimentos financeiros adequados, que passavam pela ajuda suplementar do governo federal aos esforços estaduais voltados ao fortalecimento de programas escolares.

Naquele determinado momento histórico, nações como a Inglaterra e o Japão elaboravam e implementavam currículos nacionais como parte da política neoliberal adotada pelos mesmos. Margareth Thatcher, na Inglaterra, introduziu uma política de nacionalização de currículos bem sucedida, que abrangia desde a intervenção estatal na formação de professores, até a redefinição das disciplinas escolares, a produção dos seus respectivos currículos e expectativas de aprendizagem e um sistema nacional de avaliação de estudantes ao final de cada um dos quatro ciclos de ensino do país (PIÑAR, 2004).

Assim, não era de todo incoerente a proposição direitista estadunidense de unificar os currículos do país. Não obstante, o teórico Michael Apple alertara: “é crucial que entendamos que nós *já* temos um currículo nacional, mas que ele é determinado pelos complicados vínculos entre as políticas estaduais de adoção de livros didáticos e o mercado editorial”<sup>25</sup>. Outrossim, Apple ressaltava que o grande problema não era a adoção de um currículo nacional, mas sim a aceitação tácita de um parâmetro curricular produzido em conformidade com os setores políticos reacionários estadunidenses, e sua ulterior imposição a toda nação.

Segundo Diane Ravitch, “ao colocar a ênfase na importância de um currículo coerente, *A Nation at Risk* foi precursor do movimento em prol dos Standards, que reconhecia que o que os estudantes aprendem não pode ser deixado ao acaso”<sup>26</sup>. De fato, a principal consequência do ANAR fora o movimento de *standardization* da educação nos Estados Unidos da América, verificado entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990. O *standard* genericamente define “o que um professor deve ensinar aos estudantes e o que eles devem aprender”<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Tradução livre da autora. No original: “Yet it is crucial that we understand that we *already* have a national curriculum, but one that is determined by the complicated nexus between state textbooks adoption policies and the market in text publishing” (APPLE, 1993, p. 224).

<sup>26</sup> Tradução livre da autora. No original: “By putting its emphasis on the importance of a coherent curriculum, *A Nation at Risk* was a precursor to the standards movement. It recognized that what students learn is of great importance in education and cannot be left to chance” (RAVITCH, 2010, p. 29).

<sup>27</sup> Tradução livre da autora. No original: “Defines what a teacher should instruct the students and what they should learn” (GRAHAM, 2005, p. 185).

Nos Estados Unidos, este termo trazia em seu bojo a concepção de que os alunos seriam submetidos a avaliações, a fim de mensurar os conhecimentos e habilidades adquiridos ao fim de cada série ou ciclo, e, conseqüentemente, sua aptidão a progredir para níveis mais avançados da escolarização básica – ou ascender rumo ao Ensino Superior. Diante disso, os currículos e programas deveriam explicitar com máxima clareza o que os estudantes deveriam aprender ao longo dos anos de ensino em cada disciplina escolar específica. E no contexto dos EUA pós-*A Nation At Risk*, havia uma demanda para que *standards* e parâmetros curriculares fossem nacionalizados.

#### 1.4 BRADLEY COMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS

A História fora especificamente apontada como um dos saberes problemáticos pelo relatório educacional federal *A Nation At Risk*, mesmo estando inserida no rol de conhecimentos que conformam a disciplina escolar *Social Studies*. Desse modo, a revisão dos seus princípios e conteúdos se fazia premente. Em resposta às preocupações acerca dos aspectos quantitativos e qualitativos da História lecionada no ensino básico estadunidense, a *The Bradley Commission on History in Schools* (Comissão Bradley para História nas Escolas) foi formada em 1987 - já, portanto, no segundo mandato presidencial do republicano Ronald Reagan (1985-1989).

O grupo de trabalho era composto por 16 renomados especialistas, que “representavam diferentes filosofias, regiões geográficas, especialidades acadêmicas e níveis de instrução”<sup>28</sup>. A sua presidência coube ao historiador Kenneth T. Jackson, fervoroso defensor da História como núcleo dos *Social Studies*. Seus trabalhos foram endossados por organizações de classe como a *American Historical Association*<sup>29</sup> (Associação Histórica Americana), a *Organization of History Teachers*<sup>30</sup> (Organização dos Professores de História) e a *Organization of American Historians*<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Tradução livre da autora. No original: “Moreover, history provides both framework and illumination for the other humanities. The arts, literature, philosophy, and religion are best studied as they develop over time and in the context of societal evolution. In turn, they greativen and reinforce our historical grasp of place and moment” (THE BRADLEY COMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, 1988, p. 5).

<sup>29</sup> A *American Historical Association* (Associação Histórica Americana) é a mais antiga e poderosa organização de história dos Estados Unidos da América. Fundada em 1884, a AHA conta hoje com mais de 14 mil membros, das mais diversas especialidades históricas. Além disso, a instituição também promove a filiação de sociedades e organizações interessadas que lidem . Vide AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **About AHA and membership**. Disponível em <<http://www.historians.org/about-aha-and-membership>>. Acessado em 27 nov 2013.

<sup>30</sup> A *Organization of History Teachers* (Organização dos Professores de História) foi fundada em 1987. Esta

(Organização de Historiadores Americanos). As recomendações da Comissão Bradley foram articuladas no documento intitulado *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools* (Construindo um Currículo de História: Diretrizes para o Ensino de História nas Escolas), lançado em 1988.

O Relatório Bradley endossa o ensino de história como elemento imbricado aos princípios norteadores da educação americana, a exemplo da formação de pessoas íntegras e individualmente realizadas e da preparação de cidadãos democráticos para a vida pública. Nesse sentido, a História é defendida como: 1) saber que dá ensejo à construção da responsabilidade cívica, pois fornece uma gama variada de modelos e alternativas de escolhas políticas, e reforça exemplos de virtude, coragem e sabedoria; 2) disciplina humanística central, que pode satisfazer a ânsia juvenil pelos sentimentos de pertencimento e identidade. Diante desses argumentos, fica evidente o papel da História como eixo central dos *Social Studies*, ao passo em que ela

[...] proporciona tanto enquadramento, quanto iluminação às demais humanidades. As artes, literatura, filosofia e religião são melhor estudadas como elas se desenvolvem ao longo do tempo e no contexto da evolução social. Por sua vez, elas dão vida e reforçam a nossa compreensão histórica de tempo e espaço<sup>32</sup>.

O documento demonstra um consenso em torno de perspectivas e formas de “pensamento histórico” que transcendem o mero estudo de fatos isolados específicos (embora por vezes úteis). Para tanto, a Comissão estabelece um conjunto de Temas Vitais e Narrativas, adjudicando a defesa da cronologia e da narrativa, como também do estudo histórico tendo como ponto de partida as temáticas e questionamentos da atualidade, pois

a História é um enredo de suspense cujas reviravoltas e consequências são mais bem revelados em uma narrativa que seja analítica e comparativa. O

---

sociedade é afiliada à AHA desde 1989 e hoje possui 900 membros. A OHT tem a missão de fornecer aos professores de história da escolarização básica sobre os caminhos do ensino do conhecimento histórico nos Estados Unidos da América, bem como de informá-los sobre oportunidades de emprego. Mais informações em AMERICAN HISTORY ASSOCIATION. **Organization of history teacher**. Disponível em <<http://www.historians.org/about-aha-and-membership/affiliated-societies/organization-of-history-teachers>>. Acessado em 27 nov 2013.

<sup>31</sup> A *Organization of American Historians* (Organização de Historiadores Americanos) foi fundada em 1907. É a maior associação de classe voltada ao estudo, ensino e promoção da história dos Estados Unidos. Também afiliada da AHA, esta organização conta hoje com mais de 7 mil membros. ORGANIZATION OF AMERICAN HISTORIANS. **About the OAH**. Disponível em <<http://www.oah.org/about/>>. Acessado em 27 nov 2013.

<sup>32</sup> Tradução livre da autora. No original: “Moreover, history provides both framework and illumination for the other humanities. The arts, literature, philosophy, and religion are best studied as they develop over time and in the context of societal evolution. In turn, they greatly enliven and reinforce our historical grasp of place and moment”(THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, 1988, p. 5).

desenvolvimento cronológico é essencial, mas os grandes temas e questões que estão inseridas nela devem clarificar a importância dos desdobramentos da narrativa<sup>33</sup>.

Os “Temas e Narrativas” do Relatório Bradley se articulam com três tópicos de estudos principais: História dos EUA, Civilização Ocidental e História Mundial. Dessa forma, os tópicos de estudo relativos à história dos Estados Unidos abrangem os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais dos EUA, desde os tempos coloniais até os dias atuais, tendo como ponto de partida os valores basilares que conformaram a identidade nacional. A trajetória europeia seria estudada com ênfase em dois aspectos do mundo ocidental: as ideias, instituições e legados culturais ocidentais que exerceram influência direta sobre a política, a cultura e o pensamento dos EUA; e os processos históricos ocorridos ao longo dos últimos 500 anos que marcaram a experiência global. Já os conteúdos relativos à história mundial dão relevo às grandes questões que correlacionam os povos de épocas remotas e atuais.

Além da defesa da importância do ensino integrado da história dos EUA, Mundial e Ocidental – visando a formação da consciência nacional e a compreensão das origens dos valores clássicos estadunidenses e das realidades alheias ao território dos Estados Unidos –, a Comissão Bradley posicionou-se quanto à necessidade premente de formar nos educandos o “pensamento histórico” (*historical thinking*), que consiste em inculcar as chamadas habilidades historiadoras (especialmente a crítica das fontes históricas) desde os primeiros anos da escolarização.

No entanto, o “Construindo um Currículo de História” não relaciona as expectativas de aprendizagem atribuídas aos alunos, seja ao longo de séries, seja ao longo de ciclos da escolarização básica. E, no contexto dos EUA pós-*A Nation At Risk*, educadores, pais e alunos demandavam esta clareza. Mesmo assim, é interessante notar como os trabalhos desta Comissão serviram de base para posteriores diretrizes em desenvolvimento profissional e pedagógico. Os *National Standards for History* (Parâmetros Curriculares Nacionais de História), de 1996, foram um deles.

---

<sup>33</sup> Tradução livre da autora. No original: “History is a great, suspenseful story whose turning-points and consequences are best revealed in a narrative that is analytical and comparative. Chronological development is essential, but within it, major topics and questions must make clear the significance of the unfolding story” (THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, 1988, p. 11).

## 1.5 NATIONAL STANDARDS FOR HISTORY - NSH

Ao fim da gestão do Presidente Reagan, os debates acerca da educação ainda se centravam na necessidade de elaboração de *standards* que balizassem a relação ensino-aprendizagem de todos os saberes escolares Estados Unidos afora. Nesse contexto, foi lançado o *National History Standards Project* (Projeto de Parâmetros Curriculares Nacionais de História) em 1992, com apoio governo federal. O projeto ficou sob tutela do *National Center for History in the Schools*<sup>34</sup> (Centro Nacional para História nas Escolas), da Universidade da Califórnia. Seus coordenadores eram Charlotte Crabtree, pesquisadora do ensino dos Estudos Sociais nos ensinos Primário e Secundário, e Gary Nash, presidente do NCHS.

Os *National Standards for History* (Parâmetros Curriculares Nacionais de História) foram em grande parte baseados nas recomendações da Comissão Bradley. Em 1994, os *Standards* seguiram, enfim, para impressão. Antes de sua publicação, porém, uma grande polêmica se instalou no país: no artigo *The End of History* (“O fim da História”) e publicado pelo jornal *Wall Street Journal*, Lynne Cheney expressou sua indignação com os rumos do projeto. Cheney acusava o documento de divulgar uma história distorcida dos EUA, na qual sobressaía o papel das mulheres e negros, e eram soterrados os grandes heróis e os fatos históricos mais notáveis da nação (NASH ET AL, 1999).

Politicamente correto e multiculturalista: este seria um currículo nacional de História desejável aos Estados Unidos da América? As mídias impressa e televisiva reverberavam a polêmica que tomou de assalto toda nação por longos 18 meses. Astuto, o Partido Republicano atacou a intervenção federal democrata na educação, voltando a defender o direito dos entes federados de forjarem seus próprios currículos. Era o fim do pacto estadunidense em prol dos parâmetros nacionais. Essas contendas suspenderam a impressão e distribuição da proposta original, forçando sua revisão e atualização, lançada apenas dois anos depois (RAVITCH, 2010).

Debates à parte, os *National Standards for History* de 1996 se constituem no primeiro parâmetro curricular nacional que combina expectativas de aprendizagem para todo Ensino

---

<sup>34</sup> Criado em 1988, o *National Center for History in the Schools* (Centro Nacional para História nas Escolas) é situado na UCLA (Universidade da Califórnia, Los Angeles). O Centro é voltado ao fortalecimento dos laços entre a história acadêmica e o aprendizado histórico na educação básica, através da promoção de métodos e técnicas de ensino inovadoras, que tornem a história um conhecimento atrativo a crianças e adolescentes. NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. NCHS **History and mission**. Disponível em <<http://www.nchs.ucla.edu/about>>. Acessado em 13 nov 2013.

Básico – ciclos k-4 (jardim de infância a quarta série) e 5-12 (quinta a décima segunda série). Os *National Standards for History* descrevem dois tipos de conhecimento histórico a serem assimilados ao longo dos dois ciclos: as habilidades do pensamento histórico (*historical thinking skills*) e a compreensão histórica (*historical understandings*). As habilidades do pensamento histórico estão elencadas em cinco categorias: pensamento cronológico; compreensão histórica; análise e interpretação históricas; aptidão para pesquisa histórica; análise dos problemas históricos e tomada de decisões. Essas cinco classes de *Standards* meta-históricas se fazem presentes em todas as séries do ensino básico.

As habilidades meta-históricas do ciclo k-4 refletem a premente necessidade de que o educando distinga os tempos históricos; elabore questionamentos; busque e avalie evidências; compare e analise histórias, ilustrações e testemunhos pretéritos; interprete registros históricos; e construa, por conta própria, narrativas históricas. Já as habilidades a serem desenvolvidas entre a quinta e a décima segunda séries exploram a avaliação de fontes históricas; o desenvolvimento de análises comparativas e causais; a interpretação dos registros históricos; e a construção de argumentos e perspectivas históricas sólidos, sobre os quais se estribam decisões cotidianas da vida contemporânea.

Já a compreensão histórica diz respeito à apreensão dos processos históricos propriamente ditos - ou conhecimentos históricos substantivos. Esses entendimentos são delineados a partir dos registros das aspirações, lutas, realizações e fracassos humanos em 5 esferas da ação humana: econômica, política, social, cultural e científica/tecnológica. Logo, esta categoria inclui a história de si próprio, da família, da comunidade, da nação e do mundo. Do jardim de infância à quarta série, o foco é na história dos quatro primeiros grupos. A partir da quinta série em diante, as expectativas de aprendizagem concernentes à compreensão histórica são organizadas em dois principais cursos de estudos cronologicamente organizados: História dos Estados Unidos da América e História Mundial. Por conseguinte, de acordo com os NSH, a compreensão dos processos históricos não se dá sem a aquisição das ditas “habilidades historiadoras”: o ensino de história efetivo prescinde da relação intrínseca entre ambos. “Pensamento e compreensão históricos não se desenvolvem, claro, independentemente um do outro. Níveis mais complexos de pensamento histórico dependem e são conectados à obtenção de níveis complexos de compreensão histórica<sup>35</sup>”.

---

<sup>35</sup> Tradução livre da autora. No original: “Historical thinking and understanding do not, of course, develop

Combinadas, as propostas curriculares de História elaboradas pela Comissão Bradley, em 1988, e pelo Projeto de Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em 1996, avançaram significativamente em duas direções: a primeira, no reconhecimento da necessidade da aprendizagem das habilidades historiadoras – outrora domínio exclusivo dos cursos superiores dessa área do conhecimento – ao público do Ensino Básico. Posteriormente, a leitura e a crítica das fontes, por exemplo, passaram a ser consideradas competências cruciais ao entendimento dos diversos conteúdos dos Estudos Sociais e ao julgamento crítico, essencial à vida sociedade.

Em segundo lugar, ambas comissões propuseram parâmetros que ultrapassassem o mero estudo dos domínios estadunidenses e visassem ao entendimento da interação dos processos históricos ocorridos em todo o globo. Ambos “Construindo um Currículo de História” e “Parâmetros Curriculares Nacionais de História” foram inovadores ao propor temas e expectativas de aprendizagem que promoviam o gradual deslocamento do foco dos estudos históricos do nacionalismo ao cosmopolitismo, processo que Symcox chama de “internacionalização dos currículos de História” (SYMCOX, 2009, p. 33-54).

Outrossim, o processo de elaboração de ambos documentos ensina algumas importantes lições. A primeira delas é que talvez esteja correta a proposição de Laville segundo a qual a história ensinada entre os muros da escola pouco influenciem na moldagem da percepção histórica das pessoas (LAVILLE, 1999). Entretanto, é certo que as forças políticas de um país (em especial as institucionalizadas) interferem diretamente nas prescrições oficiais voltadas ao ensino de História - muitas vezes entendido pelo poder público constituído como transmissão de concepções sócio-políticas a indivíduos em formação. Para muitos, a matéria ensinada ainda conforma a possibilidade de manutenção da ordem estabelecida ou da perpetuação das tradições de um povo - tradições sociais, econômicas, culturais e, mormente, ideológicas.

A segunda lição que se depreende da tentativa de confecção de parâmetros nacionais de história nos EUA é que, no caso específico deste país, a opção feita pela classe política é a da História monumental. Aliás, é digno de ênfase que esta escolha é fortemente endossada pela opinião pública, que teme e rechaça o desaparecimento e até mesmo a relativização da figura dos

---

independently of one another. Higher levels of historical thinking depend upon and are linked to the attainment of higher levels of historical understanding” (NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. **Definition of Standards**. Disponível em <<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/preface-1/definition-of-standards>>. Acessado em 20 jan 2014)

grandes homens e dos fatos históricos nacionais dos currículos, salas de aula e livros didáticos de História. A história “tradicional” atende bem aos anseios do povo estadunidense: ver-se representado em uma narrativa linear e pomposa, cujas linhas e entrelinhas expressem o Destino Manifesto da nação que, mesmo quando colônia, carregava consigo as insígnias da democracia, da liberdade, da prosperidade.

O entusiasmo com a nacionalização dos currículos e programas escolares teve seu fim após as discussões em torno dos NSH. “Em 1997, Presidente Clinton propôs avaliações nacionais voluntárias. No entanto, republicanos tomaram controle do Congresso nas eleições de 1994 e se recusaram a autorizar esta iniciativa, e assim parâmetros curriculares e avaliações nacionais se tornaram um assunto morto<sup>36</sup>. Não obstante, o governo Clinton financiou um plano nacional de confecção de programas escolares estaduais, sob responsabilidade e supervisão de cada ente federado (GRAHAM, 2005). Dessa maneira, verificam-se hoje nos Estados Unidos da América cinquenta conjuntos de currículos estaduais: cada estado tratou de estabelecer princípios e expectativas de aprendizagem relativos a cada disciplina escolar – e a História, lembremos, é parte integrante dos Estudos Sociais.

Como anunciado na introdução, este trabalho ocupa-se da experiência estadunidense no que diz respeito à lógica de organização dos conteúdos nos currículos prescritos relacionados ao ensino de História. Isso implica dizer que não apenas é necessário compreender a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, mas também o rol de disciplinas que promovem a formação básica da população estudantil. Sobretudo, é fundamental entender algumas das singularidades do ensino da disciplina em questão naquele país – e uma delas é a inserção de conteúdos concernentes desta na disciplina escolar Estudos Sociais, que reúne os conhecimentos de diversas ciências sociais e humanas. Diante disso, a próxima seção abordará as definições, finalidades, componentes curriculares e, o mais importante, o lugar da História nos *Social Studies*, ou seja, as formas de anúncio nos programas, as definições e propósitos do seu ensino conforme prescrição dos currículos de cada estado.

---

<sup>36</sup> Tradução livre da autora. No original: “In 1997, President Clinton proposed national voluntary testing. However, Republicans took control of Congress in 1994 elections and refused to authorize it, and national standards and tests were a dead issue” (RAVITCH, 2010, p. 32).

## II OS *SOCIAL STUDIES* E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO

Explicitados os mecanismos de funcionamento do sistema de educação nos Estados Unidos da América e seus desdobramentos sobre o ensino de História no país, na seção II verifica-se um breve histórico da disciplina escolar *Social Studies*, evidenciando a inserção da História como um dos seus conteúdos. Posteriormente, o exame recai por sobre as propostas curriculares das cinquenta unidades da federação estadunidense, com a finalidade de detectar a natureza dessa disciplina a partir de elementos como a definição dela que esses documentos expressam, seus propósitos e os componentes que lhe dão corpo. Por fim, busca-se determinar qual o lugar da História: apenas mais um componente ou peça-chave desta disciplina escolar? Para tanto, são examinados as definições, objetivos e conteúdos do conhecimento histórico que os currículos estaduais anunciam, além da presença da história nas séries e ciclos da escolarização básica.

### 2.1 O NASCIMENTO DOS *SOCIAL STUDIES*

A disciplina escolar *Social Studies* corresponde a uma maneira de organização de conteúdos relativos à educação básica, adequada aos modelos de fusão e integração de conhecimentos – aplicados, neste caso, aos conteúdos de diversas ciências sociais e humanas.

De acordo com Henry Johnson, várias formas de organização curricular se tornaram crescentemente populares entre os anos de 1890 e 1930. Dentre os mais conhecidos, destacam-se os termos fusão, integração e correlação. Segundo Johnson, alguns teóricos utilizavam o conceito de “fusão” em alusão à necessidade da eliminação das fronteiras entre as disciplinas que compunham os Estudos Sociais, sob o argumento de que estas divisões dificultavam a seleção dos conteúdos que a compunham, além de serem contraproducentes em relação ao seu intuito mor: a formação de cidadãos críticos e tolerantes. Já a integração se refere à assimilação ou complementaridade de materiais de instrução dos variados campos de estudos, enquanto a correlação parte do princípio da busca e utilização dos pontos de contato e relações entre as disciplinas escolares (JOHNSON, 1962).

As obras em currículos e programas ou em ensino de História frequentemente citam a trajetória dos Estudos Sociais, engendrados nos Estados Unidos da América e lá denominados *Social Studies* (MOREIRA, 2012). Nos EUA, os *Social Studies* tiveram sua introdução nos currículos do Ensino Secundário no ano de 1916, no ensejo de uma grande reforma educacional motivada pelas mudanças sociais, culturais, e pelo próprio pensamento progressivista. Havia, na Comissão de Reorganização do Ensino Secundário, 16 comitês, cada um responsável pela revisão e atualização de determinado aspecto do currículo ou da administração das escolas públicas. Um deles fora o Comitê para *Social Studies*, cujo coordenador era Thomas Jesse Jones, um dos primeiros educadores a utilizar o termo *Social Studies* em referência à união de História, Economia, Sociologia, Ciência Política e Civismo em uma única disciplina escolar a ser lecionada.

