



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DIOGO HENRIQUE VIANNA

**ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA:
CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS
NA DÉCADA DE 1950**

CAMPINAS
2020

DIOGO HENRIQUE VIANNA

**ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA:
CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS
NA DÉCADA DE 1950**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Arnaldo Pinto Júnior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO DIOGO HENRIQUE VIANNA E ORIENTADA PELO PROF. DR. ARNALDO PINTO JUNIOR.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos – CRB 8/5751

Vianna, Diogo Henrique, 1980-
V655e Ensino de história da América: currículo e livros didáticos na década de 1950 /
Diogo Henrique Vianna. – Campinas, SP: [s.n.], 2020.

Orientador: Arnaldo Pinto Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. História – Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Livros didáticos. 4. América –
História. I. Pinto Junior, Arnaldo, 1968-. II Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teaching history of America: curriculum and textbooks in the
1950s

Palavras-chave em inglês:

History – Study and teaching

Curriculum

Textbook

America – History

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Arnaldo Pinto Júnior [Orientador]

Maria do Carmo Martins

Luciano Mendes de Faria Filho

Data de defesa: 19-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0922>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6170959670840846>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA:
CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS
NA DÉCADA DE 1950**

Autor: Diogo Henrique Vianna

COMISSÃO JULGADORA:

Arnaldo Pinto Júnior

Maria do Carmo Martins

Luciano Mendes de Faria Filho

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

RESUMO

Esta pesquisa focaliza a discussão acerca da relevância do ensino de História da América nas escolas secundárias brasileiras, ideia que foi implementada na década de 1950. As motivações políticas, culturais e educacionais são abordadas a partir de referenciais da história das disciplinas escolares, de categorias de análise da construção social do currículo e de produções acadêmicas relativas aos livros didáticos. Nesse sentido, este trabalho situa-se na fronteira entre a história da educação e a história cultural, dialogando com aportes teórico-metodológicos dos referidos campos. A investigação procurou compreender um conjunto de debates nacionais e internacionais, mais evidentes na década de 1940, sobre pan-americanismo, identidade nacional, promoção da paz e entendimento entre os povos, estendendo-se aos anos 1950, às disputas por hegemonia curricular e das concepções de ensino de História, e ainda, a revisão de conteúdo nocivo e a produção de livros didáticos. O contexto nacional contempla a transição e as particularidades do governo democrático após o fim do regime autoritário varguista, além da atuação das instituições e órgãos de controle e promoção do ensino. Pesquisamos o processo histórico que acabou por efetivar o ensino de História da América no ensino secundário brasileiro, sob as motivações e contraposições de políticos, diplomatas, intelectuais, educadores, historiadores e autores de livros didáticos. Identificar e apreender as singularidades desse contexto educacional objetiva oferecer maior compreensão histórica do ensino de História no país, bem como, possíveis contribuições para outros estudos afins.

Palavras-chave: Estudo e ensino; História; América; currículo; livro didático.

ABSTRACT

This research focuses the discussion about the relevance of the teaching of History of America in Brazilian secondary schools, an idea that was implemented in the 1950s. The political, cultural and educational motivations are approached from the references of the history of school subjects, from categories of analysis of the social construction of the curriculum and of academic productions related to textbooks. In this sense, this work is located on the frontier between the history of education and cultural history, dialoguing with theoretical and methodological contributions of the referred fields. The research sought to understand a set of national and international debates, most evident in the 1940s, about pan-Americanism, national identity, promotion of peace and understanding between peoples, extending to the 1950s, disputes for curricular and political hegemony conceptions of history teaching, as well as the revision of harmful content and the production of textbooks. The national context contemplates the transition and the particularities of the democratic government after the end of the Vargas authoritarian regime, besides the performance of the institutions and organs of control and promotion of education. We researched the historical process that eventually made the teaching of History of America in Brazilian secondary education, under the motivations and opposition of politicians, diplomats, intellectuals, educators, historians and textbook authors. Identifying and apprehending the singularities of this educational context aims to offer a greater historical understanding of history teaching in the country, as well as possible contributions to other related studies.

Keywords: Study and teaching; History; America; curriculum; textbook.