O Comitê elaborou o relatório *The Social Studies in Secondary Education* (Os Estudos Sociais da educação secundária, 1916), recomendando a implementação da disciplina em todas as escolas de ensino secundário do país. Os *Social Studies*, conforme proposição do Comitê, tinham caráter eminentemente conservador (LYBARGER, 1983). O programa de estudos proposto para o Ensino Secundário importava o modelo do Hampton Institute, na Virgínia, elaborado por Jones na virada do século XX. Como professor PhD em Sociologia e titular de cadeira homônima na instituição, Jones elaborou cursos voltados à instrução de grupos minoritários, especificamente negros e índios. Os seus planos de curso pregavam que a disciplina seria responsável por inculcar nos alunos virtudes como frugalidade, pontualidade, cortesia e paciência, além de obediência, solidariedade e cortesia. Por conseguinte, Michael Lybarger, estudioso da história da educação nos EUA, aponta que aquela era “uma escola cuja tarefa principal era docilizar a força de trabalho”<sup>37</sup>. Pós-abolição, com a industrialização a todo vapor, era necessário integrar os negros à sociedade estadunidense – porém deixando bem claro o lugar que lhes cabia: como mão de obra das atividades que tanto geravam rendimentos ao país, como a indústria, o comércio e a agricultura.

O relatório de 1916 expunha que o propósito do ensino de *Social Studies* era “a promoção do bem-estar social da comunidade”<sup>38</sup>. Era clara, em sua proposição, a relação intrínseca entre

---

<sup>37</sup> Tradução livre da autora. No original: “... a school whose special task was the education of a docile work force”(LYBARGER, 1983, p. 467 ).

<sup>38</sup> Tradução livre da autora. No original: “... the promotion of the social well-being of the community”. (LYBARGER, 1983, p. 462)

cidadania e trabalho. Bem aos moldes do pragmatismo e do progressivismo educacional estadunidense, deveria ser estudado aquilo que fosse útil à vida, ao mercado de trabalho, à compreensão do seu próprio universo. O que extrapolasse à praticidade, ao cotidiano, ao universo individual, seria sumariamente dispensado.

Dentro desse contexto, parece incongruente atestar qualquer espécie de utilidade ao estudo do passado - ainda mais ao passado mais remoto. No entanto, fora o filósofo John Dewey o responsável pela afirmação da história como conhecimento válido à formação de pessoas. Nos livros *Democracia e Educação* e *A Criança e o Currículo*, o teórico estadunidense lança as bases do seu entendimento acerca do conhecimento histórico e sua importância nos currículos escolares.

Segundo Dewey, de fato, o passado não tem valor por si só: “o passado é o passado, e os mortos podem ser seguramente deixados a enterrarem seus mortos”<sup>39</sup>. Então, se observada como um simples registro dos acontecimentos e personagens de outrora, a história não tem valor ou papel no Ensino Básico. Como então justificar que crianças e adolescentes dediquem tempo e esforço ao estudo de fatos e pessoas do pretérito, com tantas demandas (urgentes ou não) do presente e perante os sedutores chamados que visam à construção do futuro?

John Dewey entende a história escolar como “uma narrativa das forças e formas da vida social”<sup>40</sup>. Logo, Dewey propõe que a História ensinada nas escolas se constitua em uma sociologia indireta, ou seja, um estudo da sociedade que revela o processo e seus modos de organização: “a vida social, temos sempre conosco; a distinção entre passado e presente lhe é indiferente”<sup>41</sup>. Dessa maneira, “o principal propósito da instrução histórica é habilitar a criança a apreciar os valores da vida social, visualizar as forças que favorecem e permitem a cooperação eficaz dos homens entre si, entender as variedades de características que ajudam ou atrapalham”<sup>42</sup>.

Como então essa nova concepção de história deveria ser ensinada? Em primeiríssimo

---

<sup>39</sup> Tradução livre da autora. No original: “the past is the past, and the dead may be safely left to bury its dead” (DEWEY, 2009, p. 92).

<sup>40</sup> Tradução livre da autora. No original: “history is considered and account of the forces and forms of social life” (DEWEY, 2009, p. 92).

<sup>41</sup> Tradução livre da autora. No original: “social life we have always with us; the distinction of past and present is indifferent to it” (DEWEY, 2009, p. 93).

<sup>42</sup> Tradução livre da autora. No original: “the aim of historical instruction is to enable the child to appreciate the values of social life, to see in imagination the forces which favor and let men’s effective cooperation with one another, to understand the sorts of character that help on and that hold back” (DEWEY, 2009, p. 93).

lugar, seria essencial torná-la dinâmica, evidenciando seu movimento (continuidades e descontinuidades). Evitar-se-ia, dessa maneira, a apresentação da história como acúmulo de fatos esvaziados de significado e de biografias de heróis isolados, o que distancia os aprendizes da percepção do contexto social em questão e da relação do mesmo com o presente. O ensino de história colaboraria com a formação de pessoas ao estimular o uso das informações na compreensão de como e porque os homens fizeram determinadas coisas e foram bem sucedidos ou malogrados, ajudando as crianças e jovens a paulatinamente moldarem uma habilidade importante à vida cotidiana: a tomada de decisões.

Em Dewey, a história escolar sofreria uma experiência de ressignificação: de mero estudo do passado - conforme propositura dita “tradicional” herbartiana – à ferramenta para análise da sociedade atual. Dessa forma, as proposições deweyanas foram apropriadas pelos reformistas do início do século XX, que uniram a História a outros conhecimentos como Sociologia, Ciência Política, Geografia, e demais ciências humanas e sociais para conformar os *Social Studies*.

Posteriormente, no ano de 1952, se deu a implantação da disciplina escolar também no ensino elementar. À época, a Associação Nacional de Educação sancionou um modelo para a disciplina, que fora institucionalizada em nível nacional e aplicado por todo ensino básico. Conforme relatório da Organização dos Estados Americanos (OEA), os *Social Studies* seriam

aquelas matérias que se relacionam diretamente com a organização e o desenvolvimento da sociedade humana e com o homem como membro de um grupo social. [...] a geografia, a história da Europa, a História da América, história econômica, cívica, cívica econômica e vocacional, cívica da comunidade, problemas da democracia (social, econômica e política), governo, economia e sociologia (OEA, 1968, p. 4).

Tanto a concepção e institucionalização dos *Social Studies*, reunindo diversos conteúdos das humanidades, quanto os processos de adequação da História aos propósitos desta nova disciplina escolar na educação básica estadunidense confirmam as proposições de André Chervel (CHERVEL, 1990) segundo as quais as disciplinas escolares surgem como reflexo do ambiente escolar e seguem uma lógica própria, igualmente atinente a estas instituições de ensino, e não oriunda das universidades

## 2.2 OS *SOCIAL STUDIES* NO MUNDO E NOS EUA

Desde sua implementação, ocorrida por completo na década de 1950, os *Social Studies* compõem os currículos do Ensino Elementar e Secundário dos Estados Unidos da América. Nem mesmo a edição de sucessivos estudos e relatórios cujos dados indicavam uma profunda crise no sistema educacional estadunidense (UNESCO, 2006, p. 2-5) abalou a força da disciplina. De fato, ao longo de quase um século, os *Social Studies* ultrapassaram as fronteiras estadunidenses e hoje são parte integrante dos currículos de vários países ao redor do mundo, tais como Índia, Reino Unido, Turquia, Austrália, Argentina e Canadá. O Brasil também viveu a experiência da institucionalização da matéria, que se principiou na década de 1930<sup>43</sup>.

Concomitante à institucionalização dos *Social Studies* como disciplina escolar, deu-se a conformação de um conselho que servisse simultaneamente como associação de classe e órgão consultivo. O *National Council for Social Studies* (Conselho Nacional de Estudos Sociais) foi criado em 1921, embora sua organização só fosse completada no ano seguinte, no dia 25 de fevereiro. Sediado em Chicago, o Conselho tomou para si a tarefa de “delinear as bases para o treinamento de cidadãos democráticos”<sup>44</sup>.

Para tanto, o desenvolvimento dos *Social Studies* deveria estar em consonância com o pensamento educacional de ponta, bem como com as melhores técnicas de ensino de cada área específica. Nesse sentido, o quadro de conselheiros era formado por representantes das cinco associações de intelectuais mais próximos aos propósitos da disciplina, quais sejam, historiadores, economistas, cientistas políticos, sociólogos e geógrafos; membros de organizações nacionais de pesquisadores e administradores da educação (diretores de instituições

---

<sup>43</sup> Itamar Freitas destaca que, ao contrário do que se pregou durante anos acerca dos Estudos Sociais no Brasil, a Reforma da Educação de 1971 não foi pioneira na institucionalização dos Estudos Sociais no Brasil: nas décadas de 1930 e 1960 esta disciplina fora adotada pelo Distrito Federal e São Paulo, respectivamente. Para Carlos Delgado, parceiro de Anísio Teixeira na implantação dos Estudos Sociais no Distrito Federal, os Estudos Sociais deveriam abranger História, Economia, Sociologia, Política, Geografia Humana e Antropologia Cultural. Seriam compatíveis a todas séries do ensino básico (FREITAS, 2010, p. 127-141). Em tese de doutorado defendida em 2013, Aldaires Souto França alega que os Estudos Sociais brasileiros “não resultaram de uma mera transposição de idéias *Made in U.S.A.*, mas se constituíram por meio de apropriações inventivas que se materializaram por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, tanto no âmbito internacional, nacional como no local, historicamente produzidas e situadas em movimentos de histórias conectadas” (FRANÇA, 2013, p. 28). Tanto França, quanto Wagner Scopel Falcão e Max Willes Azevedo destacam as transformações operadas nos manuais didáticos e de formação de professores a partir da introdução dos Estudos Sociais como disciplina obrigatória nos currículos e programas Brasil a fora (FALCÃO, 2013; AZEVEDO, 2012).

<sup>44</sup> Tradução livre da autora. No original: “lay the foundations for training democratic citizens”. NCSS. A National Council to Promote *Social Studies*. IN **The High School Journal**, Vol. 5, No. 5, maio de 1922. p. 130.

de Ensino Básico, professores de educação, diretores de escolas normais e superintendentes de ensino); associações de professores de história e civismo<sup>45</sup>.

É notável como, ao longo dos anos, o Conselho aumentou sensivelmente a dimensão do seu raio de atuação. Trata-se, hoje, da maior associação de profissionais da área no mundo, possuindo membros em todos os cinquenta estados e territórios dos Estados Unidos da América, além de influenciar outros países que têm os *Social Studies* em seus currículos escolares. Diante do estado mínimo e da apregoada não-interferência da União na formulação de programas e currículos que fossem válidos por todo país, o Conselho advogou para si, desde seu surgimento, a função de engendrar parâmetros curriculares nacionais para a matéria que lhe é correlata<sup>46</sup> – ficaria a critério de cada estado, distrito ou escola a sua adoção ou não.

No entanto, a despeito da edição de livros e boletins por parte da instituição, a primeira proposta curricular nacional do Conselho fora publicada apenas na década de 1990, quando o movimento em prol da elaboração de parâmetros curriculares nacionais estava no auge. A tentativa era de ofertar uma proposta que balizasse professores, estudantes, secretarias e conselhos estaduais de educação e formuladores de currículos da disciplina de todo país.

Intitulada *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies* (Expectativas de Excelência: Parâmetros Curriculares de Estudos Sociais), esta obra lançada em 1994 traz a definição do NCSS do que vem a ser, afinal, os *Social Studies*: “o estudo integrado das ciências sociais e humanidades, para promover a competência cívica”<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Foram eleitos para o biênio 1922-1923 : “L. C. Marshall, professor of Economics in the University of Chicago, President ; Henry Johnson, Professor of History in Teachers College, Vice- President; Edgar Dawson, Professor of Government in Hunter College, Secretary-Treasurer; E. U. Rugg, Lincoln School, New York, Assistant Secretary. An executive committee, charged with the general direction of the policies of the association will consist of the officers and the following elected members : C. A. Coulomb, District Superintendent, Philadelphia; W. H. Hathaway, Riverside High School, Milwaukee; Bessie L. Pierce, Iowa University High School”. NCSS. A National Council to Promote *Social Studies*. IN **The High School Journal**, Vol. 5, No. 5, maio de 1922. p. 130-131.

<sup>46</sup> Para a formulação dos parâmetros curriculares, o conselho conta com apoio das associações de áreas específicas que compõem a disciplina, tais como o Center for Civic Education (Centro de Educação Cívica), National Center for History in the Schools (Centro Nacional para História nas Escolas), National Council on Economic Education (Conselho Nacional de Educação Econômica), American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia) e National Geographic Research and Exploration (National Geographic – divisão de Pesquisa e Exploração), conforme NCSS. *National curriculum for the Social Studies*: introduction. Disponível em < <http://www.socialstudies.org/standards/introduction> >. Acessado em 24 jan. 2014.

<sup>47</sup> Tradução livre da autora. No original: “...the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence. Within the school program, social studies provides coordinated, systematic study drawing upon such disciplines as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, and sociology, as well as appropriate content from the humanities, mathematics, and natural

Porém, qual a relevância de se questionar as definições dessa disciplina escola em vigor nos Estados Unidos?

## 2.3 DEFINIÇÕES, PROPÓSITOS E CONTEÚDOS DOS ESTUDOS SOCIAIS:

Definições são importantes, ressalta Jack L. Nelson (NELSON, 2001): nossas vidas individuais e nossas múltiplas culturas são entremeadas por definições. Trata-se de uma relação intrínseca e/ou simbiótica, posto que a linguagem as requer; a interpretação as envolve; juízos (de valor ou científicos) dependem delas. Perspectivas políticas e educacionais, portanto, são repletas de conceitos e seus respectivos significados. Dessa forma, o conceito de *Social Studies* tem implicações significativas em práticas pedagógicas, pesquisas na área e currículos escolares; estes, por sua vez, são terrenos sólidos para exame destas conceituações.

A análise dos cinquenta currículos estaduais em vigor nos Estados Unidos indica que apenas 15 deles preocupam-se em explicitar o sentido da locução *Social Studies*. Esse fato pode ser parcialmente explicado pela arquitetura dos documentos.

### 2.3.1 Arquitetura dos documentos

A liberdade conferida aos entes federados no tocante à sistematização da educação escolar, assinalada na seção I desta dissertação, reflete-se diretamente nos currículos e programas. Cada estado desenvolve sua própria configuração para estabelecer as expectativas de aprendizagem que os estudantes devem atingir. Alguns estados simplesmente transmitem essa responsabilidade para autoridades locais. Outros, têm pré-requisitos estaduais extremamente detalhados. Uma porção dos estados escolheu uma terceira via, produzindo documentos estaduais comparativamente vagos, que deixam os detalhes ao encargo das autoridades locais.

Em geral, os documentos estaduais têm três formatos: *curriculum*, *standards* e *framework*. A rigor, os *standards* definem os conhecimentos, conceitos e habilidades que os estudantes devem adquirir. O *curriculum* é, teoricamente, delineado a partir dos *standards* e estabelece cursos específicos e conteúdos que comporão um curso de estudos. Já o *framework*

---

sciences. The primary purpose of social studies is to help young people make informed and reasoned decisions for the public good as citizens of a culturally diverse, democratic society in an interdependent world". NCSS. *Expectations of Excellence: curriculum standards for Social Studies*. Washington D. C.: NCSS, 1994, p. 3.

proveem suporte ao desenvolvimento, organização, implementação e avaliação de *standards* e currículos, enquanto as *grade level expectations* são objetivos específicos que definem o que os estudantes devem saber ao final de uma série particular.

Alguns entes federados também apresentam documentos denominados *grade level expectations* ou *grade cluster expectations*. O problema reside no fato de que esses vocábulos adquirem diferentes significados em cada estado: “o que passa por *curriculum* em um estado, pode aparecer como *framework* em outro estado, e vice-versa” (SOUTHERN POVERTY LAW CENTER, 2011, p. 16).

O caso dos currículos de *Social Studies* confirma esta confusão conceitual. Os nomes dos documentos variam bastante. Dentre as nomenclaturas encontradas, estão *Framework*, *Standards*, *Curriculum framework*, *Core curriculum*, *Content standards and benchmarks*, *Academic content standards*, *Academic standards*, *Curriculum essential knowledge and skills*, *Elementary core curriculum grade expectations*, *Standards of learning*, *Content standards objectives*, *Essential academic learning requirements*, *State standards* e *Content and performance standards*.

A diversidade de nomes adotados não indica uma quantidade proporcional de divergências substanciais entre os documentos, de modo que é possível indicar duas tipologias morfológicas de currículos: os que apresentam elementos pré-textuais (capa, contracapa, sumário, introdução, instruções de leitura, etc.), quadros de definições e listas de expectativas de aprendizagem; e os que são compostos tão somente por tabelas, quadros ou planilhas (de dimensões bastante flexíveis) que explicitam o que os estudantes devem aprender a cada série e/ou ciclo do ensino básico.

Conclusão: até mesmo a terminologia em educação e currículo pode ser ressignificada estado a estado, o que faz com que os currículos tenham usos diferenciados. Eles podem ser utilizados para várias finalidades: anúncio das filosofias pedagógicas assumidas por cada secretaria ou conselho de educação que os produziu; definir os conteúdos e propósitos dos *Social Studies*, bem como de cada componente desta disciplina; indicar recursos didáticos e bibliografia/referências a professores e alunos; explicar mecanismos de progressão de aprendizagem e até mesmo informar a respeito das avaliações estaduais.

Ainda no que concerne ao desenho dos documentos curriculares, é importante frisar mais

um aspecto dessas fontes: muitos estados têm um documento apenas, equivalente aos currículos de todas as disciplinas escolares que constam nos ensinos elementar e secundário (Kentucky, por exemplo). Já outros, construíram um documento único referente aos currículos de *Social Studies* em ambos ciclos - ou, ao menos, disponibilizam-nos de maneira isolada na rede mundial de computadores (como Califórnia e Nova Iorque). No entanto, alguns entes federados têm documentos distintos para diferentes séries, níveis, ciclos ou conteúdos dos *Social Studies*, o que obriga o pesquisador a realizar o *download* de vários arquivos (Ohio possui dois documentos, um equivalente ao ciclo k-8, outro ao 9-12; Virgínia disponibiliza 15 arquivos, que mesclam ciclos e conteúdos de ensino; a Louisiana conta com 30 distintos registros, organizados individualmente conforme níveis, ciclos e séries, conteúdos e elementos pré e pós-textuais).

A maioria dos estados organiza seus currículos de acordo com os níveis de ensino, partindo da educação infantil (quando ofertada) em direção linear ao ensino secundário. Alguns, como Ohio e Oklahoma, desenvolveram currículos nos quais a ênfase é conferida às expectativas de aprendizagem atribuídas a cada série da escolarização básica. Outros, como Wyoming e Kentucky, articulam os conteúdos prescritos e suas respectivas expectativas de aprendizagem a cada série a uma escala de nível de proficiência dos alunos, ajudando os professores a determinar como cada aluno está apreendendo o que é ministrado em sala de aula. Segundo o Relatório da Educação Histórica nos Estados, essa abordagem dissemelhante “reflete o grau de controle local sobre os currículos que caracteriza 21 estados, e que afeta a aptidão de cada estado para determinar expectativas de aprendizagem a séries específicas”<sup>48</sup>.

Tais fatos exercem influência sobre a aparência e no comprimento/espessura dessas propostas curriculares (quando visualizadas em versão eletrônica ou impressos). A oscilação da quantidade de páginas é tamanha que se torna difícil determiná-la. Assim, enquanto Kentucky disponibiliza um calhamaço de cerca de 700 páginas que contempla todas as disciplinas escolares que compõem cada série e ciclo de ensino, no estado do Wyoming o currículo de Estudos Sociais é exclusivo e disponibilizado em 2 documentos em formato de folheto, que, se impressos em modo “frente e verso”, contabilizam apenas uma folha cada.

---

<sup>48</sup> Tradução livre da autora. No original: “reflects the significant degree of local control over curriculum that characterizes twenty-one states and which affects the states’ ability to determine grade-specific standards”(MARTIN et al, 2011, p. 14).

### 2.3.2 Nomenclatura da disciplina escolar:

É de menor variabilidade a nomenclatura da disciplina escolar expressa nos títulos dos documentos. A primazia é conferida à denominação de *Social Studies* como podemos observar nos 39 currículos estaduais de Alabama, Alasca, Arkansas, Arizona, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Colorado, Connecticut, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Delaware, Flórida, Geórgia, Havaí, Idaho, Illinois, Indiana, Iowa, Kentucky, Louisiana, Maine, Maryland, Michigan, Mississippi, Missouri, Montana, Nebraska, Nevada, Nova Hampshire, Nova Iorque, Nova Jersey, Novo México, Oklahoma, Ohio, Rhode Island, Tennessee, Texas, Utah, Virgínia Ocidental, Washington, Wisconsin, Wyoming.