RESUMEN

Esta investigación se centra en la discusión sobre la relevancia de enseñar Historia de América en las escuelas secundarias brasileñas, una idea que se implementó en la década de 1950. Las motivaciones políticas, culturales y educativas se abordan desde el marco de la historia de las asignaturas escolares, categorías de análisis de la construcción social del currículo y de las producciones académicas relacionadas con los libros didácticos. En este sentido, este trabajo se ubica en el límite entre la historia de la educación y la historia cultural, dialogando con aportes teóricos y metodológicos de los campos referidos. La investigación buscó comprender un conjunto de debates nacionales e internacionales, más evidentes en la década de 1940, sobre el panamericanismo, la identidad nacional, la promoción de la paz y el entendimiento entre los pueblos, que se extendió hasta la década de 1950, a las disputas sobre la hegemonía curricular y concepciones de la enseñanza de la historia, y también la revisión de contenidos nocivos y la producción de libros didácticos. El contexto nacional contempla la transición y las peculiaridades del gobierno democrático después del fin del régimen autoritario de Vargas, además del desempeño de las instituciones y organismos que controlan y promueven la educación. Investigamos el proceso histórico que terminó enseñando la Historia de América en la educación secundaria brasileña, bajo las motivaciones y oposiciones de políticos, diplomáticos, intelectuales, educadores, historiadores y autores de libros didácticos. Identificar y comprender las singularidades de este contexto educativo tiene como objetivo ofrecer una mayor comprensión histórica de la enseñanza de la historia en el país, así como posibles contribuciones a otros estudios relacionados.

Palabras clave: Estudio y enseñanza; Historia; America; currículum; libro didáctico.

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEN	Companhia Editora Nacional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho de Fiscalização de Expedições Artísticas e Científicas no Brasil
CICI	Commission Internationale de Coopération Intellectuelle
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCI	Commissions Nationales de Coopération Intellectuelle
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPII	Colégio Pedro II
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNE	Departamento Nacional de Educação
DNES	Departamento Nacional do Ensino Secundário
ESG	Escola Superior de Guerra
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IICE	Institut International du Cinématographe Éducatif
IICI	Institut International de Coopération Intellectuelle

INEP	Instituto Nacional de Pedagogia (1937); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (atual)
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITR	Internacional Textbook Revision
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEMAD	Laboratório de Ensino e Material Didático
MEC	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930); Ministério da Educação e Saúde Pública (1931); Ministério da Educação e Saúde (1937); Ministério da Educação e Cultura (1953)
MEMÓRIA	Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCI	Organisation de Coopération Intellectuelle
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCIAA	Office of the Coordinator of Inter-American Affairs
OICI	Organização Internacional de Cooperação Intelectual
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RIHGB	Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEP	Secretaría de Educación Pública (México)
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A HISTÓRIA CULTURAL	14
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA CULTURAL	20

PARTE I

ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA, PAN-AMERICANISMO E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1	36
ENSINO DE HISTÓRIA E PAN-AMERICANISMO: UM DEBATE NACIONAL E CONTINENTAL	36
1.1 OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA	36
1.2 ‘LATINO-AMERICANO’, ‘INDEPENDENTE’ OU ‘SOLITÁRIO’: A DIFÍCIL IDENTIDADE BRASILEIRA COM O CONTINENTE.....	43
1.3 AMERICANISMO EM VOGA E O PLANO CULTURAL INTERAMERICANO	59
CAPÍTULO 2	63
ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E NEGOCIAÇÕES	63
2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA E A NOVA SERIAÇÃO CURRICULAR DE 1951	66
2.2 OS SENTIDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 1950	74
2.3 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO EM DISPUTA E A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO OFÍCIO.....	81

PARTE II

LIVROS DIDÁTICOS E HISTÓRIA DA AMÉRICA

CAPÍTULO 3	91
A PROMOÇÃO DA PAZ, O ENSINO DE HISTÓRIA E A REVISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS	91
3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL.....	91
3.2 BRASIL, ARGENTINA E MÉXICO E A REVISÃO DOS TEXTOS DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	94
3.3 A UNESCO, A PROMOÇÃO PARA A PAZ E O ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS	99
CAPÍTULO 4	112
OS LIVROS DIDÁTICOS DE <i>HISTÓRIA DA AMÉRICA</i>: OBJETOS DE EXPRESSÃO CURRICULAR	112
4.1 O LIVROS DIDÁTICOS DE ‘HISTÓRIA DA AMÉRICA’: CONTROLE, REVISIONISMO, CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRODUÇÃO	112
4.2 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: ENTRE DITOS E NÃO DITOS	126
4.3 HISTÓRIA DA AMERICA: UMA ANÁLISE COMPARADA DE LIVROS DIDÁTICOS	129