Cinco estados denominam a disciplina escolar de *History-Social Science* (História/Ciências Sociais): Califórnia, Massachussets, Minnesota, Vermont e Virgínia. No Kansas, o documento determina que lida com *History and Government; Economics and Geography* (História e Governo; Economia e Geografia); já na Pensilvânia, temos *History; Economics; Geography; Civics and Government* (História; Economia; Geografia; Civismo e Governo); no Nebraska, *Social Studies/History* (Estudos Sociais/História). Apenas no Oregon a disciplina é chamada de *Social Sciences* (Ciências Sociais). O quadro 03 evidencia as nomenclaturas empregadas para denominar os currículos e disciplinas escolares nos cinquenta estados da federação estadunidense:

**Quadro 03**  
**Designações de documentos curriculares e disciplinas escolares**  
**2014**

DESIGNAÇÕES DE DOCUMENTOS CURRICULARES E DISCIPLINAS ESCOLARES			
Estado	Ano de Edição	Denominação do Documento	Denominação da Disciplina
Alabama [AL]	2004	Alabama Course of Social Studies	Social Studies
Alaska [AK]	No	The Alaska Standards for Social Studies	Social Studies
Arizona [AZ]	2005	Arizona Academic Content Standards – Social Studies – Articulated By Grade Level	Social Studies
Estado	Ano de Edição	Denominação do Documento	Denominação da Disciplina
Arkansas [AR]	Revised 2006, amended 2007	Social Studies Curriculum Framework	Social Studies

California [CA]	2005, reposted in 2009	History-Social Science Frameworks for California Public Schools – 2005 Edition with New Criteria for Instructional Materials	History-Social Science
Colorado [CO]	2009	Colorado Academic Standards – Social Studies	Social Studies
Connecticut [CT]	2011	CT Social Studies Curriculum Framework Grades PK-12	Social Studies
Delaware [DE]	1995	Social Studies Curriculum Framework – Volume 1 – Content Standards	Social Studies
Florida [FL]	2008	Social Studies Next Generation Sunshine State Standards	Social Studies
Georgia [GA]	2012	Georgia Performance Standards for Social Studies	Social Studies
Hawaii [HI]	2005	Hawaii Content and Performance Standards for Social Studies	Social Studies
Idaho [ID]	2009	Social Studies Content Standards	Social Studies
North Carolina [NC]	2006	North Carolina Social Studies Standard Course of Study	Social Studies
South Carolina [SC]	2011	South Carolina Social Studies Academic Standards	Social Studies
Kansas [KS]	2004	Kansas Standards for History and Government; Economics and Geography	History and Government; Economics and Geography
North Dakota [ND]	2007	North Dakota Content Achievement Standards: Social Studies	Social Studies
South Dakota [SD]	2006	Social Studies Content Standards	Social Studies
Rhode Island [RI]	2008	Rhode Island Grade Span Expectations (GSEs) for Social Studies	Social Studies
Illinois [IL]	1997	Illinois Learning Standards for Social Studies	Social Studies
Indiana [IN]	2007	Indiana’s K-8 Academic Standards for Social Studies	Social Studies
Iowa [IA]	2007	Indiana’s K-8 Academic Standards for Social Studies	Social Studies
Kentucky [KY]	2010	Kentucky Core Academic Standards – June 2012	Social Studies
Louisiana [LA]	2005	Bullentin 1964 – Louisiana Content Standards, Benchmarks, and Grade Level Expectations for Social Studies	Social Studies
Maine [ME]	2007	Learning Results: Parameters for Essential Instructions	Social Studies
Maryland [MD]	2006	State Curriculum: Social Studies	Social Studies
Massachusetts [MA]	2003	Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework	History and Social Science
Michigan [MS]	2007	Grade Level Content Expectations for Grades K-8 Social Studies / High	Social Studies

		School Content Expectations – Social Studies	
Minnesota [MN]	2004	Minnesota Academic Standards in History and Social Science	History and Social Science
Mississippi [MS]	2011	Mississippi Social Studies Framework	Social Studies
Missouri [MO]	2007	Social Studies Grade – and Course – Level Expectations 2.0: a Framework for Instruction and Assessment	Social Studies
Montana [MT]	2000	Montana Standards for Social Studies	Social Studies
Nebraska [NE]	2003	STAR (Standards That Are Reported) – Social Studies / History	Social Studies / History
New Hampshire [NH]	2006	K-12 Social Studies New Hampshire Curriculum Framework	Social Studies
New Jersey [NJ]	1999	New Jersey Social Studies Curriculum Framework	Social Studies
New York [NY]	--	Social Studies Resource Guide With Core curriculum	Social Studies
New Mexico [NM]	2001	New Mexico Social Studies Content Standards and BenchMarks: Introduction Curriculum Framework	Social Studies
Oklahoma [OK]	2012	Oklahoma C3 Standards for the Social Studies	Social Studies
Ohio [OH]	2012	Ohio’s New Learning Standards: K-12 Social Studies	Social Studies
Oregon [OR]	2012	Oregon Social Sciences Academic Content Standards	Social Sciences
Pennsylvania [PA]	2003	Academic Standards for History; Academic Standards for Economics Academic Standards for Geography; Academic Standards for Civics and Government	History; Economics; Geography; Civics and Government
Tennessee [TN]	--	Social Studies Curriculum Standards	Social Studies
Texas [TX]	2011	Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies	Social Studies
Texas [TX]	2011	Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies	Social Studies
Utah [UT]	2009	Elementary Core Curriculum – K2, 3-6 and Secondary	Social Studies
Vermont [VT]	2004	Grade Expectations for Vermont’s Framework of Standards and Learning Opportunities (History and Social Sciences)	History and Social Sciences
Virginia [VA]	2008	History and Social Science Standards of Learning for Virginia Public Schools	History and Social Sciences
West Virginia [WV]	2012	Next Generation Content Standards Objectives for Social Studies in West Virginia Schools	Social Studies
Washington	--	Social Studies Essential Academic	Social Studies

[WA]		Learning Requirements: A Recommended Grade-by-Grade Sequence for Grade Level Expectations – Grades K-12	
Wisconsin [WI]	--	Wisconsin State Standards in Social Studies	Social Studies
Wyoming [WY]	2008	Wyoming Social Studies Content and Performance Standards	Social Studies

Fonte: quadro elaborado pela autora, a partir da leitura das cinquenta propostas curriculares estaduais de Estudos Sociais.

Totalizam, assim, apenas oito documentos que destacam em seus títulos o conhecimento histórico como conteúdo dos Estudos Sociais e/ou Ciências Sociais – relativos a Califórnia, Kansas, Massachusetts, Minnesota, Nebraska, Pennsylvania, Vermont, Virgínia. Em geral, a mudança na nomenclatura da disciplina não altera a percepção de que se tratam dos clássicos *Social Studies*. Não obstante, a postura desses estados indica a promoção explícita da História como disciplina dominante entre as humanidades.

### 2.3.3 Definições de *Social Studies*:

Como já indicado, dos cinquenta currículos estaduais, somente 15 ocupam-se em definir os *Social Studies*. A fim de explicar o que é esta disciplina escolar, as propostas de estados como Carolina do Norte, Havaí, Iowa, Oklahoma e Wyoming se valem da definição elaborada pela maior associação profissional de educadores de *Social Studies* do mundo, o NCSS, segundo a qual esses são “o estudo integrado de ciências sociais e humanas a fim de promover a competência cívica<sup>49</sup>”.

Por outro lado, dez estados ocupam-se em editar, nos documentos oficiais, uma definição própria do que vem a ser os *Social Studies*. É o caso de Connecticut, Georgia, Idaho, Michigan, Montana, Nova Hampshire, Nova Jersey, Pensilvânia, Virgínia Ocidental e Wisconsin. Menos sintéticos, estes currículos elucidam o que são os Estudos Sociais por meio do enfoque aos conteúdos abrangidos. No *New Jersey Social Studies Curriculum Framework*, editado em 1999, é ilustrativo:

o termo ‘estudos sociais’ pode ser aplicado aos programas separados de civismo, história, economia e geografia; à apresentação temática dos conteúdos

<sup>49</sup> Tradução livre da autora. No original: “...the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence.” (OKLAHOMA STATEBOARD OF EDUCATION, 2012, p. 10).

misturados dessas matérias; ou à combinação dessas abordagens<sup>50</sup>.

O quadro 04 registra a presença ou não de definições dos *Social Studies* nos estados componentes do território estadunidense.

**Quadro 04**  
**Presença de definição de *Social Studies***

<b>DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS DOS EUA: PRESENÇA DE DEFINIÇÕES DE <i>SOCIAL STUDIES</i> (1995-2012)</b>		
<b>Estado</b>	<b>Ano de Edição</b>	<b>Definição</b>
Alabama [AL]	2004	NO
Alaska [AK]	?	NO
Arizona [AZ]	2005	NO
Arkansas [AR]	2007	NO
Califórnia [CA]	2005	NO
Colorado [CO]	2009	NO
Connecticut [CT]	2011	SD
Delaware [DE]	1995	NO
Flórida [FL]	2008	NO
Geórgia [GA]	2012	SD
Havaí [HI]	2005	NO
Idaho [ID]	2009	SD
Illinois [IL]	1997	NO
Indiana [IN]	?	NO
Iowa [IA]	2010	NCSS
Kansas [KS]	2004	NO

<sup>50</sup> Tradução livre da autora. No original: "The term "social studies" can apply to separate programs in civics, history, economics, and geography; to a thematic presentation of content blending these disciplines; or to a combination of these approaches." (NEW JERSEY DEPARTMENT OF EDUCATION, 1999:, p. 10)

Kentucky [KY]	2010	NO
Louisiana [LA]	2005	NCSS
Maine [ME]	2007	NO
Maryland [MD]	2006	NO
Massachusetts [MA]	2003	NO
Michigan [MS]	2007	SD
Minnesota [MN]	2004	NO
Mississippi [MS]	2011	NO
Missouri [MO]	2007	NO
Montana [MT]	2000	SD
Nebraska [NE]	2003	NO
Nevada [NV]	2008	NO
New Hampshire [NH]	2006	SD
New Jersey [NJ]	1999	SD
New Mexico [NM]	2001	NO
New York [NY]	?	NO
North Carolina [NC]	2006	NCSS
North Dakota [ND]	2007	NO
Ohio [OH]	2012	NO
Oklahoma [OK]	2012	NCSS
Oregon [OR]	2011	NO
Pennsylvania [PA]	2003	SD
Rhode Island [RI]	2008	NO
South Carolina [SC]	2011	NO
South Dakota [SD]	2006	NO

Tennessee [TN]	?	NO
Texas [TX]	2011	NO
Utah [UT]	2009	NO
Vermont [VT]	2004	NO
Virginia [VA]	2008	NO
Washington [WA]	?	NO
West Virginia [WV]	2012	SD
Wisconsin [WI]	?	SD
Wyoming [WY]	2008	NCSS

(\*) NO – Não apresenta definição; NCSS – Reproduz definição dos NCSS; SD – Apresenta definição própria;

### 2.3.4 Finalidades dos *Social Studies*

Jean-Claude Forquin (FORQUIN, 1996) postula que currículo é um conjunto daquilo que se ensina e se aprende. Tomás Tadeu da Silva (SILVA, 2011) vai além, ao afirmar que currículo é tudo aquilo que se ensina com a finalidade de edificar sujeitos e forjar identidades. Assim, quem formula currículos (sejam eles de curso, série, matéria etc.) tem sempre em mente duas questões básicas: que tipo de sujeito deve ser formado? Para tanto, o que deve ser ensinado? (TYLER apud SILVA, 2011) Nesse sentido, apesar da pouca diversidade de significados atribuídos a *Social Studies*, é emblemático como, em todas as fontes analisadas, há um apelo uníssono: a matéria tem o objetivo de capacitar os jovens a exercerem plenamente a cidadania e a competência cívica num mundo diverso e em constantes transformações.

Esta finalidade, entretanto, nem sempre consta nos textos dos programas de forma clara. A despeito de os currículos escolares serem compreendidos nos EUA como documentos de interesse público e que devem, portanto, ser acessíveis não somente aos membros da função docente – mas também a alunos, pais, comunidade –, 16 deles simplesmente se abstêm de clarificar os intentos da inserção de *Social Studies* na educação básica obrigatória. Os que o fazem, têm um discurso consonante com o postulado pela NCSS na década de 1990:

O propósito primário de estudos sociais é ajudar os jovens a tomarem decisões embasadas e racionais para o bem público como cidadãos de uma sociedade culturalmente diversa, democrática, em um mundo interdependente<sup>51</sup>.

Assim, é intrigante como todos os documentos capturados, seja em seus preâmbulos, seja na listagem das expectativas de aprendizagem de cada série ou ciclo, preconizam o desenvolvimento da habilidade de tomada de decisões (evocando os postulados de Dewey), da competência cívica e a formação do cidadão que irá receber e projetar influências sobre um novo cenário mundial que desponta no horizonte.

Mas que cenário é esse? Ele é um só? E que paradigma de cidadania é esse? O que ele representa?

Os parâmetros curriculares estaduais produzidos na segunda metade da década de 1990 se referem a um contexto particular: o mundo pós-queda do muro de Berlim, caracterizado pela supremacia estadunidense em todo globo, pela vitória do capitalismo sobre o comunismo, pela globalização e a informatização ascendentes. Já os currículos produzidos no século XXI se reportam à globalização como fenômeno consolidado, que gerou um intercâmbio sem precedentes entre povos, pessoas e culturas dos mais remotos locais do globo e que vivencia de modo peculiar as tensões entre Ocidente e Oriente, minorias sociais e grupos majoritários (TOTA, 2009).

De outro modo, o conceito de cidadania é empregado nos currículos de forma genérica – talvez até um tanto ostensiva. Como então determinar que cidadania é essa? Desde o surgimento da disciplina escolar *Social Studies*, é dominante a proposição de que os seus objetivos eram intrinsecamente relacionados à formação do cidadão apto a viver em uma sociedade democrática. Entretanto, afirmar que as ideias acerca da cidadania dos anos 1910 e 2010 são as mesmas é, no mínimo, uma conjectura equivocada, posto que anacrônica. Contudo, o Conselho Nacional de Estudos Sociais (NCSS) ajuda a desvendar esta questão.

Em 1984, este conselho editou o Boletim nº 72, intitulado *Citizenship and the critical role of the Social Studies*” (“A cidadania e o papel primordial dos *Social Studies*”). Escrito por Walter Parker e John Jarolimek, o documento tinha o objetivo de defender os *Social Studies* das críticas

---

<sup>51</sup> Tradução da autora: "The primary purpose of social studies is to help students develop the ability to make informed decisions as citizens of a culturally diverse, democratic society in an interdependent world" (KENTUCKY DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010, p. 100).

daqueles que advogavam em favor da dissolução desta disciplina e do retorno da História escolar como maneira de melhorar o aprendizado do conhecimento histórico ao longo do ensino básico - apontado como deficiente pelo relatório educacional *Uma Nação em Risco* (ANAR), editado um ano antes pelo governo federal<sup>52</sup>.

“A cidadania e o papel primordial dos *Social Studies*” esclarece que a principal finalidade dessa disciplina é a formação do cidadão. Nesse sentido, o tipo de cidadão necessário e desejado aos Estados Unidos da América era o democrático, definido como

uma pessoa esclarecida, qualificada quanto aos processos de uma sociedade livre, que é comprometido aos valores democráticos e é capaz - e sente-se obrigado - a participar nos processos sociais, políticos e econômicos. Nós acreditamos que este tipo de cidadão é necessário mais do que em tempos anteriores<sup>53</sup>.

A participação deste cidadão na arena social se daria a partir de três principais perspectivas: a pluralista, ou seja, o respeito à diversidade humana, particularmente aquelas diferenças alusivas a opiniões e preferências, cor e etnicidade, religião, enfim, cultura em geral; a global, que envolve a habilidade de pensar globalmente e agir em nível local, desenvolvendo um senso de pertencimento à própria comunidade e ao mundo como um todo; e a construtiva, entendida como a participação contínua, crítica e ativa nos processos sociais, políticos e econômicos, guiada pelos princípios de liberdade, igualdade, responsabilidade, justiça, diversidade e privacidade. “Essas três perspectivas são interdependentes e, unidas, moldam os cidadãos democráticos na missão especial no ensino dos *Social Studies*, e o cumprimento dessa missão é o desafio profissional central encarado pelo educador em *Social Studies* hoje”<sup>54</sup>.

Essa cidadania se expressa principalmente nos campos político (conhecer as instituições políticas e interferir nos rumos do país; valorizar os princípios liberais que constam na Magna Carta e seus idealizadores), social (aprender a ser membro de uma comunidade, respeitar regras e

---

<sup>52</sup> Por conseguinte, o boletim também apelava para que o ensino de *Social Studies* tivesse sua carga horária ampliada, e não drasticamente reduzida, como procediam alguns estados que optaram pelo revigoramento do ensino das disciplinas concernentes à linguagem e ciências exatas.

<sup>53</sup> Tradução da autora: “a informed person skilled in the processes of a free society, who is committed to democratic values and is able, and feels obligated, to participate in social, political, and economic processes. We believe this kind of citizen is needed now more than before” (PARKER et al, 1984, p.1).

<sup>54</sup> Tradução da autora: “these three perspectives are themselves interdependent and together shape the democratic citizens in the special assignment os social studies education, and fulfilling this assignment is the central professional challenge faced by the social studies educator today” (PARKER et al, 1984, p. 3).

leis), individual (desenvolver senso crítico, aprender a tomar decisões) e econômico (manter/melhorar a qualidade de vida, obter sucesso). Persiste o ideal de formar o “bom americano”, consolidar o *American Way of Life* (modo de vida americano) e defender a democracia estadunidense, considerada a melhor e maior forma de governo já existente.

### 2.3.5 Conteúdos dos *Social Studies*

Passemos agora a outro questionamento basilar: o que deve ser ensinado para formar esse cidadão do século XXI? Mais uma vez, o NCSS indica os caminhos a serem trilhados:

dentro dos programas escolares, os Estudos Sociais provêm o estudo coordenado e sistemático de matérias como antropologia, arqueologia, economia, geografia, história, direito, filosofia, ciência política, psicologia, religião e sociologia, bem como se apropria de conteúdos de humanidades, matemática e ciências naturais<sup>55</sup>.

Embora não apresentem uniformidade de propostas – como era de se esperar -, os programas deixam bem claros quantos e quais são os seus fios condutores ou componentes. Na amostragem deste trabalho, é notável como a quantidade de conteúdos é bastante variável: há estados com apenas 3 (Alasca), há outros com até 18 (Tennessee). Em meio às tipologias arroladas, encontram-se: Civismo; Ciência Política; História (mundial, americana, local, contemporânea, do mundo moderno...); Geografia; Cultura e Diversidade Cultural; Economia; Governo/Cidadania; Psicologia; Produção, Distribuição e Consumo; Sociologia; Letramento Sociopolítico; Compreensão Democrática e Valores Cívicos; Identidade Nacional; Conexões Globais; Patrimônio Constitucional; Antropologia Cultural; Perspectivas Globais; Governo Americano; Ciências Comportamentais; Sistemas Sociais; Tempo, Continuidade e Mudança; Letramento Financeiro; Desenvolvimento Individual e Identidade, dentre outras tantas.

No quadro a seguir, “Conteúdos dos *Social Studies*”, as colunas indicam, da esquerda para a direita: o estado cujo currículo é examinado, o ano de edição do currículo em questão, a quantidade de conteúdos atribuídos aos Estudos Sociais, a denominação desses conteúdos. As três últimas colunas indicam se o estado em questão opta pelos Estudos Sociais organizados

---

<sup>55</sup> Tradução da autora: “Within the school program, social studies provides coordinated, systematic study drawing upon such disciplines as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, and sociology, as well as appropriate content from the humanities, mathematics, and natural sciences” (OKLAHOMA STATEBOARD OF EDUCATION, 2012, p. 10).

através de disciplinas, temas, ou se mescla as duas alternativas. A escolha preponderante, como o Quadro 05 indica, é a opção pelas disciplinas:

**Quadro 05**  
**Conteúdos dos Social Studies**  
**2014**

CONTEÚDOS DE ESTUDOS SOCIAIS						
Estado	Ano de Edição	Qtdd de conteúdos	Denominação dos conteúdos	Disciplinas	Temas	Misto
Alabama [AL]	2004	04	Economics, Geography, History, Political Science	X	-	-
Alaska [AK]	?	03	Geography, History, Government/Citizenship	X	-	-
Arkansas [AR]	Revised 2006, Amended 2007	11	American Government, American History, Arkansas History, Civics, Contemporary Us History, Economics, Government And Politics, Pscology, Sociology, World Geography, World History	X	-	-
Arizona [AZ]	2005	05	American History, Geography, World History, Economics, Civics/Government	X	-	-
California [CA]	2005, Reposted In 2009	12	G1) Knowledge And Cultural Understanding: - Sociopolitical Literacy; - Economic Literacy; -Geographic Literacy; -Cultural Literacy; -Ethical Literacy; - Historical Literacy. G2)Skills Attainment Ans Social Participation: -Basic Study Skills; -Critical Thinking Skills; - Participation Skills. G3)Democratic Understanding Ans Civics Values: - Natinoal Identity; - Constitutional Heritage; -Civic Values, Rights And Responsibilities.	-	X	-
Colorado [CO]	2009	04	History, Geography, Economics, Civics.	X	-	-
Connecticut [CT]	2011	04	History; Civics And Government; Geography; Economics (Ver "Purposes Ss").	X	-	-
Delaware [DE]	1995	05	History, Geography, Economics, Civics, Hs Personal Finance	X	-	-
Florida [FL]	2008	06	American History, Geography, Economics, Civics and Government, World History, Humanities.	X	-	-

Georgia [GA]	2012	04	Historical Understandings, Geographic Understandings, Government/Civics Understandings, Economic Understandings.	X	-	-
Hawaii [HI]	2005	05	History, Political Science/Civics, Cultural Antropology, Geography, Economics.	X	-	-
Idaho [ID]	2009	05	History; Geography; Civics And Government; Global Perspectives; Economics.	X	-	-
North Carolina [Nc]	2006	05	History; Geography; Economics; Political Science; Antropology, Sociology, Psicology.	X	-	-
South Carolina [SC]	2011	04	Government, Geography, Economics, History	X	-	-
Kansas [KS]	2004	04	History, Geography, Civics-Government, Economics	X	-	-
North Dakota [ND]	2007	06	Social Studies Skills; Important Historical Events; Economics Concepts; Government and Citizenship; Concepts of Geography; Human Development and Behavior	-	-	X
South Dakota [SD]	2006	05	Us History, World History, Geography, Civics (Government), Economics	X	-	-
Rhode Island [RI]	2008	04	Civics and Government, Historical Perspectives/Rhode Island History, Geography and Economics.	X	-	-
Illinois [IL]	1997	05	Political Systems; Economics; History; Geography; Social Systems	X	-	-
Indiana [IN]	2007	04 Elementary/ Middle School; 8 High School	E-Ms:History; Civics And Government; Geography And Economics; Hs: Economics; Sociology; Psychology; Us Government; Us History; Geography And History Of The World; World Gography; World History And Civilization.	X	-	-
Iowa [IA]	2010	05	Behavioral Sciences, Economics, Geography, History, Political Science/Civic Literacy.	X	-	-
Kentucky [KY]	2010	05	Government And Civics; Cultures And Societies; Economics; Geography; Historical Perspective.	-	-	X
Louisiana [LA]	2005	04	Geography: Physical Ans Cultural Systems; Civics: Citizenship And Government; Economics: Interdependence And Decision Making; History: Time, Continuity And Change.	X	-	-

Maine [ME]	2007	04	Civics And Government; Economics; Geography; History.	X	-	-
Maryland [MD]	2006	Pk-8: 06. HS: 02	Pk-8: Political Science; Peoples Of The Nations Of The World; Geography; Economics; History; Ss Skills And Processes. Hs: Us History; American Government.	X	-	-
Massachusetts [MA]	2003	04	Economics, Civics, History, Geography.	X	-	--
Michigan [MS]	2007	04	History, Geography, Civics/Government, Economics.	X	-	-
Minnesota [MN]	2004	05	Us History; World History; Geography; Economics; Civics.	X	-	-
Mississippi [MS]	2011	05	Culture; Domestic Affairs; Global Affairs; Economics; Civil Rights/Human Rights.	-	X	-
Missouri [MO]	2007	05	Us History, Government, Geography, World History, Economics.	X	-	-
Montana [MT]	2000	06	"Content Standard 1—Students Access, Synthesize, And Evaluate Information To Communicate And Apply Social Studies Knowledge To Real World Situations. Content Standard 2—Students Analyze How People Create And Change Structures Of Power, Authority, And Governance To Understand The Operation Of Government And To Demonstrate Civic Responsibility. Content Standard 3—Students Apply Geographic Knowledge And Skills (E.G., Location, Place, Human/Environment Interactions, Movement, And Regions). Content Standard 4—Students Demonstrate Na Understanding Of The Effects Of Time, Continuity, And Change On Historical And Future Perspectives And Relationships. Content Standard 5—Students Make Informed Decisions Based On Na Understanding Of The Economic Principles Of Production, Distribution, Exchange, And Consumption. Content Standard 6—Students	-	X	-