EPÍLOGO

O AMERICANISMO NO BRASIL NO FINAL DOS ANOS 1950..... 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 143

REFERÊNCIAS 151

FONTES 158

LEGISLAÇÃO 163

ANEXO..... 165

INTRODUÇÃO

A trajetória do ensino de História da América ganhou contornos específicos durante a década de 1950. A novidade não foi o ensino de conteúdos sobre a história do continente, pois estes já compunham os programas de ensino da disciplina escolar (VECHIA; LORENZ, 1998); estavam inclusos de modo fragmentado nas disposições curriculares nas décadas anteriores no ensino de História Universal, História da Civilização e, em seguida, História Geral, bem como os estudos escolares que ligavam o passado brasileiro aos acontecimentos ocorridos em outras regiões da América.

A questão, todavia, fora motivo de debate desde o final do século XIX e, principalmente, a partir do regime republicano. A evidente ênfase, sob a lei nº 1.359 de 1951 que alterou a seriação escolar, se deu pelo fato de que os conteúdos escolares, antes fragmentados, foram reorganizados e unificados em um item curricular, nomeado de História da América e a ser ensinado, destacadamente, ao longo de todo o 2º ano do ensino ginasial. Houve uma reelaboração curricular envolta por interesses variados, marcados por fatos externos de um mundo vivendo as experiências do pós-guerra e pela conflituosa conformação da identidade brasileira ao lado de seus vizinhos continentais. Sob esta trajetória, de construção de identidades, das concepções sobre os livros didáticos, dos debates sobre o currículo e o ensino de história da América, nos debruçaremos nesta pesquisa.

O eixo central de nosso recorte temporal se dá no intermédio das décadas de 1940 e 1950, ao qual possibilita apreciar os contextos políticos, sociais e culturais do ensino História no Brasil enredado ao fim da Era Vargas e o início do governo democrático. Período do qual depreendemos a defesa de Helio Viana¹ sobre o tema, publicada em 1943, no artigo *Ensino e conceito de História da América*, ou mais de uma década depois, a publicação de Guy de Hollanda, em 1957, de relatórios sobre os livros didáticos de História intitulada *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. No intuito de compreendermos as nuances sobre o ensino de História da América na década de 1950 retrocedemos no tempo para analisarmos a abrangência do pan-americanismo,

¹ Entre os diversos documentos e fontes consultados para esta pesquisa, encontramos o nome de Hélio Viana grafado com apenas um ‘n’, e com dois ‘ns’, “Vianna”. No intuito de evitar leituras equivocadas, optamos por manter uma única grafia, com um ‘n’, correspondente à citação com data mais antiga.

entre o final do século XIX e início do XX, uma vez que os ajuizamentos sobre a ‘América’ se faziam presentes em debates anteriores não sendo uma ideia original apresentada no período tratado aqui. Além do histórico relativo ao pan-americanismo, destacamos ainda a função exercida pelo livro didático de História da América, editado nos anos 1950 para atender às demandas do novo currículo. No sentido de entendermos como os conteúdos de História da América se expressaram nessas publicações, empreendemos uma análise comparativa de edições didáticas dos anos 1930, 1940 e 1950.

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e ao Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (MEMÓRIA). No grupo MEMÓRIA os trabalhos relativos à história da educação têm dialogado com as contribuições teórico-metodológicas da história cultural e a presente pesquisa apoiou-se em estudos sobre as reformas educacionais, os estudos curriculares, os livros didáticos, da história das disciplinas escolares e da cultura escolar. A temática História da América aproxima nosso trabalho a outros já desenvolvidos neste grupo de estudo, como a tese defendida, em 1997, pela historiadora Maria de Fátima Sabino Dias, *A ‘invenção’ da América na cultura escolar*, tornando-se uma das principais referências sobre o assunto. Recentemente, o historiador Halferd Ribeiro Júnior e Maria do Carmo Martins (2018) também retomaram o tema por vias indiretas no estudo intitulado *Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de História*. Isso nos evidencia que, junto a permanências e hiatos do próprio grupo, a retomada crítica a entendimentos há muito estabelecidos qualifica o ofício de fazer pesquisa acadêmica com seriedade e sem prescrições.