			Demonstrate Na Understanding Of The Impact Of Human Interaction And Cultural Diversity On Societies."			
Nebraska [NE]	2003	04	Civics, Economics, Geography, History.	X	-	-
Nevada [NV]	2008	05	History, Geography, Economics, Civics, 21 Century Skills.	X	-	-
New Hampshire [NH]	2006	05	- Civics And Government; - Economics; - Geography; - Usa History; - World History. [Plus Anthropology, Archaeology, Sociology, Psychology]	X	-	-
New Jersey [NJ]	1999	04	Civics, History, Economics, Geography.	X	-	-
New York [NY]	?	?	?	?	?	?
New Mexico [NM]	2001	04	History (New Mexico, United States, And World); Geography; Government And Civics; Economics	X	-	-
Oklahoma [OK]	2012	04	History, Geography, Civics/ Government, Economics	X	-	-
Ohio [OH]	2012	k-8: 4 HS: 6	K-8: History, Geography, Economics, Government. High School: American History; Modern World History; American Government; Economics and Financial Literacy; Contemporary World Issues; World Geography.	X	-	-
Oregon [OR]	2011	06	History, Geography, Civics and Government, Economics, Financial Literacy, and Social Science Analysis	-	-	X
Pennsylvania [PA]	2003	04	Civics And Government; Economics; Geography; History.	-	-	X
Tennessee [TN]	?	K-8: 6. HS: 12.	K-8: Culture; Economics; Geography; Governance And Civics; History; Individuals, Groups And Interactions/// Hs: African American History; Ancient History; Modern History; Us History; World History; Contemporary Issues; Economics; Personal Finance; Psychology; Sociology; Us Government; World Geography.	-	-	X
Texas [TX]	2011	09	History; Gography; Economics; Government; Citizenship; Culture; Science, Technology and Society; Social Studies Skills	-	-	X
Utah [UT]	2009	14	K-2: Culture; Citizenship, Geography; Financial Literacy; 3-6: Community and	-	-	X

			Culture; Utah Studies; Us Studies; World Studies. 7: Utah Studies; 8: Us History; 9: Geography For Life; 10: World Civilizations; 11: Us History II; 12: Us Government and Citizenship.			
Vermont [VT]	2004	05	Inquiry; History; Physical and Cultural Geography; Government and Society; Economics; Civic, Government and Society.	X	-	-
Virginia [VA]	2008	04	History, Geography, Civics, Economics	X	-	-
West Virginia [WV]	2012	05	Civics; Economics and/or Personal Finance; Geography; History; Literacy.	???	???	???
Washington [WA]	?	05	History; Civics; Geography; Economics; Social Studies Skills.	X	-	
Wisconsin [WI]	?	05	Geography; History; Political Science and Citizenship; Economics; The Behavioral Sciences.		-	X
Wyoming [WV]	2008	5	1. Citizenship, Government, and Democracy; 2. Culture and Cultural Diversity; 3. Production, Distribution, and Consumption; 4. Time, Continuity, and Change; 5. People, Places, and Environments;	-	X	-

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Diante deste quadro, um desafio peculiar se impôs a esta pesquisa: como denominar tecnicamente os conteúdos dos *Social Studies*? Saberes, conhecimentos, temas, disciplinas científicas, disciplinas acadêmicas, valores, habilidades? Todas essas hipóteses se mostraram inadequadas ao intento totalizante das definições - “civismo” e “produção, distribuição e consumo” não são disciplinas científicas, tampouco acadêmicas, nem habilidades; por outro lado, “História” e “Geografia” não são temas, e neste caso específico, também não podem ser qualificados como saberes; “tempo, continuidade e mudança” não corresponde a um saber, nem a conhecimento, nem a valor. Diante do impasse, o que fazer?

A maioria dos currículos estaduais de *Social Studies* trata os componentes dessa disciplina como *strand*. No entanto, bem ao gosto estadunidense, não há a preocupação em explicar o que são os *strands*, e muito menos de classificá-los: os *strands* são determinados, prescritos, mas não definidos. A busca em dicionários e tradutores foi malograda. Uns indicavam “costa”, “margem”, “encalhar”, enquanto outros apontavam “as margens de um rio, mar ou lago

extensos” ou “conduzir ou deixar (um barco, marinheiro ou criatura do mar) encalhado em uma margem”. A literatura especializada também se mostrou falha na definição dos *strands*. Livros sobre currículos, *Social Studies* e ensino de *Social Studies*, e História e ensino de História com frequência mencionam o termo - que, de tão claro para os teóricos, não é sequer notada a necessidade de se destrinchá-lo.

No entanto, as pesquisas nos indexadores da rede mundial de computadores sugeriram que a palavra era utilizada nos currículos e nas obras em teoria curricular de outros países de língua inglesa - Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e Índia, que também não se ocupavam em esclarecer o que seriam os tais *strands*. O termo se mostrava recorrente em outras nações e da mesma forma empregado para designar os conteúdos (conhecimentos, valores e habilidades) de variadas disciplinas escolares, como Matemática, História e Ciências.

Por fim, o *Glossary of Curriculum Terminology* (Glossário de Terminologia Curricular), editado pelo IBE-UNESCO em 2013 pôs termo a este impasse. A recente publicação assinala o verbete *curriculum strands*, correspondente aos

elementos estruturais do currículos, que designam a maneira pela qual os conteúdos são organizados segundo o propósito do planejamento da aprendizagem do estudante. O termo ‘strand’ é usado para indicar: (a) as disciplinas inseridas em uma área de aprendizado, por exemplo, história, geografia, economia e civismo nos ‘estudos sociais’, cada qual associada a objetivos de aprendizagem próprios; (b) domínios que agrupam os objetivos educacionais gerais e específicos ou realização dentro de uma área particular de aprendizagem ou de disciplina. Por exemplo, no currículo Nova Zelândia de 2007, o ensino de ciências inclui "a natureza da ciência" como um núcleo, strand unificador, e ‘o mundo vivo’, ‘o planeta Terra e além’, ‘o mundo físico’ e ‘o mundo material’ como strands que proporcionam contextos de aprendizagem. Outro exemplo é a matemática que pode incluir, dependendo do país, as seguintes vertentes de conteúdo: ‘o sentido de número e das operações’, ‘álgebra’, ‘geometria’, ‘medida’ e ‘estatísticas e probabilidade’<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Tradução da autora: “structural elements of the curriculum designating the way in which content is organized for the purpose of planning for student learning. The term ‘strands’ is used to indicate: (a) the disciplines within a learning area, e.g. history, geography, economics and civics under ‘social studies’, each with its own associated goals for learning; (b) domains that group the related general and specific learning outcomes or achievement aims and objectives within a particular learning area or discipline. For example, in the New Zealand Curriculum of 2007 science education includes ‘nature of science’ as a core, unifying strand, and ‘the living world’, ‘the planet earth and beyond’, ‘the physical world’ and ‘the material world’ as strands providing contexts for learning. Another example is mathematics which can include, depending on the country, the following content strands: ‘number sense and operations’, ‘algebra’, ‘geometry’, ‘measurement’, and ‘statistics and probability’” (UNESCO/IBE, 2013, p. 21).

Como indicado pelos currículos de *Social Studies* dos Estados Unidos da América, e designado pelo glossário da UNESCO, o termo *strand* indica uma variedade de possibilidades: pode se referir à área do conhecimento ou disciplina acadêmica, no caso de história; área do conhecimento e valores, como quando une “história” à “cultura e diversidade cultural”; área do conhecimento e temas, quando elenca “história” e “produção e consumo”; e afinal, apenas temas, como “tempo, continuidade e mudança” e “cidadania, governo e democracia”); por isso, ele será mantido ao longo dessa dissertação.

Parênteses terminológicos à parte, a preponderância dos *strands* como disciplinas ou mistos (disciplinas + temas) demonstra que a maioria dos estados se propõe a prescrever nos currículos de *Social Studies* conteúdos relativos a variadas áreas das humanidades, destacando cada uma delas particularmente, e sugerindo o seu estudo integrado - embora não fundido. Logo, dentre as várias formas de organização curricular dos conteúdos dos Estudos Sociais elencadas por Henry Johnson, é majoritária a adoção da integração.

Outrossim, o predomínio de *strands* denominados de Civismo (isolado ou acompanhado de Cidadania e/ou Governo), Geografia, Economia e História se faz notório: em quarenta currículos, podemos localizar, se não todos os quatro, pelo menos três desses componentes – sendo um deles, obrigatoriamente, História. Revelam-se, desse modo, os primeiros indícios de que os domínios de Clio têm espaço garantido na vasta gama de elementos que configuram esta ampla matéria intitulada *Social Studies*. Mas qual a natureza do conhecimento histórico presente nas prescrições oficiais?

#### 2.4 HISTÓRIA: MAIS UM COMPONENTE OU PEÇA-CHAVE DOS SOCIAL STUDIES?

Como afirmado anteriormente, quarenta currículos de *Social Studies*, dentre os cinquenta documentos afins produzidos pelos entes federados estadunidenses, possuem pelo menos um componente denominado História. É o caso dos estados de Alabama, Alaska, Arizona, Arkansas, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Colorado, Connecticut, Dakota do Sul, Delaware, Havaí, Idaho, Illinois, Iowa, Kansas, Maine, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Montana, Nebraska, Nevada, Nova Hampshire, Nova Jersey, Novo México, Ohio, Oklahoma, Oregon, Pensilvânia, Vermont, Virginia, Washington e Wisconsin.

Mas o exame minucioso das fontes aponta: a ausência do epíteto História não significa necessariamente que tais currículos não contemplem *strands* atrelados ao conhecimento histórico. Ou seja: novas denominações e/ou abordagens, surgidas quando das reformas curriculares entre os anos de 1990 e 2012, podem, na realidade, ocultar a manutenção de conhecimentos e saberes que já constavam nesses currículos, bem como incluir *strands* por conta de uma nova demanda sócio-pedagógica.

Wyoming e New York, por exemplo, têm o *strand* “Tempo, Continuidade e Mudança”, que faz clara alusão ao conhecimento histórico; já na Califórnia, consta o “Letramento Histórico”; em Mississippi, “Cultura”, “Relações Domésticas”, “Relações Mundiais”, “Economia” e “Direitos Civis/Direitos Humanos” têm abordagem claramente histórica. Dessa maneira, pode-se afirmar que a História é onipresente nos currículos de *Social Studies* dos Estados Unidos – seja como conteúdo, seja como abordagem.

Assim como ocorre com *Social Studies*, são poucos os currículos que se ocupam de conceituar História: foram encontradas apenas 10 definições. Devido à ausência de indicação de referências que lhes sirvam de arcabouço teórico-metodológico, comum a todos os documentos, não é possível vincular determinada prescrição de história à corrente historiográfica x, y ou z, bem como de tendência do ensino de história x, y ou z. No entanto, nos documentos – quer eles esclareçam ou não o sentido de história empregado em suas páginas e proposições – detectam-se as menções diretas às ideias e conceitos de tempo, mudanças/continuidades e similitudes/diferenças, causa/efeito, relações de terminação entre passado e presente e entre homem e meio ambiente circundante.

A História é genericamente denominada como sendo a matéria que estuda a experiência humana – eventos e fenômenos – no tempo e no espaço (Alasca, Califórnia, Delaware, Havaí, Illinois, Iowa, Michigan, Carolina do Norte, Oklahoma, Pensilvânia). Este tipo de definição serve aos propósitos dos EUA pós-NHS (Parâmetros Curriculares Nacionais de História) e as polêmicas (entre esquerda e direita política e ensino de história tradicional e ensino de história social) às quais esse documento deu ensejo em meados dos anos 1990.

O *Michigan Curriculum Framework* explica que

História é uma matéria integradora que estuda mudanças e continuidades ao longo do tempo nas pessoas, lugares e ambientes. O objeto de história consiste

nas pessoas e em como, em diferentes lugares, pessoas e suas culturas e sociedades se transformaram e se desenvolveram. Historiadores estudam o passado para entender o presente, aproveitando um vasto depósito de informações sobre o comportamento humano, relações entre pessoas e ambientes, e as formas como pessoas desenvolveram soluções para atender aos problemas percebidos<sup>57</sup>.

Os objetivos do ensino de História também são pouco explicitados, embora mais presentes do que a definição do saber em si – 17 currículos, ao todo, declaram-nos. De acordo com Cristian Laville (1999), o Ocidente depositou na matéria escolar História uma função política e listou algumas finalidades do ensino de História, compartilhadas pela maioria dos países ocidentais nos últimos 20 anos: estimular o pensamento crítico e formar o cidadão. Uma rápida leitura dos currículos norte-americanos confirma este propósito eminentemente político do conhecimento histórico. A História, para tanto, deve ultrapassar a dimensão meramente factual:

o estudo de História envolve mais que conhecer os nomes, datas e lugares básicos associados a um evento ou episódio. Esse conhecimento é um primeiro passo essencial para a interpretação histórica do passado, mas o estudo histórico também passa por uma metodologia que desenvolve uma compreensão mais profunda no interior de um indivíduo<sup>58</sup>.

Inseridos no rol dos conteúdos de História, vários podem ser os *strands* a serem abordados em sala de aula. Podem ser verificados: “História Política e Diplomática”, “História Social”, “Culturas e Histórias”, “Economia e História”, “História do Mundo Moderno”, “Histórias Regionais” e “Tempo, Continuidade e Mudança”, etc.. *USA/American History* (História dos Estados Unidos da América/História Americana), aliada a *World History* (História Mundial<sup>59</sup>) e história local (estadual, neste caso: História do Arkansas, História de Illinois, História da Nova Hampshire), são os *strands* dominantes. A História mundial - ou, ao menos, abordagens mundiais da História - figura em todos os currículos estaduais, como sugeriram o

---

<sup>57</sup> Tradução da autora: “History is an integrative discipline that studies change and continuity over time in people, places, and environments. The content of history consists of human beings and how, at different times and in different places, people and their cultures and societies have changed and developed. Historians study the past to understand the present, drawing upon a vast storehouse of information about human behavior, relationships between people and environments, and the ways that people developed solutions to meet their perceived problems” (MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007, p. 14).

<sup>58</sup> Tradução da autora: “The study of history involves more than knowing the basic names, dates, and places associated with an event or episode. This knowledge is an essential first step to historical interpretation of the past, but historical study also moves on to a methodology that develops a deeper understanding within an individual” (ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION, 2002, p. 05).

<sup>59</sup> No Brasil, a dita História Mundial é denominada comumente como História Geral.

relatório da Comissão Bradley e o *National History Standards*, ainda considerados como importantes documentos de referência. O propósito desta inclusão é claro: “os currículos foram revisados para ampliar a compreensão do mundo além das fronteiras dos Estados Unidos e para situar os EUA nos contextos internacionais, suplementando os currículos de história nacional<sup>60</sup>”.

Conclui-se que o conhecimento histórico é conclamado a contribuir para com a formação do povo dos EUA por conta de atributos variados, tais como esclarecer a importância de eventos do passado no cotidiano dos compatriotas, inculcar valores patrióticos, democráticos e de livre iniciativa, informar como sociedades superaram obstáculos e ajudar a tomar decisões atinentes a problemas do presente – sejam eles de ordem individual ou coletiva.

A análise das expectativas de aprendizagem de cada série/ciclo igualmente fornece bons indícios para entendermos a importância atribuída à História como saber escolar. Para tanto, vale a observação do quadro a seguir, no qual está assinalada a presença de *strands* relativos à História em cada série (*grade*) da escolarização básica:

**Quadro 06**  
**Presença da História nos *Social Studies* por séries**  
**2014**

Presença da História nos <i>Social Studies</i> por séries														
Estados	PK	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ALABAMA (AL)	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ALASKA [AK]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ARIZONA [AZ]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ARKANSAS [AR]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
CALIFORNIA [CA]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
COLORADO [CO]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
CONNECTICUT [CT]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DELAWARE [DE]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FLORIDA [FL]	-	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
GEORGIA [GA]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
HAWAII [HI]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
HO [ID]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ILLINOIS [IL]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
INDIANA [IN]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IOWA [IA]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
KANSAS [KS]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

<sup>60</sup> Tradução da autora: “Curricula were revised to expand coverage of the world outside the United States and to place the U.S. within international contexts, supplementing the national history curriculum”(SYMCOX, 2009, p. 36)

KENTUCKY [KY]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LOUISIANA [LA]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MAINE [ME]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MARYLAND [MD]	?	?	?	?	?	?	x	x	x	x	x	x	x	x
MASSACHUSETTS [MA]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MICHIGAN [MS]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MINNESOTA [MN]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MISSISSIPI [MS]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MISSOURI [MO]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MONTANA [MT]	?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NEBRASKA [NE]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NEVADA [NV]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NEW HAMPSHIRE [NH]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NEW JERSEY [NJ]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NEW MEXICO [NM]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NEW YORK [NY]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NORTH CAROLINA [NC]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NORTH DAKOTA [ND]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
OHIO [OH]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
OKLAHOMA [OK]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
OREGON [OR]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PENNSYLVANIA [PA]	?	?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RHODE ISLAND [RI]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SOUTH CAROLINA [SC]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SOUTH DAKOTA [SD]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
TENNESSEE [TN]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
TEXAS [TX]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
UTAH [UT]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
VERMONT [VT]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
VIRGINIA [VA]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
WASHINGTON [WA]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
WEST VIRGINIA [WV]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
WISCONSIN [WI]	?	?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
WYOMING [WY]	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Pelo que se infere do quadro, raríssimos são os estados que não pautam competências, habilidades ou conteúdos substantivos concernentes ao saber histórico em todos as *grades*. Apenas a Virgínia Ocidental e a Flórida apresentam tal diferencial, embora em séries específicas (12 e 7, respectivamente), que focam seus estudos em temas relativos à Geografia, Civismo ou Economia.

É interessante destacar que mesmo nos seis estados onde se prevê a existência da educação infantil (*Pre-Kindergarten* e *Kindergarten*, assinaldo no quadro anterior como PK) na educação pública, não apenas os *Social Studies* aparecem como componentes dos currículos desta modalidade: as biografias de alguns heróis nacionais ou a aptidão de mensurar o tempo, a organização cronológica de narrativa/fatos históricos figuram enquanto conhecimentos e habilidades cruciais a serem desenvolvidas pelas crianças.

Depreende-se, dessa forma, que a disciplina em questão é um importante componente da matéria *Social Studies*. O *Social Science Standards of Learning for Virginia Public Schools* (Parâmetros de Aprendizagem de Ciências Sociais para as Escolas Públicas de Virgínia) ressalta que a “História deve ser o núcleo de integração do currículo, no qual as humanidades (como arte e literatura) e as ciências sociais (ciência política, economia e geografia) vêm à vida”<sup>61</sup>. Já o currículo de Massachussets declara expressamente que enfoca o “drama fatídico da luta histórica em prol da democracia”.

Tendo como base apenas os títulos dos programas, conclui-se facilmente que os estudos sociais ainda são preponderantes nos currículos estaduais – somente oito especificamente incluíram “História” no título dos documentos. Muitos estados não destacam a história sobre as demais disciplinas componentes dos *Social Studies*. Por outro lado, a análise das definições e dos propósitos do ensino de História, combinada a leitura das expectativas de aprendizagem que constam nos currículos, indicam a grande relevância que os formuladores de currículos e programas estadunidenses adjudicam ao conhecimento histórico.

Mas qual o grau dessa importância? A História tem precedência ou se vê em pé de igualdade com os outros *strands* que conformam os *Social Studies*, como civismo ou geografia? O mais recente relatório sobre o ensino de História nos Estados Unidos da América, *A report on the state of history education* (Daisy Martin et al, 2011) responde a esta intrigante questão:

[...] a história permanece sendo o centro dos currículos de estudos sociais. Enquanto em muitos estados as aulas de estudos sociais com o enfoque “horizontes em expansão” dominam, metade dos estados agora exige quatro ou mais anos de instrução em História local e dos EUA. Arizona estabelece cinco anos de História dos EUA e um ano de história estadual entre a terceira série e o Ensino Médio. Mesmo estados nos quais o poder local é sobressalente, são

---

<sup>61</sup> Tradução da autora: “History should be the integrative core of the curriculum, in which both the humanities (such as art and literature) and the social sciences (political science, economics, and geography) come to life” (VIRGINIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2008, p. v).

recomendados pelo menos quatro anos de instrução em história local e dos EUA. Dado que muitos estados também requerem dois anos adicionais de história mundial, muitos programas estaduais estão, na atualidade, dedicando mais da metade de seus cursos de estudos sociais à História<sup>62</sup>.

Logo, os *Social Studies* são uma disciplina escolar vigente nos currículos e programas estaduais estadunidenses que condensa conhecimentos inerentes a ciências sociais e humanidades, tais como Política, Civismo, Geografia, Antropologia, Psicologia e História. Sob as mais diversas alcunhas e abrigando diversos componentes, os propósitos do ensino desta matéria atendem a demandas de cunho social, político, econômico e individual (formação de consciência crítica, aprender a integrar uma comunidade, assegurar/conquistar um bom padrão de vida e defender os valores liberais da Constituição, por exemplo), sintetizadas na apelativa finalidade de “formar o cidadão”.

Neste contexto, a História faz-se mais do que presente: ela é uma peça-chave dos currículos estaduais de estudos sociais analisados, pois incute nas crianças e jovens os valores da democracia, livre iniciativa e patriotismo, além de consolidar no estudante a capacidade de tomar decisões – individuais ou coletivas. Dessa maneira, apenas duas séries escolares de dois estados (Virgínia Ocidental, *grade* 12; e Flórida, *grade* 7, respectivamente) não possuem a História enquanto componente curricular obrigatório, pois optam por focar em temas relativos à Geografia, Economia ou Civismo.

---

<sup>62</sup> Tradução da autora: “[...] history remains at the center of the social studies curriculum. While, in many states, social studies classes focused on “expanding environments” dominate the lower grades; half the states now mandate four or more years of instruction in state and U.S. history. Arizona mandates five years of U.S. history and one year of state history between grade 3 and high school. Even local control states often recommend at least 4 years of instruction in state and U.S. history. Given that many states also require an additional two years of world history, many state programs are in actuality dedicating more than half of their social studies courses to history” (MARTIN et al., 2011, p. 13).

### III ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO

Sendo peça-chave nos currículos estaduais de *Social Studies*, como explicitado na seção anterior, induz-se, então, que a História deva ser apresentada sob determinada lógica, de forma a bem cumprir os seus objetivos e as finalidades da disciplina escolar que lhe engloba. Que estratégias de progressão sobressaem-se nos currículos prescritos? Esse é o tema da terceira e última seção.

Aqui, são abordados os elementos básicos da progressão em suas variantes formas de anúncio dos conteúdos substantivos e meta-históricos (as expectativas de aprendizagem), os modos de distribuição das expectativas no tempo escolar e as estratégias de progressão propriamente ditas, ou seja, as lógicas fundadas sobretudo nos “Horizontes em Expansão”, denominados de Círculos Concêntricos no Brasil, e nos mecanismos mistos de progressão (como, por exemplo, a progressão cronológica da história somada ao desenvolvimento de habilidades).

#### 3.1 TEORIAS DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E ESTUDOS SOCIAIS

Por sua própria natureza, a aprendizagem envolve progressão. A concepção do aprendizado como processo cumulativo e de complexidade ascendente é consenso entre os especialistas do desenvolvimento cognitivo humano.

Masters e Forster (2005) descrevem a progressão de aprendizagem como mapas de progresso verticais que oferecem “uma descrição das habilidades e conhecimentos na sequência na qual eles tipicamente se desenvolvem: um quadro de melhorias em uma área de aprendizagem<sup>63</sup>”. Wilson e Bertenthal (WILSON, BERTENTHAL, 2005) a definem como “descrições de modos de pensar cada vez mais sofisticados sobre ideias que se sucedem

---

<sup>63</sup> Tradução livre da autora. No original: “a description of skills understanding and knowledge in the sequence in which they typically develop: a picture of what it means to “improve” in an area of learning” (MASTERS, FORSTER, 2004, p. 1).

enquanto os estudantes aprendem: eles expressam em palavras e exemplos o que significa mover-se em direção a um entendimento mais especializado<sup>64</sup>”.

Stevens et al (2007) defendem que as progressões da aprendizagem são descrições a respeito de como os estudantes adquirem mais *expertise* em uma disciplina ao longo de um período de tempo: “elas representam não apenas como o conhecimento e o entendimento se desenvolvem, mas também prevêem como o conhecimento é construído ao longo do tempo<sup>65</sup>”. Já Smith et al (2006) postula, que “as progressões da aprendizagem são baseadas em pesquisas de síntese e análises conceituais, e descrevem maneiras sucessivamente mais sofisticadas de raciocínio quanto a um domínio do conhecimento que se sucedem enquanto os estudantes aprendem”<sup>66</sup>.

Nos Estados Unidos, o Conselho Nacional de Pesquisa (*National Research Council*) é uma das instituições mais dedicadas ao estudo da progressão. Em boletins publicados em 2000, 2001, 2005 e 2007, o Conselho reafirmou sua definição de progressão da aprendizagem como “descrições de maneiras sucessivamente mais sofisticadas de pensar sobre tópicos que se sucedem, enquanto as crianças aprendem sobre e investigam um assunto em um determinado período de tempo”.

Em todas definições anteriores, se apresentam como atributos inerentes à progressão da aprendizagem a noção da ascensão da complexidade do conhecimento (vertical) ao longo de um determinado período de tempo (horizontal). O aprendizado é encarado como o desenvolvimento da compreensão e das habilidades com relação a certo domínio. Assim, o aprendizado é concebido como a sequência ou continuidade de crescente *expertise* (HERITAGE, 2008).

A progressão da aprendizagem da História pode ser definida como a distribuição criteriosa e sucessiva dos seus conhecimentos e habilidades ao longo do tempo escolar

---

<sup>64</sup> Tradução livre da autora. No original: “descriptions of successively more sophisticated ways of thinking about an idea that follow one another as students learn: they lay out in words and examples what it means to move toward more expert understanding” (WILSON, BERTENTHAL, 2005, p. 3).

<sup>65</sup> Tradução livre da autora. No original: “they represent not only how knowledge and understanding develops, but also predict how knowledge builds over time” (STEVEN ET AL, 2007, p. 2)

<sup>66</sup> Tradução livre da autora. No original: “learning progressions are based on research syntheses and conceptual analyses and describe successively more sophisticated ways of reasoning in a content domain that follow one another as students learn” (SMITH, 2006, p. 2).

(FREITAS, 2011). Nessa sentença, estão implícitos três fundamentos da progressão: 1) a progressão da aprendizagem ganha notoriedade em um currículo que inclua conceitos e informações conjugadas às habilidades da construção e/ou da compreensão do conhecimento histórico, organizados de maneira lógica; por consequência, 2) a progressão é experimentada pelo aluno, embora deva ser tarefa planejada e executada pelos gestores em currículos; 3) a progressão é um movimento em direção ao aprimoramento, ao melhor, tal qual expresso por Herbert Spencer em seu conceito de progresso no século XIX.

“Progressão” é derivada de “progresso”. O termo progresso, nesse caso específico, deve ser encarado conforme alguns filósofos dos séculos XVIII e XIX, como Immanuel Kant ou Augusto Comte o empregavam: busca do aperfeiçoamento e/ou da felicidade da espécie humana. Ao longo do século XX, a ideia de progresso como transformação benéfica ou aperfeiçoamento em direção à felicidade permaneceu orientando a maioria das teorias de desenvolvimento que fundamentaram a conformação dos sistemas educacionais. A diferença entre os usos progresso nas filosofias da história – como a de Comte – e nas programações dos currículos é que nessas últimas o fim do processo era visível – ou seja, em termos de trajetória da espécie humana, era impossível estabelecer um teto.

Entretanto, quando o assunto era o desenvolvimento individual, a maioria concordava com a existência de um período de formação e, conseqüentemente, o estabelecimento de parâmetros sobre o qual deveria/poderia ser conhecido/aprendido ao final do tempo escolar. Em síntese, planejar currículo, procedendo à distribuição de conteúdos, é, na maioria dos casos, defender uma ideia de progresso. É manter a crença de que a espécie humana se move “para a direção entendida como benévola ou que conduza a um maior número de existências felizes” (DUPAS, 2006, p. 30).

Algumas dessas teorias tornaram-se as balizas da configuração dos parâmetros curriculares – ou da trajetória do aprendizado dos indivíduos. Todas elas abrangeram, de alguma forma, os domínios físico, cognitivo e afetivo individuais e sociais, estabelecendo e consolidando critérios para o planejamento da educação escolar. Dentre as muitas teorias afiançadas por distintos países do Ocidente – behaviorismo, aprendizagem operante, sociocognitivismo, psicanálise, cognitivismo desenvolvimental, evolucionismo, sociointerativismo, processamento

da informação e sistemas ecológicos –, as que mais exerceram influências na formatação dos currículos de Estudos Sociais estaduais nos EUA foi o construtivismo.

Os educadores em Estudos Sociais nos Estados Unidos da América têm uma preocupação histórica com as questões relativas à aprendizagem e sua progressão entre as crianças. Esses profissionais conferiram uma atenção especial às teorias e pesquisas que investigam como os estudantes aprendem.

As concepções de um professor sobre a forma como seus alunos adquirem e retêm conhecimento causam impactos diretos sobre a metodologia de ensino que o mestre adota. As últimas quatro gerações de professores adotaram a postura de rejeitar veementemente a noção de que basta simplesmente apresentar informações, pois as mesmas seriam, de alguma forma, apreendidas pelos discentes.

Por outro lado, os mestres igualmente rejeitam o behaviorismo e seu olhar excessivamente pragmático sobre o conhecimento. Para os adeptos desta tendência psicológica/cognitiva, a aprendizagem ocorre por meio de estímulos e respostas sistemáticas, punições e recompensas. Essas explicações sobre o processo de aprendizagem são consideradas descrições inadequadas de como o conhecimento é obtido e entendido.

A teoria do conhecimento mais aceita pelos profissionais dos *Social Studies* é o construtivismo. Seus fundamentos são predominantes entre a maioria dos especialistas e escritores sobre o assunto. Isso significa que os postulados construtivistas influenciam o desenvolvimento das ideias acerca de como ensinar de modo eficaz esta disciplina - o que inclui a produção dos currículos escolares.

As concepções básicas do construtivismo foram lançadas de modo pioneiro nos EUA através dos escritos de John Dewey (vide seção II). Posteriormente, os psicólogos Jean Piaget e Jerome Bruner as desenvolveram, ampliando seu escopo. A ideia central do construtivismo é que os aprendizes constroem seus próprios conhecimentos, que se constituem em uma rede de significações e ressignificações. Eles o fazem individualmente e através da interação social, o que torna o aprendizado um processo ativo no qual os sentidos são empregados (KLIEBARD, 1992).

O conhecimento é entendido como algo que o estudante constrói por si mesmo, posto que é o resultado da assimilação de quaisquer novas informações, ideias ou experiências – que devem ser atreladas ao que o aluno já sabe, para que sejam dotadas de sentido. Daí o termo construtivismo: o aprendiz constrói literalmente o conhecimento a partir da combinação de novas impressões e informações com concepções e percepções pré-existentes (TURNER ET AL, 2013).

Dentre as teorias construtivistas mais referenciadas entre os profissionais de Estudos Sociais, estão a cognitivo-desenvolvimental de Jean Piaget (1896-1980) e o cognitivismo de Jerome Bruner (1915).

### **3.1.1 A teoria cognitivo-desenvolvimental de Jean Piaget**

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e epistemólogo suíço. Nascido em fins do século XIX, Piaget tornou-se famoso por conta dos seus trabalhos sobre o desenvolvimento e o aprendizado infantil. Piaget fundou um campo de pesquisas designado “epistemologia genética”, que estuda as origens do conhecimento. De acordo com as teorias do suíço, o desenvolvimento do ser humano é resultante da sucessão de três “esquemas” ou formas de pensamento e ação: sensório-motor, que ocorre entre o nascimento e os 2 anos de idade; pré-operatório, verificado entre 2 e 7 anos; e operacional, o qual se subdivide em operacional concreto (entre 7 e 11 anos) e operacional formal (dos 11 ou 12 anos em diante).

Segundo Piaget, o desenvolvimento ocorre através da fusão de três fatores ou dimensões humanas: a biológica, que engloba a maturação dos sistemas endócrino e nervoso; a cognitiva, que contempla o exercício e a experiência assimilada através da interação com os objetos; e a afetiva, que envolve as interações sociais. O conhecimento é adquirido quando surge uma necessidade (desequilíbrio), a qual desperta o interesse no sujeito (em qualquer faixa etária) de agir em prol da satisfação desta determinada necessidade (acomodação<sup>67</sup>), reconduzindo-o ao equilíbrio. O conhecimento, então, encerra um perene e complexo processo de equilíbrio-

---

<sup>67</sup> “A acomodação é um conceito piagetiano que descreve mecanismos de adaptação do indivíduo, com a finalidade de estruturar e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo” (KLIEBARD, 1992, p. 13).

desequilíbrio-acomodação-equilíbrio, cuja engrenagem é acionada em resposta à perturbação exterior.

A aquisição de conhecimento mobiliza determinadas habilidades, que variam de acordo com o processo de maturação do indivíduo. Por conseguinte, seria apenas no estágio operatório formal que o adolescente conseguiria desenvolver o raciocínio lógico e sistemático, engajando-se no pensamento acerca de suposições e deduções lógicas sem auxílio de objetos concretos, e aprendendo a engendrar conceitos e ideias.

O exame das teorias piagetianas conduzem à percepção da sua preocupação com a progressão da aprendizagem. Ela pode ser percebida nos estágios do desenvolvimento da criança, no processo de aquisição de conhecimento, nas habilidades mobilizadas para tanto ao longo da maturação da pessoa - e como tal, deve reger a formulação dos currículos escolares, guiando a seleção dos conteúdos a serem ensinados em cada série/ciclo do ensino, correspondente a um determinado estágio do desenvolvimento da criança/adolescente. Nesse sentido, um de seus maiores serviços à educação escolar foi a percepção e denúncia do total despreparo dos educadores no que tange ao conhecimento do desenvolvimento infantil:

é surpreendente como todos estão convencidos de que para ensinar matemática há necessidade de conhecê-la, sem ter de preocupar-se em como as noções se constroem efetivamente no pensamento da criança. Certamente deve-se ter concreto, “intuitivo”, etc, e sempre que for preciso, inspirar-se na história das matemáticas, como se o desenvolvimento dos descobrimentos, desde Euclides até hoje, fosse paralelo às etapas da construção psicológica real das operações. Porém, ninguém se preocupa com essa construção psicológica por si mesma (PIAGET, 1972, p. 47-48).

### **3.1.2 A progressão de aprendizagem conforme Jerome Bruner**

Jerome Seymour Bruner é um psicólogo estadunidense. Nascido em 1915, ele tornou-se um dos líderes da chamada “Revolução Cognitiva”, que desafiou os conceitos behavioristas predominantes até então na educação escolar do país. Bruner foi um dos pioneiros nos estudos em psicologia cognitiva nos EUA, ao propor que as sensações e as percepções humanas são processos não apenas receptivos, mas também ativos.

A primeira grande contribuição de Bruner à educação se deu através da formulação no conceito de estrutura da matéria, expresso no livro “O processo da educação” (BRUNER, 1968). De acordo com esta obra, a educação escolar precisava deixar de ser baseada na mera memorização de conteúdos. Assim, “o conteúdo de uma dada matéria deve ser determinado pela compreensão mais fundamental que se possa atingir a respeito dos princípios básicos que dão estrutura a essa matéria” (BRUNER, 1968, p. 28). Bruner defendia que o ensino fundado em princípios básicos tanto possibilita ao aluno a compreensão da matéria – facilitando sua memorização, bem como sua utilização em situação da vida cotidiana –, como também abrevia a distância entre os conteúdos escolares e os resultados das pesquisas acadêmicas mais recentes.

Para tanto, fazem-se necessários a seleção dos conceitos, sua posterior hierarquização e o planejamento criterioso da progressão da aprendizagem, de modo a estimular os estudantes a formularem hipóteses e inferir conceitos e princípios oriundos das diversas ciências. Visando a consecução desses objetivos perante os alunos, os professores devem proceder à devida “tradução” da estrutura da matéria para uma linguagem que os alunos consigam decodificar: o emprego de analogias e perguntas, bem como a substituição de palavras, são atividades fundamentais, e devem ser efetivadas de modo a promover uma paulatina ascensão no nível de dificuldade.

Bruner privilegia a curiosidade infantil, outorgando ao professor o papel de mediador/instigador do conhecimento. Logo, é a dificuldade crescente na apresentação de conteúdos que desafia os alunos a aprender e avançar. Para Jerome Bruner, é a introdução progressiva da matéria que desperta o interesse dos estudantes em aprender cada vez mais sobre determinado assunto, partindo da sua própria experimentação. Ou seja: traduzir a estrutura da matéria, adequando-a à capacidade cognitiva do discente, implica em organizar um currículo em forma de espiral, apresentando várias vezes as mesmas ideias até que “o aluno tenha captado inteiramente a sua completa formulação sistemática” (BRUNER, 1969, p. 12). De acordo com Bruner,

um currículo deverá, conseqüentemente, ser construído em torno dos grandes temas, princípios e valores que uma sociedade considera merecedores da preocupação contínua de seus membros. [...] Se se concorda, por exemplo, em que é desejável dar às crianças uma consciência do sentido da tragédia humana e um senso de compaixão por ela, não será possível, numa idade precoce adequada, ensinar a literatura de tragédia de maneira a iluminar, sem contudo

atemorizar? Há muitos modos possíveis de começar: pelo relato dos grandes mitos, pelo uso de clássicos infantis, pela apresentação e comentário de filmes, previamente selecionados. [...] E não precisamos esperar que se obtenham todos os resultados das investigações para começarmos a agir, pois um professor hábil pode também experimentar, tentando ensinar o que, intuitivamente, lhe parece correto para crianças de diferentes idades, corrigindo-se no correr do tempo. Com o tempo, alguns irão longe no sentido de versões mais complexas da mesma espécie de literatura, ou simplesmente voltarão a empregar alguns dos mesmos livros anteriormente usados. O que importa é que o ensino posterior se construa sobre reações à literatura, que procure criar uma compreensão cada vez explícita a madura da literatura da tragédia (BRUNER, 1969, p. 48-49).

Dessa maneira, Bruner acredita que o aprendizado é um processo ativo, ao longo do qual o estudante pratica as habilidades de formulação de hipóteses e a tomada de decisões, cruciais à vida em sociedade. Assim, a estrutura da matéria provê as experiências de significado, permitindo que o aluno transcenda as informações difundidas no ambiente escolar por conta própria.

### 3.2 STANDARDS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Nos EUA, a preocupação com a progressão da aprendizagem ganhou força na década de 1990 – sendo, portanto, contemporânea ao plano federal de incentivo à elaboração de currículos e programas estaduais. Esta progressão, no que tange aos currículos prescritos, é identificada através da análise das expectativas de aprendizagem que os mesmos expressam.

Nos Estados Unidos da América, os currículos escolares são também denominados *standards*, documentos que explicitam os conjuntos de expectativas de aprendizagem relativas a cada série ou ciclo do sistema k-12. Naquele país, os *standards* se notabilizam por serem considerados como um subsídio didático-pedagógico de democratização do ensino, ao passo em que garantem a professores e alunos uma diretriz única de temas e conteúdos (*strands*) a serem ensinados/aprendidos.

Estes parâmetros curriculares tem o objetivo de contribuir para a qualificação do ensino, pois expressam de maneira clara e ampla (“ampla” no sentido de não ferir a autonomia docente em sala de aula) os conteúdos que devem ser ensinados em cada uma das disciplinas do currículo escolar a todos estudantes de todas escolas, sem qualquer exceção. Dessa maneira, os *standards*

são entendidos por alguns teóricos do ensino e do currículo como parte significativa do compromisso dos EUA para com a equidade e a justiça social através da educação (DARLING-HAMMOND, 2010).

As expectativas de aprendizagem por sua vez, são os elementos constitutivos dos *standards*. Elas expressam de maneira pormenorizada aquilo que é fundamental que o estudante conheça ao completar cada série ou ciclo do ensino básico. As expectativas de aprendizagem são instrumentos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos em cada disciplina escolar ao longo da escolarização obrigatória.

De acordo com Margarida Oliveira e Itamar Freitas, as expectativas de aprendizagem são enunciados compostos por protocolo inicial (“ao final da série/ciclo/ano letivo, o aluno deve...”), verbo e substantivo, atinentes a conhecimentos e habilidades que devem ser cultivados junto aos alunos (OLIVEIRA, FREITAS, 2012). No entanto, como elas estão organizadas nos parâmetros curriculares estaduais dos EUA?

### **3.2.1 Expectativas de aprendizagem de História nos currículos dos EUA**

Nos currículos estaduais de *Social Studies* dos Estados Unidos da América, as expectativas de aprendizagem são organizadas conforme dois parâmetros: 1) séries e/ou ciclos, posto que os standards apresentam listagem ou planilhas que organizam os *strands* por séries (*grades*), ciclos ou ambos; 2) *strands*, pois os currículos elencam separadamente os componentes dos Estudos Sociais, anunciando suas respectivas expectativas de aprendizagem

Todos, sem exceção, organizam os *strands* individualmente, embora muitos enfatizem a necessidade de integração do ensino dos mesmos. E, ao pesquisador, chama a atenção como o montante de páginas dedicadas ao *strand* “História” ou equivalente é frequentemente superior ao dos demais componentes dos *Social Studies* – no Arizona, por exemplo, as prescrições de História ocupam  $\frac{3}{4}$  dos currículos da disciplina.

Os curriculistas dos EUA têm uma preocupação especial com a formulação das expectativas de aprendizagem. Aos gestores de currículos, elas devem expressar com clareza o

que o professor deve ensinar, visando à aquisição dos conhecimentos necessários ao ingresso no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. Já aos professores, as expectativas devem ser suficientemente específicas, de modo a facilitar o entendimento do conteúdo a ensinado e das ações mobilizadas para sua apreensão; no entanto, não podem ser excessivamente prescritivas, não deixando a devida margem de autonomia ao profissional em sala de aula.

A única exceção a esta regra é o estado do Wyoming, que reproduz em seu “currículo-folheto” de *Social Studies* (vide seção II) as expectativas de aprendizagem elaboradas pelo estado do Michigan em anos anteriores, conforme observa-se no quadro a seguir:

**Quadro 07**  
**Currículos de *Social Studies* do Wyoming**  
**2014**

CURRÍCULOS DE ESTUDOS SOCIAIS DO WYOMING	
3ª série	Entender a história do Michigan até a autonomia política, examinando os índios americanos e suas interações com os europeus e colonizadores europeus.
4ª série	Entender a história do Michigan, da autonomia ao presente, examinando recursos naturais, indústrias e as pessoas envolvidas.

Fonte: quadro elaborado pela autora, a partir do currículo de estudos sociais do Wyoming<sup>68</sup>.

Diante do exposto, as expectativas de aprendizagem relativas ao conhecimento histórico que constam nos currículos de *Social Studies* do ensino obrigatório apresentam a composição preconizada por Oliveira e Freitas, isto é, protocolo inicial, verbo e substantivo. A maioria das

<sup>68</sup> Tradução livre da autora. No original: “HISTORY HI 3:1 TLW understand Michigan history to statehood by examining American Indians and their interactions with European explorers and settlers. HISTORY HI 4:1 Understand Michigan history from statehood to present by examining natural resources, industries, and the people involved” (WYOMING DEPT. OF EDUCATION, 2011/2012, p. 2).

expectativas de aprendizagem são períodos constituídos “por atores ou lugares, acompanhadas de ações produzidas pelo ou sintetizadas a partir da escrita do historiador” (FREITAS, 2015).

Este modelo de construção de expectativa de aprendizagem é dominante entre os variados ciclos de ensino e séries. Contudo, é equivocado pensar que uma mesma maneira de elaboração de expectativas resulte na adoção tácita de um modelo uníssono de currículo e de modelos/teorias de progressão da aprendizagem entre os entes federados estadunidenses. Isso não se verifica, muitas vezes, nem sequer ao longo das séries ou ciclos que compõem o ensino básico de um mesmo estado.

Muitas vezes, a observação dos conteúdos relativos ao conhecimento histórico não é suficiente para a compreensão das estratégias de progressão da aprendizagem utilizadas pelos cinquenta estados dos EUA. Pode ser equivocado, nesse sentido, o exame puro e simples dos currículos de História, posto que nos Estados Unidos eles fazem parte de um todo maior, compondo a organicidade dos Estudos Sociais.

As expectativas de aprendizagem presentes nos parâmetros curriculares estaduais indicam uma adaptação de um antigo modelo de progressão dos *Social Studies* voltado ao Ensino Elementar, os chamados “horizontes em expansão” (*expanding horizons*), às novas demandas apresentadas em fins da década de 1980 e início dos anos 1990 através dos trabalhos da Comissão Bradley e do Projeto de Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Esta forma de organização dos currículos prepara os alunos para os conteúdos que lhe serão apresentados nos ensinos intermediário e secundário: a história cronológica dos EUA e do mundo.

### **3.2.2 *Expanding horizons* – um modelo de progressão da aprendizagem dos *Social Studies***

O *expanding horizons* (horizontes em expansão) também pode ser denominado *expanding environments* (ambientes em expansão), *expanding communities pattern* (padrão de comunidades em expansão) ou *widening world* (mundo em ampliação). Os três termos são empregados indistintamente, e dizem respeito ao modelo de organização curricular mais adotado pelos parâmetros curriculares de *Social Studies* voltados ao ensino elementar nos EUA.

Essa tradicional sequência de padrões tem seus fundamentos no final do século XIX, como fruto das teorias herbartianas de que o desenvolvimento infantil recapitula a trajetória da espécie humana (ontogênese/filogênese). Assim, seria mais apropriado iniciar a escolarização das crianças a partir do entendimento do seu entorno imediato e ir aumentando a abrangência dos estudos – no tempo e no espaço – ao longo da sua maturação.

Ademais, esta progressão da aprendizagem é igualmente baseada em supostas considerações acerca das necessidades da criança ao longo do seu desenvolvimento. Seus defensores alegam que, de acordo com as teorias do cientista suíço Jean Piaget (1896-1980), as crianças aprendem melhor sobre o que é palpável, bem como acerca da vida ao seu redor, e não compreendem as coisas intangíveis e distantes da sua realidade cotidiana. Na tentativa de sanar essa deficiência, os gestores de currículos escolares elaboraram um programa de *Social Studies* calcado na proximidade física entre o aluno e o objeto de estudo (ABUD, 2012).

Os horizontes em expansão foram introduzidos nos currículos dos *Social Studies* dos Estados Unidos da América na primeira metade do século XX. Tal arquétipo foi a culminância das tendências curriculares expressas através do Relatório do Comitê de *Social Studies*, de 1916. Considerado a certidão de nascimento desta disciplina escolar, o documento tinha o duplo objetivo de institucionalizar os Estudos Sociais por todo Ensino Secundário estadunidense e torná-los mais próximos à vivência do alunado, mais aptos a responderem às necessidades de uma nova sociedade – e portanto, menos acadêmicos.

Logo, o modelo desbancou a História como disciplina escolar, e, conseqüentemente, seu ensino de maneira cronologicamente orientada aos alunos do Ensino Elementar. Contudo, segundo Diane Ravitch, os autores do relatório nunca defenderam a eliminação dos conteúdos históricos dos anos iniciais da escolarização: “de fato, o relatório de 1916 endossava especificamente os currículos do ensino elementar de Filadélfia e Indianápolis, os quais incluíam uma vasta gama de histórias de heróis desde a Antiguidade até o mundo atual<sup>69</sup>”.

Durante 1920 e 1930, os educadores progressivistas lideraram um movimento nacional de reforma dos currículos escolares:

---

<sup>69</sup>Tradução livre da autora. No original: “In fact, the 1916 report specifically endorsed elementary curricula in Philadelphia and Indianapolis that included a rich array of hero stories from the ancient and modern world” (RAVITCH, 1987, p. 351).

[...] pelo menos 37 estados e centenas de cidades revisaram seus currículos escolares de acordo com os princípios progressivistas. O objetivo comum dos educadores progressivistas, independentemente de suas orientações políticas, era fazer currículos menos acadêmicos, mais utilitaristas, menos centrado em disciplinas acadêmicas e mais próximos aos interesses e experiências dos estudantes<sup>70</sup>.

À época, os Estados Unidos da América amargavam a Grande Depressão. Era corrente a opinião de que as crianças deveriam cooperar, de alguma forma, para resolução de problemas sociais e econômicos – ou seja, não apenas entendê-los, mas colaborar por meio da atuação social. Nessa conjuntura, elas tinham de contribuir ativamente para com o bem comum da sociedade estadunidense. Desse modo, em 1934, a Comissão de *Social Studies* da Associação Histórica Americana recomendou que a instrução nesta disciplina escolar deveria se iniciar nos primeiros anos da escolarização. Seu ensino seria baseado não no estudo de pessoas e épocas remotas, mas na vida e nas instituições da comunidade circundante, as relações familiares e entre vizinhos.

A criação da alcunha e o aprimoramento do modelo são atribuídos a Paul Hanna, em 1963, com a publicação do artigo *Revising Social Studies: what is needed?* (Revisando os *Social Studies*: o que é necessário?). Os horizontes em expansão consistem em uma metáfora da teoria matemática dos círculos concêntricos, aplicada ao ensino de *Social Studies*. Seu objetivo, segundo Hanna, era o estudo da vida humana em sociedade, com a expansão do meio social em âmbitos maiores ao longo da maturação e da escolarização da criança. Os estudantes mais jovens aprenderiam sobre si mesmos, depois sobre famílias, vizinhanças ou bairros, comunidades e assim em diante, estudando posteriormente sobre regiões, o país e o mundo (HANNA, 1963).

Além da ampliação gradual de ambientes, os horizontes em expansão previam também a possibilidade de que em cada série ou ciclo, o estudo da vida social fosse organizado em torno de temas, tais como comunicação, educação, organizações sociais e governo.

---

<sup>70</sup> Tradução livre da autora. No original: “at least 37 states and hundreds of cities revised their school curricula in accordance with progressive principles. The common goal of progressive educators, whatever their political orientation, was to make the curriculum less academic, more utilitarian, less "subject-centered," and more closely related to the students' interests and experiences” (RAVITCH, 1987, p. 351).

Virginia Wilson, James Litle e Gerald Lee Wilson (1993) informam que os horizontes em expansão de Paul Hanna foram misturados, especialmente por agentes desenvolvedores de livros didáticos, à abordagem denominada de “estrutura das disciplinas”, de Jerome Bruner:

assim, o estudo da família, por exemplo, com frequência enfatizava os conceitos sociológicos de grupo e função social, os conceitos antropológicos de cultura e tradição, e o conceito histórico de mudança. Essa abordagem dos estudos sociais no ensino elementar tem sido popular por quase três décadas e permanece como a tradição dominante hoje, a despeito de seus críticos<sup>71</sup>.

Destarte, os horizontes em expansão tornaram-se representantes de uma tradição do ensino de *Social Studies* como ressignificação e adequação das ciências sociais às escolas - sem perder de vista a formação para o pleno exercício da cidadania e a transmissão de cultura às gerações mais novas. Este modelo de organização curricular encara as pessoas conforme seu comportamento e interação com o mundo – tanto no passado, quanto no presente. Nesse sentido, as relações interpessoais são melhor interpretadas através do estudo das várias ciências sociais - incluindo a História, empoderada pelas demais ciências humanas. Os horizontes em expansão incorporam generalizações e conceitos das Ciências Sociais e da História de maneira espiralada, ou seja, os estudantes aprendem a entender o mundo a partir do seu envolvimento consigo mesmos, e depois em ambientes progressivamente mais amplos, nos quais vivem.

Curiosamente, o psicólogo cognitivista Jerome Bruner considerava um contrassenso a adoção dos horizontes em expansão no ensino de *Social Studies* entre os alunos do Ensino Básico. Em correspondência endereçada a Charlotte Crabtree, Bruner afirma que

tudo o que nós sabemos sobre memória, pensamento, paixão ou quaisquer outros processos humanos nos diz que não é o conhecido e resoluto, mas o desconhecido e irresoluto, que nos provoca o uso da mente e o despertar da consciência... Fazer com que as crianças estudem primeiro o familiar progressivamente até o não-familiar é uma violação deste princípio básico do pensamento e da narrativa<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Tradução livre da autora. No original: “Thus, the study of the family, for example, often emphasized the sociological concepts of group and role, the anthropological concepts of culture and tradition, and the historical concept of change. This approach to elementary school social studies has been popular for almost three decades and remains the dominant tradition today, in spite of its critics” (WILSON, LITTLE, LEE WILSON, 1993, p. 29).

<sup>72</sup> Tradução livre da autora. No original: “Whatever we know about memory, thought, passion, or any other worthy human process tells us that it is not the known and settled but the unknown and unsettled that provokes the use of the mind, the awakening of consciousness... Starting kids off with the familiar and then going out to the unfamiliar is altogether in violation of this deep principle of thought and of narrative” (Bruner apud Crabtree, 1989, p. 177).

Bruner endossou um coro de autores que eram contrários ao modelo de horizontes em expansão. As críticas giram em torno de alguns pontos principais: a natureza dos horizontes em expansão; a natureza das experiências de vida e do aprendizado das crianças na sociedade atual; a situação atual dos Estudos Sociais no ensino elementar.

Alguns estudiosos defenderam que esse modelo fora bem sucedido há décadas, quando os estudantes ainda viviam sob o cenário dos EUA no início do seu desenvolvimento urbano e industrial (BITTENCOURT, 2009; WADE, 2002; LERICHE, 1987). Nesse contexto, era raro que as crianças tivessem horizontes maiores que sua família e sua comunidade – consequentemente, o desejo de decodificá-los era grande. Porém, há algumas décadas, as crianças convivem com meios de transporte mais velozes e veículos de comunicação de massa mais efetivos, como a televisão e a rede mundial de computadores, passando a serem expostas a questões e acontecimentos que muitas vezes têm lugar distante do seu lar, das suas vizinhanças:

Crianças do ensino primário têm conhecimento de questões concernentes a relações internacionais e crises domésticas, guerras, terrorismo e poluição. Eles chegam à escola com um conhecimento maior sobre o mundo e uma vasta gama de interesses que o currículo organizado em horizontes em expansão não prevê<sup>73</sup>.

Mesmo anteriormente ao advento da televisão e dos computadores pessoais, Lacey assinalou que as crianças conseguiam aprender sobre questões para além dos tais horizontes que paulatinamente se expandiam (LACEY, 1932). Entretanto, foi nos anos de 1980 e 1990 que as críticas a este modelo ganharam corpo e volume.

James Akenson (1987) argumentou que os horizontes em expansão faziam remissão indireta às teorias da ontogênese e da filogênese, já então consideradas ultrapassadas. Nesse sentido, Leo W. LeRiche (1987) acusou este modelo de ser racista e etnocêntrico, posto que a recapitulação exclui as perspectivas multiculturalistas dos currículos. Linda Levstik e Pappas (1992) atacaram os fundamentos dos horizontes em expansão ao alegar que o mesmo era baseado em uma compreensão equivocada das teorias de Piaget, segundo a qual as crianças mais novas

---

<sup>73</sup> Tradução livre da autora. No original: “Primary-grade children are aware of international relationships and domestic crises, wars, terrorism, and pollution problems. They come to school with a greater knowledge of the world and a far wider range of interests than the expanding horizons curriculum envisioned” (p. 18).

não poderiam sequer compreender noções básicas de História devido à elevada necessidade de abstração para tanto.

Outros teóricos, como Diane Ravitch e Charlotte Crabtree, se apropriaram dos horizontes em expansão como maneira de atacar os próprios *Social Studies* e defender o retorno da história como disciplina escolar nos Estados Unidos.

Integrante da Comissão Bradley, Diane Ravitch revela que os horizontes em expansão não se fundamentam em teoria educacional ou psicológica alguma. Ravitch alerta: “é importante lembrar que a abordagem dos horizontes em expansão foi consolidada não como resultado de descobertas da psicologia cognitiva ou do desenvolvimento, mas como resultado de valores sociais e políticos específicos<sup>74</sup>”. De acordo com a historiadora, professores, gestores em educação e parte da opinião pública supõem que o modelo é validado pelos estudos desenvolvimentais de Jean Piaget. “No entanto, a teoria piagetiana aborda como as crianças aprendem, e não o que lhes é ensinado. Na realidade, a teoria piagetiana permite aos professores ensinarem virtualmente qualquer conteúdo, desde que procedam do concreto ao abstrato<sup>75</sup>”. Dessa maneira, seria muito mais vantajoso a alunos e professores o retorno do ensino de História cronologicamente orientado – desde que, nos anos iniciais, esse estudo fosse realizado através da contação de histórias de grandes homens e grandes marcos da nação e do mundo (RAVITCH, 1987).

A especialista em ensino de história Charlotte Crabtree acredita que o currículo dos horizontes em expansão não apresenta uma visão acurada das inter-relações das diferentes comunidades – família, comunidade local, estado, nação e mundo (CRABTREE, 1989). Ademais, ele também desencoraja o estudo de acontecimentos que ocorrem em locais distantes da comunidade estudada. O foco no “aqui e agora” poderia ser substituído por outras oportunidades de aprendizagem se os alunos se conectarem com os conteúdos a serem estudados através da experiência ou dos interesses pessoais. Por outro lado, um currículo extremamente focado no “eu” (*me-centered*) tende a incentivar o egoísmo, desprezando a importância do

---

<sup>74</sup> Tradução livre da autora. No original: “It is important to recall that the expanding environments approach was established not as a result of the findings of cognitive or developmental psychology, but as a result of specific social and political values” (RAVITCH, 1987, p. 349).

<sup>75</sup> Tradução livre da autora. No original: “However, Piagetian theory is about how children learn, not what they are taught. In fact, Piagetian theory permits teachers to teach virtually any content so long as they proceed from the concrete to the abstract” (RAVITCH, 1987, p. 350).

“outro” e da sua historicidade na formação de pessoas. Crabtree defendia então o retorno do ensino de História como disciplina escolar específica, organizada de modo cronológico e com pinceladas de multiculturalismo.

Estas diferentes perspectivas apontam que, no início dos anos de 1990, a maioria dos pesquisadores e teóricos estadunidenses chegou a um consenso quanto à inadequação da organização curricular conforme os horizontes em expansão nos *Social Studies* do Ensino Elementar. Todavia, esse fenômeno não ocorreu apenas nos EUA. Em vários países onde foi adotado, o modelo é alvo de duras críticas.

O filósofo da educação canadense Kieran Egan credits a John Dewey e sua “sociologia indireta” o legado dos horizontes em expansão como modelo de progressão da aprendizagem de *Social Studies*, tecendo críticas contundentes à estrutura desta disciplina escolar (EGAN, 1989). Segundo o autor, é evidente que as crianças lidam com conceitos abstratos e subjetivos desde a mais tenra infância - “bom”, “mau”, “bem”, “mal”. Fadas, super-heróis, encantamentos e castelos povoam o imaginário infantil. E a imaginação, um elemento crucial ao desenvolvimento e aprendizado das pessoas em formação, é completamente negligenciado pelos *Social Studies*:

se formos considerar o que mais instiga as mentes das crianças mais novas, são certamente as histórias sobre monstros, bruxas, dragões, guerreiros estelares e princesas de longínquos tempos e espaços - mais que matérias relativas a famílias, ambientes locais e comunidades, mesmo que envolvam engajamento ativo. O entorno imediato das crianças, então, é muito óbvio para ser explorado substancialmente<sup>76</sup>.

Os horizontes em expansão foram também o modelo de organização curricular instituído no Brasil quando da vigência dos Estudos Sociais como disciplina escolar obrigatória. Aqui, o modelo fora denominado de “círculos concêntricos”. Maria Auxiliadora Schmidt classifica o ensino de História em nosso país de acordo com três fases: ensino tradicional, ensino dos Estudos Sociais e tendências atuais. Segundo a historiadora (SCHMIDT, 2009), os Estudos Sociais, institucionalizados pela Ditadura Civil-Militar através da Lei 5692 de agosto de 1971, eram baseados na interdisciplinaridade das ciências sociais visando à promoção do estudo das

---

<sup>76</sup> Tradução livre da autora. No original: “if one considers what most engages young children’s minds, it is surely stories about about monsters, witches, dragons, star-warriors and princesses in distant time and places, rather than the subject matter, however actively engaged, of families, local environments, and communities... The young child immediate surroundings, then, are too taken-for-granted to be meaningfully explored” (EGAN, 1989, p. 123).

sociedades ao longo do tempo. Seus currículos, organizados em torno de círculos concêntricos (indivíduo, família, escola, bairro, cidade, estado, país e mundo), promoviam tamanha simplificação da história, resultando na “fragilização dos seus conteúdos específicos” (SCHMIDT, 2009, p. 18).

Para Circe Bittencourt, os círculos concêntricos nasceram como consequência do método ativo – que situa o educando e seus interesses como pontos de partida da relação ensino-aprendizagem –, pregado pelos inventores dos Estudos Sociais como disciplina escolar. Este modo de seleção de conteúdos era aplicado às séries iniciais e menosprezava a historicidade do conhecimento histórico, pois

os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais - do mais próximo ao mais distante -, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia Local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária (BITTENCOURT, 2011, p. 76).

A busca nos indexadores na rede mundial de computadores comprova a dificuldade de se encontrar um texto, produzido entre as décadas de 1980 e 2000, que defenda os horizontes em expansão. São variados os argumentos contra o paradigma – e das mais distintas naturezas. Para comprovar esta assertiva, basta referenciar a dissertação de mestrado de Lisa Eekhoff, intitulada “Diminuindo horizontes: um olhar crítico sobre o ensino de História na América” (*Diminishing horizons: a critical look at history education in America*) e defendida no ano de 2003 junto à Dordt College. Eekhoff critica a eficácia dos horizontes em expansão e propõe que o ensino de história de modo cronológico favorece o pleno entendimento dos processos históricos e um olhar mais acurado sobre os princípios divinos da História (EEKHOFF, 2003). Segundo ela, “a estrutura cronológica pode transmitir uma visão mais bíblica de si, à luz da história de Deus e Seu povo<sup>77</sup>”.

---

<sup>77</sup> Tradução livre da autora. No original: “Additionally, it is proposed that a chronological structure may impart a more biblical view of self in light of the story of God and His people” (EEKHOFF, 2003, p. iv)

Diante de tantas críticas, quais fatores explicam a permanência desse modo de progressão da aprendizagem dos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos? Ravitch e LeRiche respondem que essa “sociologia em doses homeopáticas” (*tot-sociology*) – ou melhor, irrelevantes – tem sua continuidade assegurada devido a dois fatores: a presunção de sua cientificidade; e o fato de ser *status quo* (LERICHE, 1987; RAVITCH, 1987).

Todavia, tanto a trajetória dos horizontes em expansão, quanto o exame dos currículos estaduais de *Social Studies* dos Estados Unidos da América produzidos entre os anos de 1995 e 2012 indicam mais uma possível explicação para a adoção contínua deste padrão: sua capacidade de adaptação às variadas tendências educacionais ao longo dos seus mais de oitenta anos de vigência.

### 3.3 CURRÍCULOS DE *SOCIAL STUDIES* HOJE

Nos anos 1980, alguns estudiosos sugeriram que os horizontes em expansão estavam em declínio fatal, precisando ser substituídos por outro modelo de progressão da aprendizagem mais apropriado à nova realidade social; outros postulavam que este paradigma não precisaria ser “destronado”, mas apenas adequado a novas demandas de ensino-aprendizagem dos *strands* que compunham os *Social Studies*.

No início dessa década, o relatório federal *Uma Nação em Risco (A Nation At Risk, 1983)* denunciava as baixas taxas de absorção dos conteúdos relativos à História e Geografia por parte dos alunos. Por conseguinte, especialistas das diversas ciências humanas e sociais componentes dos *Social Studies* iniciaram uma verdadeira cruzada em prol da reforma dos currículos escolares, apontados como ineficazes pelo documento editado através do governo da União.

Dentre estes, destacaram-se os historiadores, especialistas em ensino de História e associações e grupos de estudos das universidades ou dos centros de formação de professores voltados às questões da aprendizagem histórica (WADE, 2002). Desde o final dos anos de 1960 e início da década de 1970, profissionais e instituições especializados clamavam pelo seu retorno como disciplina escolar - ou, ao menos, pelo incremento dos conteúdos (isto é, inclusão da história mundial e do conhecimento meta-histórico) e das horas/aulas voltadas ao ensino de

História. Agora, com os *Social Studies* abalados, era chegada a hora e a vez da volta triunfal de Clio?

Um dos argumentos utilizados por esses *experts* era o de que a progressão da aprendizagem histórica entre as crianças teria uma dinâmica própria, diferenciada de domínios outros como a geografia ou a psicologia (à época já componentes dos *Social Studies*). Outrossim, pesquisas científicas levadas a cabo por grupos de estudos de diversas universidades e por especialistas estadunidenses indicavam que as crianças mais jovens eram capazes de aprender conceitos históricos mais abstratos do que se julgava possível em décadas anteriores.

Pesquisas empíricas apontavam para a veracidade e a pertinência dessas alegações. Elas comprovavam que as crianças mais novas poderiam ser introduzidas ao conhecimento histórico e seus conteúdos. Cooper demonstrou que os estudantes do Ensino Primário têm a habilidade de fazer observações relevantes sobre artefatos antigos e construir conexões com objetos com os quais lidam em suas vidas cotidianas, chegando a conclusões sobre a época da qual alguns artefatos são oriundos (COOPER, 1994). Keith Barton e Linda Levstik desenvolveram um estudo segundo o qual as crianças do Jardim de Infância eram aptas a distinguir entre passado e presente em fotografias, inclusive arrumando-as em ordem cronológica (LEVSTIK, BARTON, 1997).

Keith Barton (1997) confirmou que as crianças mais jovens conseguem utilizar seus conhecimentos sobre determinados objetos e sobre como a tecnologia foi aprimorada ao longo do tempo, reaplicando-os na apreensão de novos conhecimentos. Mais recentemente, Jere Brophy e Alleman (2000) argumentaram que os alunos mais jovens são capazes de aprender sobre história se a informação for apresentada por meio de universos culturais com os quais eles têm contato em seu dia a dia.

Trabalhos como esses deram ensejo à construção de diversas propostas voltadas ao ensino de História e de *Social Studies*. Diane Ravitch e Charlotte Crabtree propõe que os estudantes do ensino elementar deveriam aprender história através de conteúdos históricos em forma de fábulas, mitos, lendas e histórias acerca de estadunidenses famosos, significativos à formação das bases para o futuro estudo dos conteúdos substantivos históricos dispostos de modo cronológico (RAVITCH, 1987; CRABTREE, 1989). Kieran Egan argumenta que os conteúdos em estudos sociais poderiam ser ensinados em forma de histórias e mitos, por meio

dos quais os estudantes distinguiriam dicotomias clássicas, como “bem” e “mal” (EGAN, 1989). Linda Levstik e Keith Barton sugerem que os professores utilizam imagens e objetos históricos para desfazer possíveis equívocos das crianças quanto às concepções de tempo e espaço (LEVSTIK, BARTON, 1997).

Essas propostas ganharam espaço ao longo do tempo, fazendo com que o ensino de História galgasse posição de relevo nos *Social Studies*. Em 1987, a Comissão Bradley propôs que a história se tornasse o núcleo integrador desta disciplina escolar, através do estudo abreviado dos horizontes em expansão, mas também de temas relativos à história estadunidense e mundial organizados de maneira cronológica. O projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (*National History Standards Project*), por sua vez, endossava a defesa do ensino cronológico da história dos Estados Unidos, subdividida em 10 eras e integrada à história mundial, bem como advogava em prol do ensino da história “vista de baixo”.

No entanto, as polêmicas em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (*National History Standards*) e da tentativa de inclusão da história social nos currículos escolares dos Estados Unidos (isto é, a escandalosa proposição da substituição da história tradicional dos grandes heróis e do Destino Manifesto da pátria por uma história “revisionista”), em 1994, acabaram por ressaltar uma vantagem singular dos *Social Studies* sobre a História “disciplinarizada”: são seguros, no sentido de que replicam uma tradição e não ensinam conteúdos polêmicos ou se valem de abordagens controversas, “subversivas” (WADE, 2002). Os *Social Studies* e os horizontes em expansão eram conhecidos e legitimados pela comunidade escolar, pelos setores políticos e sociais mais conservadores e, enfim, pelas gerações de pais, avós e bisavós que tinham estudado segundo seus princípios.

Perante o volume de críticas endereçadas aos horizontes em expansão, como promover sua permanência nos currículos de *Social Studies* dos Estados Unidos da América? A retomada das propostas de inclusão de novos temas e conteúdos neste modelo parecia, enfim, pertinente.

Estas sugestões partiram de teóricos dos Estudos Sociais, como Thompson (1982) e McCall et al (1991). Segundo eles, a disciplina escolar necessitava apenas da inclusão de certos conteúdos que a pesquisa científica de ponta julgava fundamentais ao aprendizado das crianças. No caso específico do ensino de História, era necessário incluir a história mundial, integrando-a à história dos EUA, e o conhecimento meta-histórico, então considerado crucial ao

desenvolvimento das habilidades de leitura do mundo – e das informações circundantes – e tomada de decisões, entendidas como diretamente relacionadas.

Na atualidade, os *Social Studies* mesclam os horizontes em expansão, a estrutura das disciplinas e pitadas de patriotismo e multiculturalismo, contemplando, no caso específico do ensino de História, tanto o conhecimento meta-histórico ou as habilidades historiadoras, quanto o estudo da história de si, da família e da comunidade, uma breve biografia dos heróis e um histórico dos feriados nacionais e locais, assim como história do mundo e da “maior democracia existente”: os Estados Unidos da América, *por supuesto*. Parece um tanto improvável a existência de um modelo tão eclético; no entanto, os currículos de *Social Studies* produzidos pelos estados entre 1995 e 2012 ratificam a incidência desta salada multiteórica.

Os horizontes em expansão são adotados por 33 estados, no total. São eles: Alabama, Arkansas, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Connecticut, Florida, Georgia, Idaho, Illinois, Indiana, Kansas, Louisiana, Maine, Massachussets, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, Nevada, Nova Iorque, Nova Jersey, Ohio, Oregon, Pennsylvania, Rhode Island, Texas, Utah, Vermont, Virgínia Ocidental, Washington e Wyoming. O modelo, entretanto, não é um só. Ele pode ser organizado de acordo com os princípios tradicionais – que vigoraram durante boa parte do século XX – ou ter sido transformado, visando a satisfação das diversas demandas dos *strands* dos *Social Studies*. O quadro a seguir destaca as diferenças entre os currículos organizados conforme os horizontes em expansão tradicionais e os contemporâneos:

**Quadro 08**  
**Diferenças curriculares conforme horizontes em expansão**

<b>GRADE</b>	<b>TRADICIONAIS HORIZONTES EM EXPANSÃO</b>	<b>HORIZONTES EM EXPANSÃO CONTEMPORÂNEOS</b>
K	-	Eu, escola, lar, famílias, comunidade
1	A criança, o lar, a família, a escola	Famílias, comunidades
2	As vizinhanças Os colaboradores das vizinhanças	Vizinhanças
3	Comunidade/Cidade	Comunidades

4	O estado A região	História local/estadual Regiões geográficas
5	Os Estados Unidos e seus vizinhos	História dos EUA
6	O mundo (civilização ocidental)	Culturas mundiais O hemisfério ocidental
7	Geografia mundial	Geografia mundial
8	História dos EUA	História dos EUA

Fonte: quadro elaborado pela própria autora.

Todos os entes federados procederam à inclusão das habilidades historiadoras nos currículos, desde o Jardim de Infância. Em alguns casos, o conhecimento meta-histórico é prescrito à parte dos conteúdos substantivos relacionados à História, em *strands* designados como “*historical concepts*”, “*historical thinking*”, “*historical skills*”.

Entre os cinquenta estados, todos alegam que incluíram perspectivas multiculturalistas em seus currículos, representadas pela ocorrência da ideia da diversidade. A inclusão da experiência de distintas etnias, raças, gêneros e status sociais recebeu o apoio de profissionais e da opinião pública. Outrossim, essas perspectivas multiculturalistas são pontuais, dando a impressão de que muitas vezes, elas parecem estar a serviço: 1) da afirmação das qualidades da sociedade e da política estadunidense, e não à compreensão das realidades de outras nações como inseridas em contextos particulares; 2) de uma suposta contemplação das agendas dos movimentos de minorias sociais do próprio país (mais ou menos ativos, de acordo com cada estado).

Caso exemplar, nesse sentido, é a inclusão do estudo do Movimento dos Direitos Civis, durante o qual líderes como Martin Luther King, Malcolm X e Rosa Parks se destacaram nas lutas em prol da equidade de direitos civis entre brancos e negros na segunda metade do século XX. De acordo com a publicação *Teaching the movement: the state of civil rights education in the United States 2011* (Ensinando o movimento: o estado da educação em prol dos direitos civis nos Estados Unidos em 2011),

em vez de reconhecer o profundo significado nacional do movimento dos direitos civis, a maioria dos estados erroneamente encaram-no como um problema regional, ou como tópico de interesse principalmente entre os estudantes negros. [...] Genericamente falando, quanto mais distante do Sul – e

menor a população afro-americana –, menos atenção é dada ao movimento de direitos civis<sup>78</sup>.

O estado do Illinois é o único a incluir uma gama de expectativas de aprendizagem especificamente voltadas às relações entre as questões ambientais atuais e a aprendizagem histórica:

### Quadro 09 Expectativas de aprendizagem do estado de Illinois

ENTENDER A HISTÓRIA AMBIENTAL DE ILLINOIS, DOS EUA E DO MUNDO				
Ensino elementar	Ensino elementar avançado	Ensino intermediário	Ensino Secundário	Ensino Secundário Avançado
Descrever como o meio ambiente local mudou ao longo do tempo	Identificar fatores ambientais que atraíram desbravadores ao estado e à região	Descrever como os primeiros habitantes de Illinois e dos EUA se adaptaram, fizeram uso e mudaram o meio ambiente antes de 1818	Descrever as causas e os efeitos da conservação e dos movimentos ambientais nos EUA, de 1900 ao presente	Analisar os aspectos positivos e negativos das ações humanas sobre o meio ambiente dos EUA, incluindo represamento de rios, e construção de pradarias e cidades.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do currículo de Illinois.<sup>79</sup>

Já no ensino secundário, prevalece o ensino de história de maneira cronológica – como extensão dos horizontes em expansão. Essa cronologia tende a ser ora uma continuidade, ora uma repetição dos conteúdos estudados no ensino primário; frequentemente, ela é mesclada à progressão da complexidade das habilidades historiadoras. Trata-se de uma cronologia

<sup>78</sup> Tradução livre da autora. No original: “Rather than recognizing the profound national significance of the civil rights movement, most states mistakenly see it as a regional matter, or a topic of interest mainly for Black students. [...] Generally speaking, the farther away from the South – and the smaller the Afro-American population – the less attention is paid to the civil rights movement” (SOUTHERN POVERTY LAW CENTER, 2011, p. 7).

<sup>79</sup> Tradução livre da autora. No original: “E. Understand Illinois, United States and world environmental history. EARLY ELEMENTARY: 16.E.1 (US) Describe how the local environment has changed over time. LATE ELEMENTARY 16.E.2a (US) Identify environmental factors that drew settlers to the state and region. MIDDLE/JUNIOR HIGH SCHOOL 16.E.3a (US) Describe how early settlers in Illinois and the United States adapted to, used and changed the environment prior to 1818. EARLY HIGH SCHOOL 16.E.4a (US) Describe the causes and effects of conservation and environmental movements in the United States, 1900 - present. LATE HIGH SCHOOL 16.E.5a (US) Analyze positive and negative aspects of human effects on the environment in the United States including damming rivers, fencing prairies and building cities” (ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION, 1997, p. 6).

relativamente simples: aborda, no tocante à história mundial, as origens da civilização, Idades Antiga e Média abreviadas (Antiguidade clássica e civilizações antigas orientais; queda do Império Romano, feudalismo, Renascimento), Idade Moderna (surgimento de Estados-Nação, Grandes Descobertas e Colonização da América, Revoluções) e Contemporânea (com relevo aos conflitos do século XX). Todos os currículos enfocam as experiências estadunidenses, desde a época pré-colombiana até o século XX ou XXI, e seu papel de destaque no mundo atual.

Não raro, entretanto, as cronologias da história do mundo e dos EUA destoam entre si. Ou seja: nada impede que se estude, numa mesma série, Grécia Clássica e colonização dos Estados Unidos, por exemplo. A integração das histórias do mundo e dos EUA é incomum, e verificada em currículos como o do Arkansas. Tal fato levanta questionamentos sobre as proposições acerca da “integração” que os estadunidenses alegam promover nos currículos de *Social Studies*.

### 3.3.1 Modelos dissonantes

Embora majoritários, os horizontes em expansão não se constituem em uma unanimidade entre as prescrições voltadas ao ensino elementar de história que constam nos currículos estaduais de *Social Studies*. Alguns estados prestam-se à prescrição de conteúdos históricos substantivos e meta-históricos de modo cronológico desde as séries iniciais, fugindo a este paradigma; outros estados ratificam seu posicionamento em defesa do *Common Core State Standards*, e uma terceira parcela prescreve por conta própria apenas os conteúdos meta-históricos.

Montana e Maryland replicam nas páginas de seus currículos o *Common Core State Standards* (CCSS). Esses *standards* representam uma iniciativa liderada pelos estados, coordenada pelo *National Governors Association Center for Best Practices* (NGA Center) e o *Council of Chief State School Officers* (CCSSO), que visa fonercer uma lista de expectativas de aprendizagem voltadas ao Ensino Básico, para ajudar os alunos a se prepararem adequadamente para o ingresso nas universidades ou nas carreiras profissionais. Os CCSS foram desenvolvidos por muitos colaboradores, incluindo professores do ensino básico, administradores de escolas,

especialistas em conteúdos escolares. Sua elaboração foi inspirada nos standards estaduais vigentes no país, bem como nos currículos dos países que apresentam alta performance nas avaliações internacionais.

O CCSS dão ênfase ao ensino de “English language arts” (leitura e escrita) e matemática. Não existe plano para construção de documentos semelhantes voltados às demais disciplinas ou conteúdos escolares. No entanto, o “English language arts” incluem *standards* voltados ao letramento em História/*Social Studies*, Ciências e conteúdos técnicos. A progressão da aprendizagem no CCSS obedece à complexidade crescente das habilidades de leitura e escrita (*lreading and writing skills*), prescritas separadamente. Por isso, há somente expectativas de aprendizagem relativas ao conhecimento meta-histórico – ou habilidades historiadoras.

Os estados que prescrevem por conta própria apenas o conhecimento meta-histórico – Iowa e Alasca – o fazem de modo diferente do CCSS. Eles não distinguem as “habilidades de leitura e escrita”, mas estabelecem critérios de progressão vertical e horizontal que indicam a ascendente complexidade da aprendizagem histórica.

Havaí, Arizona, Califórnia, Delaware, New Hampshire, Novo Mexico, Oklahoma, Tennessee, Virginia e Wisconsin parecem seguir as proposições de Diane Ravitch e Charlotte Crabtree de que o ensino de História nos anos iniciais deve contemplar o ensino das habilidades historiadoras através de histórias, fábulas, lendas, mitos. Nesses currículos, os fatos históricos marcantes da nação (Independência, Guerra Civil) e os grandes heróis (de Thomas Jefferson a Martin Luther King) são exaltados, sendo que o estudo das suas biografias acontece já no Jardim de Infância. Ainda assim, traços dos horizontes em expansão figuram nesses currículos, embora contraídos – eu, família, escola, vizinhança e comunidade estudados em apenas uma série, geralmente no Jardim de Infância ou na Primeira Série – e segundo pressupostos multiculturalistas.

Enfim, os currículos de *Social Studies* dos EUA seguem as lógicas de progressão anunciadas pelo construtivismo, tendência educacional em voga na primeira metade do século XX que teve entre seus adeptos Dewey, Piaget e Bruner. O antigo modelo de progressão da aprendizagem desta disciplina escolar, denominado “horizontes em expansão”, ainda é vigente e predominante, embora haja algumas modificações deste paradigma às novas demandas do ensino

de História, como a sua abreviação, e a inclusão do conhecimento meta-histórico e do multiculturalismo. Alguns modelos dissonantes existem, a exemplo da adoção do CCSS e do modelo de ensino de História calcado na narração de histórias da pátria.

Assim, no jogo de tensões entre a História e os *Social Studies*, o ensino de História figura-se como o núcleo desta disciplina escolar. Porém, o conhecimento histórico prescrito deve ser monumental (exaltando grandes marcos e nomes da história nacional e o papel de destaque dos EUA no mundo atual) ou no máximo moderado, no sentido de não promover revisionismos incômodos. Além disso, a História no Ensino Primário se vê alinhada à lógica dos horizontes em expansão - considerado um modelo de progressão da aprendizagem seguro, embora pouco abonado pelos historiadores -, enquanto que no Ensino Secundário, é ensinada majoritariamente de maneira cronológica.

Excluindo, por fim, a hipótese da uma “Coexistência Pacífica”, quem se adaptou a quem: a História aos *Social Studies* ou os *Social Studies* à História? Nesse intrincado jogo de disputas políticas, econômicas, ideológicas e acadêmicas, as respostas a esta pergunta tendem a ser bastante subjetivas e/ou interessadas. E os embates, quase centenários, continuam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste trabalho, peço licença ao leitor para promover uma mudança no foco narrativo do texto. Mesmo ciente das recomendações anunciadas por tantos especialistas em produção de textos e gêneros literários, assumo o risco de promover esta quebra da dignidade estilística com a intenção de destacar as justificativas de cunho individual que motivaram o esforço efetuado ao longo desta jornada pelo ensino de História nos Estados Unidos da América, e de enfatizar as questões às quais este trabalho responde ou me deixam em aberto.

“Mas por que *eles?*”. Esta pergunta me era direcionada com frequência. Em salas de aula, congressos acadêmicos e mesmo em rodas de amigos, ex-colegas de graduação em História ou reuniões familiares, deparava-me com o espanto e/ou escárnio de quem desejava saber o porquê do meu incomum interesse pelo ensino de História entre os estadunidenses.

Dentre as justificativas arroladas para a efetivação dessa pesquisa, eu ressaltava o fato de os EUA também possuírem um sistema de educação descentralizado, no qual estados, distritos e escolas exercem a prerrogativa da elaboração de currículos escolares - assim como no Brasil. Ademais, os Estados Unidos foram a pátria criadora dos *Social Studies*, englobando diversas ciências sociais e humanas (inclusive a História) sob a rubrica de uma disciplina escolar institucionalizada a partir de 1916; na mesma época, o país se constituiu em um dos centros mundiais pioneiros nas pesquisas em currículos e programas.

No entanto, talvez não possa haver melhor argumento para efetivação desta pesquisa que o “mas por que *eles?*” que tanto ouvi ao longo destes dois anos de imersão no universo peculiar do Tio Sam e seus milhões de sobrinhos. Isso porque nas entrelinhas, esta pergunta indicava outras tantas: por que estudar o imperialista? Por que estudar este povo que privilegia as ciências exatas em detrimento da História e demais humanidades? Por que estudar o ensino de História entre os criadores dos Estudos Sociais, disciplina escolar que subjogou a História e tornou-se o baluarte educacional dos anos de chumbo brasileiros?

Devido a fatores político-ideológicos e acadêmicos, pouco se sabe no Brasil acerca do ensino de História nos EUA. Assim, me dediquei ao estudo do ensino do conhecimento histórico enquanto parte integrante dos *Social Studies* nos Estados Unidos da América como forma de averiguar se a história apresentada (não enquanto disciplina escolar autônoma, mas como

componente de um todo orgânico maior) deixa de contemplar as pesquisas de ponta efetuadas tanto no campo historiográfico (conteúdos históricos), quanto pedagógico (formas de progressão da aprendizagem). Nesse sentido, poucos países me seriam um terreno tão fértil quanto os EUA, que se empenham nas pesquisas científicas sobre currículos e programas escolares e experimentam os *Social Studies* já há quase um século.

Enquanto historicamente os Estados Unidos da América oscilam entre a descentralização da educação (levada a cabo pelas tendências políticas de direita ou conservadoras) e a intervenção federal nos rumos da instrução pública do país (defendida pelos governos mais à esquerda, como forma de garantir equidade de oportunidades a todos cidadãos), esse movimento pendular tem impacto direto sobre o ensino de História. Dotado de cunho eminentemente político (formação da cidadania e do “bom americano”), o ensino de História é concebido na atualidade como o eixo centrípeto dos *Social Studies* no país.

Se por um lado descobri que a História é considerada um conhecimento crucial aos *Social Studies*, por outro lado, as perguntas que me restava responder eram: que tipo de história os EUA valorizam e transmitem através da educação formal? Quais forças políticas agem em prol deste determinado tipo de História? Quais as propostas de grupos de pesquisas ou associações de classe para seu ensino? Como elas são encaradas pelo poder constituído e pela opinião pública? De que maneira elas atuam no sentido de influenciar os currículos prescritos em cada estado? A partir de quais princípios de progressão da aprendizagem os entes federados estadunidenses organizam seus currículos, se assim o fazem?

Ao lidar com os documentos curriculares dos entes federados dos EUA produzidos entre as décadas de 1990 e 2010, me deparei com uma história monumental. Ironicamente, eu, que no princípio da carreira acadêmica me dediquei à pesquisa sobre as relações entre cinema, história e ensino de história, esbarrei mais uma vez em uma história hollywoodiana. Porém, para minha surpresa, ela era prescrita oficialmente aos estudantes de todo país, constando em currículos estaduais, livros didáticos e exames nacionais.

A meu ver, a grandiosa história do Destino Manifesto de um povo logo se tornou imperativa por ser deveras conveniente a um país que se fez imperialista desde seu surgimento. Nesse sentido, os grupos de pesquisas sobre ensino de história e as associações de classe, como o NCSS, o NCHS e a AHA, exercem influência sobre a formatação das propostas curriculares,

desde que não ousem desafiar a tradição historiográfica vigente. Essas instituições tem sua autonomia constantemente vigiada por grupos políticos conservadores, imprensa e sociedade civil, os quais constantemente censuram quaisquer tentativas de submeter os currículos escolares a um indesejado revisionismo multiculturalista, ou “politicamente correto”.

Encarada como “mestra da vida” por muitos especialistas, a História tornou-se o núcleo integrador dos currículos de *Social Studies*. A sua função precípua seria a formação da habilidade de tomada de decisões, de singular valor à vida cotidiana. Esta finalidade casa-se perfeitamente ao objetivo mor dos *Social Studies*: o autogoverno. Nesse sentido, o ensino de história seria responsável por inculcar nos jovens os clássicos valores estadunidenses, como o patriotismo e a defesa da democracia. Como se percebe, trata-se de um claro projeto de construção de uma identidade nacional levado a cabo através dos parâmetros curriculares estaduais, para além das possíveis diferenças regionais/locais que existam em um país de dimensões continentais.

Os conteúdos dos *Social Studies* são organizados conforme esquema de progressão da aprendizagem denominado “horizontes em expansão”, coetâneo ao surgimento desta disciplina escolar. Inspirado nos escritos de Herbart e Piaget, o modelo preconiza que as crianças devem ser escolarizadas partindo da compreensão do seu entorno imediato e progressivamente estender o alcance temporal e espacial dos estudos. Aprimorados entre os anos de 1960-70, os horizontes em expansão passaram a abranger os princípios da estrutura da matéria, de Jerome Bruner.

O ensino de História obedece a esta lógica de progressão didática, adaptando-a a novas demandas apontadas pela pesquisa historiográfica. Sem embargo, a inserção da história mundial e do conhecimento meta-histórico nas prescrições estaduais de *Social Studies* foi uma importante vitória atribuída aos historiadores e suas respectivas organizações. Todavia, embora o ensino dos procedimentos que justificam a história como ciência já se encontre em avançado processo de consolidação nesses documentos, o estudo da história mundial muitas vezes não se faz integrado às lições concernentes à história nacional, ocasionando uma assimetria temporal no exame dos processos históricos verificados nos EUA e no restante do mundo.

Se algumas perguntas foram devidamente respondidas ao longo destas três seções, outras tantas sobrevieram durante o tempo de dedicação a esta dissertação. Tendo em mente a educação e o ensino de História em nosso país, muitas vezes me flagrei absorta, a pensar sobre as

semelhanças e dissonâncias verificadas nas comparações Brasil–EUA. Daí, os questionamentos resultantes desse exercício são: qual o impacto real dos currículos estaduais prescritos sobre a prática educacional cotidiana nos Estados Unidos da América? Os tópicos prescritos nos parâmetros curriculares são plenamente contemplados nos exames de final de ciclo de ensino e nas avaliações de concessão de certificação de professores dos estados? Ou seja: alunos e professores conhecem e se valem, de fato, desses currículos?

A mim, restaram essas questões, que por ora não tenho como responder. Elas por si só já garantem um belo estudo, que espero que seja efetivado por outro pesquisador disposto a lidar com cinquenta realidades tão distintas inseridas em um único contexto nacional. Talvez outras tantas inquietações perturbem o leitor e despertem o interesse em prol da efetuação das mais variadas análises.

Me cabe igualmente a certeza de que essa dissertação mexe com conceitos e lida com preconceitos. Ao longo dos últimos dois anos, investiguei os intrincados caminhos dos *Social Studies* e da aprendizagem histórica entre os representantes do *American Way of Life*. A cada exame dos currículos, sofria um choque cultural que não me causava asco, mas sim fascínio. Fascínio não por um suposto “tipo ideal” a ser seguido e replicado, mas pela diferença, pela alteridade – ainda que, confesso, vez por outra um tantinho incômoda...

Pus “bee-bop no meu samba” sem fatores condicionantes. Nesse ínterim, findei me descobrindo irremediavelmente apaixonada. Apaixonada menos pelas onomatopeias estrangeiras ou pelo “ziriguidum” nacional, e muito mais pelo hábito de pesquisar e pelo exercício contínuo de fôlego e tolerância que é mergulhar de olhos abertos em mares alheios.

Daí, por isso tudo, *eles*. Que venham *outros*!

## FONTES

ALABAMA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Alabama Course of Study: Social Studies**. Disponível em <<http://blogs.bcbe.org/kinderroad/files/2010/0%205/standards-kindergarten-s-studies.doc>>. Acessado em 15 out 2012.

ALASKA DEPARTMENT OF EDUCATION & EARLY DEVELOPMENT. **The Alaska standards for social studies**. Disponível em <[www.eed.state.ak.us/tls/frameworks/ssstudies/first.htm](http://www.eed.state.ak.us/tls/frameworks/ssstudies/first.htm)>. Acessado em 01 de setembro de 2012.

ARIZONA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Arizona Academic Content Standards: Social Studies**. Disponível em <<http://www.azed.gov/standards-practices/files/2011/09/ssstandard-full-05-22-06.pdf>>. Acessado em 01 set 2012.

ARKANSAS DEPT OF EDUCATION. **Social Studies Curriculum Framework: grades K-8**. Disponível em <[http://www.arkansased.org/public/userfiles/Learning\\_Services/Curriculum%20and%20Instruction/Frameworks/Social%20Studies/soc\\_studies\\_k\\_8\\_051308.pdf](http://www.arkansased.org/public/userfiles/Learning_Services/Curriculum%20and%20Instruction/Frameworks/Social%20Studies/soc_studies_k_8_051308.pdf)>. Acessado em 05 set 2012.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION. **History-Social Science framework for California public schools: Kindergarten through grade twelve**. Disponível em <<http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/histsocsciframe.pdf>>. Acessado em 03 set 2012.

COLORADO DEPT. OF EDUCATION. **Colorado academic standards: Social Studies**. Disponível em <<http://www.cde.state.co.us/cosocialstudies/cas-socialstudies-p12-pdf>>. Acessado em 2 set 2012.

CONNECTICUT STATE DEPT OF EDUCATION. **Social studies framework**. Disponível em <[http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/socialstudies/ssfrmwkchr\\_11\\_25\\_08.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/socialstudies/ssfrmwkchr_11_25_08.pdf)>. Acessado em 01 set 2012.

DELAWARE DEPT OF EDUCATION. **Social studies standards: history**. Disponível em <[http://www.doe.k12.de.us/infosuites/staff/ci/content\\_areas/socialstudies.shtml](http://www.doe.k12.de.us/infosuites/staff/ci/content_areas/socialstudies.shtml)>. Acessado em 01 set 2012.

FLORIDA BUREAU OF CURRICULUM AND INSTRUCTION. **Next Generation Sunshine State Standards: Social Studies**. Disponível em <[www.fldoe.org/bii/curriculum/sss](http://www.fldoe.org/bii/curriculum/sss)>. Acessado em 12 set 2012.

GEORGIA DEPT OF EDUCATION. **Georgia Performance Standards for Social Studies**. Disponível em <<https://www.georgiastandards.org/Standards/Pages/BrowseStandards/SocialStudiesStandards.aspx>>. Acessado em 4 set 2012.

DEPARTMENT OF EDUCATION: STATE OF HAWAII. **Content and performance standards for Social Studies.** Disponível em <[http://mrfruean.weebly.com/uploads/3/1/4/2/31422547/final\\_hcpsiii\\_socialstudies\\_librarydocs\\_1.pdf](http://mrfruean.weebly.com/uploads/3/1/4/2/31422547/final_hcpsiii_socialstudies_librarydocs_1.pdf)>. Acessado em 13 set 2012.

IDAHO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. **Idaho Content Standards: Social Studies.** Disponível em <[http://www.sde.idaho.gov/site/content\\_standards/ss\\_standards.htm](http://www.sde.idaho.gov/site/content_standards/ss_standards.htm)>. Acessado em 06 set 2012.

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION. **Illinois social science academic standards.** Disponível em <[www.isbe.state.il.us.gov/social\\_science/standards.htm](http://www.isbe.state.il.us.gov/social_science/standards.htm)>. Acessado em 4 set 2012.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Indiana academic standards for social studies.** Disponível em <<http://www.in.gov/edroundtable/files/SSStandardsFinalDraft--allgrades.pdf>>. Acessado em 05 set 2012.

IOWA DEPT OF EDUCATION. **Iowa Core for Social Studies: Essential Concepts and Skills with Details and Examples.** Disponível em <[https://iowacore.gov/sites/default/files/k-12\\_socialstudies.pdf](https://iowacore.gov/sites/default/files/k-12_socialstudies.pdf)>. Acessado em 07 set 2012.

KANSAS STATE BOARD OF EDUCATION. **Kansas standards for History and Government; Economics and Geography.** Disponível em <[http://p3cdn5static.sharpschool.com/UserFiles/Serve%20rs/Server\\_808297/File/curric/curric/SS%20Standards%20K-12.doc](http://p3cdn5static.sharpschool.com/UserFiles/Serve%20rs/Server_808297/File/curric/curric/SS%20Standards%20K-12.doc)>. Acessado em 12 out 2012.

KENTUCKY DEPT OF EDUCATION. **Kentucky core academic standards.** Disponível em <<http://education.ky.gov/>>. Acessado em 03 set 2012.

LOUISIANA DEPT OF EDUCATION. **Comprehensive curriculum: social studies.** Disponível em <<https://www.louisianabelieves.com/>>. Acessado em 05 set 2012.

MAINE DEPT OF EDUCATION. **Social Studies standards.** Disponível em <<http://www.maine.gov/doe/socialstudies/documents/ss102207.pdf>>. Acessado em 06 set 2012.

MARYLAND STATE DEPT OF EDUCATION. **Maryland state curriculum: social studies.** Disponível em <[http://mdk12.org/share/vsc/vsc\\_social\\_studies\\_grprek3.pdf](http://mdk12.org/share/vsc/vsc_social_studies_grprek3.pdf)>. Acessado em 04 set 2012.

MASSACHUSETTS DEPT OF EDUCATION. **Massachussets History and Social Science curriculum framework.** Disponível em <<http://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/final.pdf>>. Acessado em 03 set 2012.

MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION. **Grade level content expectations (GLCE): social studies.** Disponível em <[http://michigan.gov/documents/mde/SSGLCE\\_218368\\_7.pdf](http://michigan.gov/documents/mde/SSGLCE_218368_7.pdf)>.

Acessado em 11 set 2012.

MINNESOTA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Minnesota Academic Standards in history and Social Studies**. Disponível em <<http://www.house.leg.state.mn.us/fiscal/files/ssstand.pdf>>. Acessado em 16 out 2012.

MISSISSIPI DEPT OF EDUCATION. 2011 **Mississippi social studies framework**. Disponível em <<http://www.mde.k12.ms.us/docs/curriculum-and-instructions-library/2011-mississippi-social-studies-framework.pdf?sfvrsn=4>>. Acessado em 11 set 2012.

MISSOURI DEPT OF ELEMENTARY AND SECUNDARY EDUCATION. **Social Studies grade- and course-level expectations 2.0: a framework for instruction and assessment**. Disponível em <<https://dese.mo.gov/sites/default/files/cle-social-studies.pdf>>. Acessado em 09 set 2012.

MONTANA OFFICE OF PUBLIC INSTRUCTION. **Montana common core standards: English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects - grade-band k-12**. Disponível em <<http://opi.mt.gov/pdf/CCSSO/11NovELACommonCoreGradeband.pdf>>. Acessado em 8 set 2012.

NEBRASKA DEPT OF EDUCATION. **Nebraska social studies standards**. Disponível em <[http://www.education.ne.gov/AcademicStandards/Documents/NE\\_SocialStudiesStandardsApproved.pdf](http://www.education.ne.gov/AcademicStandards/Documents/NE_SocialStudiesStandardsApproved.pdf)>. Acessado em 06 set 2012.

NEVADA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Nevada social studies standards**. Disponível em <<http://www.doe.nv.gov/>>. Acessado em 19 out 2012.

NEW HAMPSHIRE STATE BOARD OF EDUCATION. **New Hampshire curriculum framework: k-12 social studies**. Disponível em <[http://www.education.nh.gov/instruction/curriculum/social\\_studies/documents/frameworks.pdf](http://www.education.nh.gov/instruction/curriculum/social_studies/documents/frameworks.pdf)>. Acessado em 31 ago 2012.

NEW JERSEY STATE DEPT OF EDUCATION. **New Jersey social studies curriculum framework**. Disponível em <<http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/NJ-Social-Studies.pdf>>. Acessado em 30 ago 2012.

NEW MEXICO STATE BOARD OF EDUCATION. **New Mexico social studies content standards and benchmarks: introduction and curriculum framework**. Disponível em <[http://www.cesdp.nmhu.edu/standards\\_pdf/k-8/11\\_social\\_k-8.pdf](http://www.cesdp.nmhu.edu/standards_pdf/k-8/11_social_k-8.pdf)>. Acessado em 31 ago 2012.

NEW YORK STATE EDUCATION DEPT. **Social studies core curriculum**. Disponível em <<http://www.p12.nysed.gov/ciai/socst/ssrg.html>>. Acessado em 08 set 2012.

NORTH CAROLINA DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. **North Carolina social studies standards course of study**. Disponível em <<http://www.ncpublicschools.org/acre/standards/new-standards/#social>>. Acessado em 05 set 2012.

NORTH DAKOTA DEPT OF PUBLIC INSTRUCTION. **North Dakota content and achievement standards: social studies**. Disponível em <>. Acessado em 31 ago 2012.

OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION. **Ohio's academic content standards – extended: social studies**. Disponível em < [https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Special-Education/Students-with-Disabilities/Students-With-Disabilities-\(1\)/OACS-E-Social-Studies.pdf.aspx](https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Special-Education/Students-with-Disabilities/Students-With-Disabilities-(1)/OACS-E-Social-Studies.pdf.aspx)>. Acessado em 11 out 2012.

OKLAHOMA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. **Oklahoma c3 standards for the social studies: the foundation, formation, and transformation of the American system**. Disponível em <http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/C3-SocialStudies.pdf>. Acessado em 05 set 2012.

OREGON DEPT OF EDUCATION. **Oregon Social Sciences Academic Content Standards**. Disponível em <<http://www.ode.state.or.us/teachlearn/subjects/socialscience/standards/oregon-social-sciences-academic-content-standards.pdf>>. Acessado em 09 set 2012.

PARKER, Walter et al. **Citizenship and the critical role of Social Studies**. Washington: NCSS, 1984. (NCSS Bulletin number 72)

PENNSYLVANIA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Academic Standards for Reading in History and social studies**. Disponível em < [http://static.pdesas.org/content/documents/PA\\_Common\\_Core\\_Standards\\_for\\_Reading\\_in\\_History\\_and\\_Social\\_Studies\\_8-7-12.pdf](http://static.pdesas.org/content/documents/PA_Common_Core_Standards_for_Reading_in_History_and_Social_Studies_8-7-12.pdf)>. Acessado em 29 jan 2013.

RHODE ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. **Rhode Island grade span expectations for social studies**. Disponível em <<https://www.ride.ri.gov/Portals/0/Uploads/Documents/Instruction-and-Assessment-World-Class-Standards/Social-Studies/RI-SS-GSEs-K-12-Final-Version.pdf>>. Acessado em 15 set 2012.

SOUTH CAROLINA DEPT OF EDUCATION. **South Carolina social studies academic standards**. Disponível em <<https://ed.sc.gov/agency/se/Instructional-Practices-and-Evaluations/documents/FINALAPPROVEDSSStandardsAugust182011.pdf>>. Acessado em 05 set 2012.

SOUTH DAKOTA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Social studies content standards**. Disponível em [http://www.doe.sd.gov/contentstandards/documents/Full\\_Social%20Studies.pdf](http://www.doe.sd.gov/contentstandards/documents/Full_Social%20Studies.pdf). Acessado em 05 set 2012

TENNESSEE DEPT OF EDUCATION. **Social studies standards**. Disponível em <[http://www.tennessee.gov/education/standards/social\\_studies.shtml](http://www.tennessee.gov/education/standards/social_studies.shtml)>. Acessado em 13 set 2012.

TEXAS EDUCATION AGENCY. **Texas essential knowledge and skills**. Disponível em <<http://ritter.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/ch113a.pdf>>. Acessado em 10 jan 2013.

UTAH STATE OFFICE OF EDUCATION. **Elementary core curriculum: social studies k-12**. Disponível em <<http://www.uen.org/core/displayPreface.do?courseNumber=6000>>. Acessado em 12 out 2012.

VERMONT STATE BOARD OF EDUCATION. **Grade expectations for Vermont's framework of standards and learning opportunities: history/social sciences**. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493029.pdf>>. Acessado em 31 ago 2012.

VIRGINIA DEPT OF EDUCATION. **History and social science standards of learning for Virginia public schools**. Disponível em <[http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards\\_docs/history\\_socialscience/next\\_version/stds\\_all\\_history.pdf](http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/history_socialscience/next_version/stds_all_history.pdf)>. Acessado em 13 set 2012.

WASHINGTON SUPERINTENDENT OF PUBLIC INSTRUCTION. **Social studies essential academic learning requirements: a recommended grade-by-grade sequence for grade level expectations – Grades k-12**. Disponível em <<http://www.k12.wa.us/socialstudies/pubdocs/SocialStudiesGLEs.pdf>>. Acessado em 23 out 2013.

WEST VIRGINIA STATE BOARD OF EDUCATION. **Next generation curriculum Standards and objectives for social studies in West Virginia schools**. Disponível em <<http://apps.sos.wv.gov/adlaw/csr/readfile.aspx?DocId=23480&Format=PDF>>. Acessado em 11 set 2012.

WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. **Wisconsin's Model Academic Standards for Social Studies**. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.whitelake.k12.wi.us/media/curriculum/elementary/Social%2520Studies%2520Curriculum.doc>>. Acessado em 05 set 2012.

WYOMING DEPARTMENT OF EDUCATION. **Social studies core curriculum: 2011/2012**. Disponível em <[http://www.wyoming.k12.mi.us/Curriculum/7%20-%202012%20Brochures/Social\\_Studies/current.pdf](http://www.wyoming.k12.mi.us/Curriculum/7%20-%202012%20Brochures/Social_Studies/current.pdf)>. Acessado em 05 set 2012.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. TEMPO: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **Historiae**. Rio Grande, 3. 2012, p. 9-17. <<http://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3148/1800>>

AKENSON, L. W. (1987). Historical factors in the development of elementary social studies: Focus on the expanding environments. **Theory and research in social education**, 15(3), 155-171.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. In **AEDOS**, nº 8, vol. 3. 2011.

APPLE, Michael. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? Disponível em <<http://web.stanford.edu/class/educ232b/Apple.pdf>> . Acessado em 12 jan 2014. AQUINO, Rubim Santos Leão de; LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das Sociedades Americanas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CRABTREE, Charlotte. Returning history to the elementary school. In Gagnon, P. (Ed.), **Historical literacy: The case for history in American education** . New York: MacMillan. 1989. p. 173-187.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-254, 1990.

CIA. **The world factbook: US**. Disponível em <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html>>. Acessado em 22 de maio de 2013.

DARLING-HAMMOND, Linda. **The flat world and education: how America's commitment to equity will determine our future**. Nova Iorque: Teacher's College, Columbia University. 2010.

DESIGNED INSTRUCTION. **About The Bradley Commission on History in Schools, and the seminal history education document Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools**. Disponível em <[http://www.designedinstruction.com/reports/about\\_bradley\\_commission.html](http://www.designedinstruction.com/reports/about_bradley_commission.html)>. Acessado em 03 de outubro de 2013.

DESIGNED INSTRUCTION. **About the National Standards for History, 1996**. Disponível em <[http://www.designedinstruction.com/reports/about\\_history\\_standards.html](http://www.designedinstruction.com/reports/about_history_standards.html)>. Acessado em 03 out 2013. ESTADOS UNIDOS BRASIL. *Sistema de Ensino norteamericano*. Disponível em <<http://estadosunidosbrasil.com.br/estudar-nos-estados-unidos/sistema-de-ensino-americano/>>. Acessado em 21 de maio de 2013.

EEKHOFF, Lisa N. **Diminishing Horizons: A Critical Look at History Education in America** (2013). Disponível em [http://digitalcollections.dordt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=med\\_theses](http://digitalcollections.dordt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=med_theses). Acessado em 02 jan 2015.

EGAN, Kieran. **Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school**. Chicago: University Press. 1989

FEDERAL EDUCATION POLICY HISTORY. **Act to Establish a Federal Department of Education**. Disponível em < <http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>. Acessado em 02 de julho de 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 21(1), p. 187-198, jan./jun. 1996.

FRANÇA, Aldaíres Souto. **Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores** (Espírito Santo, 1956-1976) / Aldaíres Souto França. – 2013. Orientador: Juçara Luzia Leite. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

FREITAS, Itamar. **Conteúdos e progressão dos conteúdos no ensino de História (1)**. Nossa Senhora do Socorro: 2 jan. 2010.<<http://itamarfo.blogspot.com/2011/01/conteudos-e-progressao-dos-conteudos-no.html>>. Acessado em 13 jan 2014.

FREITAS, Itamar. **Conteúdos e progressão dos conteúdos no ensino de História (2): a contribuição dos teóricos do desenvolvimento (Jean Piaget)**. <[http://itamarfo.blogspot.com/2011/01/conteudos-e-progressao-dos-conteudos-no\\_09.html](http://itamarfo.blogspot.com/2011/01/conteudos-e-progressao-dos-conteudos-no_09.html)>. Acessado em 12 jan 2014.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História** (Anos Iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FREITAS, Itamar. **História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010)**. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>>. Acessado em 03 de setembro de 2012.

GRAHAM, Patricia. **Schooling America: how the public schools meet the nation's changing needs**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HERITAGE, Margaret. **Learning progressions: supporting instruction and formative assessment**. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST), 2008.

KLIEBARD, Herbert. **Forging the american curriculum: essays in curriculum history and theory**. Nova Iorque: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. **The struggle for the american curriculum: 1893-1958.** 2ª ed. Nova Iorque: Routledge, 1995.

LERICHE, L. W. (1987). The expanding environments sequence in elementary social studies: The origins. **Theory and Research in Social Education**, 15(3), 137-154.

LEVSTIK, L., BARTON, K. C. **Doing history: investigation with children in elementary and middle schools.** 3ª ed. Mahwah, NJ. 2005

LEVSTIK, L., PAPPAS, C. (1992). **New directions for studying historical understanding.** *Theory and Research in Social Education*, 20(4), 369-385.

LYBARGER, Michael. Origins of modern Social Studies: 1900-1916. IN **History of Education Quarterly**: Vol. 23, No. 4. New York: Jstor. p.. 455-468.

MARTIN, Daisy et al. **A report on the state of history education: state policies and national programs.** Disponível em <[http://teachinghistory.org/system/files/teachinghistory\\_special\\_report\\_2011.pdf](http://teachinghistory.org/system/files/teachinghistory_special_report_2011.pdf)>. Acessado em 20 jul 2013.

McCALL, A. J. et al. Infusing a communities unit with the concept of caring. **Social studies and the young learner**, vol 4, nº 2. p. 13-15.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

NASH, Gary B.. The History Standards Controversy and Social History. IN **Journal of Social History**. Vol. 29, 1995, pp. 39-49

NASH, Gary B. et al. **History on trial: culture wars and the teaching of the past.** Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 1999.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. **Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies.** Washington, D.C.: NCSS, 1994.

NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. **National Standards for History Basic Edition**, 1996. <<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/>>. Acessado em 03 de outubro de 2013.

NATIONAL CONSTITUTION CENTER. **Amendment X: rights reserved to states or people.** Disponível em <<http://constitutioncenter.org/constitution/the-amendments/amendment-10-powers-of-the-states-and-people>>. Acessado em 17 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar . **Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012).** Revista História Hoje, v. 1, p. 1, 2012.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **La renovacion de la enseñanza de las ciências sociales em las escuelas secundarias de los Estados Unidos.** Washington: Departamento de Assuntos Educativos, Union Panamericana, Organización de los Estados Americanos, 1968.

PIAGET, Jean. Os estádios de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. IN LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança**: leituras básicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Universidade de São Paulo. 1968.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 11ª ed. Rio de Janeiro: bertrand Brasil, 1990.

PIÑAR, William F. **What is curriculum theory?** Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

RAVITCH, Diane. **The Death and Life of the Great American School System**: How Testing and Choice. New York: Basic Books, 2010.

\_\_\_\_\_. (1987). Tot sociology, or what happened to history in the grade schools. **The American Scholar**, 56, 343-354.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009. (col. Pensamento e ação na sala de aula).

SCOTT, Joan W. History in crisis? **The other side of the story**. American Historical Review, nº 68, 1963.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUTHERN POVERTY LAW CENTER. **Teaching the movement**: the state of civil rights education in the United States. Montgomery: SPLC, 2011.

SYMCOX, Linda. **National History Standards**: the problem of the canon and the future of teaching history. Carolina do Norte: Information Age Publishing, 2009.

\_\_\_\_\_. **Whose History?**: the struggle for National History Standards in American classrooms. Nova Iorque/Londres: Teachers College Press, 2002.

THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS. **Building a History Curriculum**: Guidelines for Teaching History in Schools. Disponível em <<http://www.nche.net/document.doc?id=38>>. Acessado em 04 de outubro de 2013.

THE NATIONAL COMMISSION IN EXCELLENCE ON EDUCATION. **A nation at risk**: the imperative for educational reform. Disponível em <[http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW\\_A\\_Nation\\_at\\_Risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf)>. Acessado em 15 de setembro de 2013.

THOMPSON, C. A.. **Primary social studies: a refocus on student**. ERIC document reproduction service. N. ED. 215.915. 1982.

TURNER, Tomas et ali. **Essential for elementary social studies**. 4ª ed. Taylor & Francis: Nova Iorque, 2013.

UNESCO. **World Data on Education**: United States of America. Disponível em <[http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/NORTH\\_AMERICA/United\\_States\\_of\\_America/United\\_States\\_of\\_America.htm](http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/NORTH_AMERICA/United_States_of_America/United_States_of_America.htm)>. Acessado em 04 de janeiro de 2013.

US DEPARTMENT OF EDUCATION. **Overview**. Disponível em <<http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 5 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **What we do**. Disponível em <<http://www2.ed.gov/about/what-we-do.html>>. Acessado em 20 de maio de 2013.

VALVERDE, G. United States. IN POSTLETHWAITE. **International encyclopaedia on national systems of education**. p. 1, 33-41. 2ª ed. New York/Oxford/Tokyo: Elsevier Science, 1995.

WADE, Rahima. **Beyond expanding horizons**: new curriculum directions for elementary social studies. The elementary school journal. Vol. 103, nº 2, special issue: social studies , 2002, p. 115-130.

WEBJUR. **Organização do Estado**. Disponível em <[www.webjur.com.br/doutrina/Direito\\_Constitucional/Organiza\\_\\_o\\_do\\_Estado.htm](http://www.webjur.com.br/doutrina/Direito_Constitucional/Organiza__o_do_Estado.htm)>. Acessado em 20 maio de 2013.

WIKIPEDIA. **Tenth Amendment to the United States Constitution**. Disponível em <[en.wikipedia.org/wiki/Tenth\\_Amendment\\_to\\_the\\_United\\_States\\_Constitution2/11](http://en.wikipedia.org/wiki/Tenth_Amendment_to_the_United_States_Constitution2/11)>. Acessado em 21 de maio de 2013.

WILSON, Virginia S., LITTLE, James A., WILSON, Gerald Lee (ed). **Teaching Social Studies**: handbook of trends, issues, and implications for the future. Westport: Greenwood Press, 1993.