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A HISTÓRIA CULTURAL

A partir das décadas de 1980 e 1990, pesquisadores da história da educação no Brasil aproximaram-se dos estudos culturais produzido no campo da historiografia. A denominada corrente cultural mostrou-se rica por abrigar diferentes tendências tanto no tratamento das fontes quanto na produção de conhecimento, e, dada a ampla concepção dos ‘objetos culturais’, possibilitava variados estudos sobre a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, as ‘representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas

educativos, a mediação cultural por meio de intelectuais, ou como aponta José D'Assunção Barros (2004, p. 55), “a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de ‘cultura’”. Esta percepção torna a ideia de cultura complexa, pois os estudos culturais englobam uma grande variedade de temas e métodos de difícil definição de seus limites ou fronteiras. Como afirma Peter Burke (2000, p. 13) delimitar a história cultural é “como tentar prender uma nuvem em uma rede de caçar borboletas”. Esta dinâmica expressada pela história cultural se dá pela aproximação das diversas dimensões do saber historiográfico que multidisciplinares, articulam temas e questões de áreas diversas, econômicas, mentais e sociais.

A abordagem da história cultural difere-se do enfoque dado à história da cultura, que analisa estilisticamente as produções artísticas, literárias e arquitetônicas oficialmente atribuídas à esfera política; estudos voltados para a ‘grande’ arte e sua condição nacional: os grandes textos literários, os tratados filosóficos ou as obras de arte. Por outro lado, a história cultural imprime a interpretação de uma ‘história social da cultura’, na qual o entendimento de cultura é alargado, cabendo, então, o estudo de manifestações culturais populares que eram anteriormente desprezadas pelos estudos tradicionais. De acordo com Barros (2004, p. 57), na concepção histórica estritamente política a vida cotidiana, tratada com indiferença, não é entendida como “inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura”, por outro lado, “na concepção cultural, entende-se que, ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão”.

Cabe ressaltar que a história da cultura ou intelectual não está apartada dos estudos culturais contemporâneos; esta é concebida, atualmente, como parte da história cultural. De modo que, a cultura não apreendida como uma entidade amorfa ou alienada da sociedade, pelo contrário, como sendo própria da experiência cotidiana daqueles que a produzem, quanto daqueles que a recebem.

A história cultural não é resultado de uma ou outra escola intelectual ou acadêmica, mas sim, o resultado da convergência de estudos históricos com a antropologia, a política, a história das mentalidades, a história social e outros saberes. Não é pretensão aqui, discorrer sobre todo o campo teórico da história cultural, suas principais obras e referenciais. Mas, é necessário esclarecer aquilo que torna a história cultural um referencial importante para os estudos em história da educação, em especial para o presente trabalho e determinadas pesquisas realizadas por integrantes do grupo MEMÓRIA.

Ronaldo Vainfas (1997) aponta quatro características teórico-metodológicas da história cultural: (I) a recusa do conceito vago de mentalidades; (II) a preocupação com o popular; (III) valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais como objeto de investigação; e (IV) a sua pluralidade. Expliquemos cada uma delas.

O termo mentalidade e a preocupação com os “modos de sentir” e “pensar” ocupou a atenção dos fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929), Marc Bloch e Lucien Febvre. Contra as noções historicizantes da história calcada em fatos singulares e de natureza política, diplomática e militar, praticada ao longo do século XIX, Febvre e Bloch apresentaram uma ‘história nova’ com concepção problematizante do social, principalmente quanto aos modos de viver, tendo a noção de mentalidade afinidade íntima com a de cotidiano. Para tal empreendimento, essa nova perspectiva historiográfica se aproximaria de um conjunto teórico e metodológico interdisciplinar de outras ciências sociais. Durante a ‘era Braudel’ – assim chamada por Peter Burke (1997), entre 1956-1969, quando o discípulo de Lucien Febvre assume o comando da produção historiográfica dos *Annales* – o estudo do mental perde espaço. As explicações históricas aproximam-se de concepções estruturantes, influenciadas pelo meio geográfico e marcadas pelo tempo de longa duração. Esta fase caracterizou-se pelas explicações totalizantes “pela produção de grandes obras de história total, histórias sintéticas, ainda que recortadas monograficamente, com grande ênfase nos aspectos socioeconômicos e suas relações com o meio geográfico” (VAINFAS, 1997, p. 135). A ruptura a essa concepção e um retorno à dos fundadores permitiu o surgimento da história das mentalidades, em fins da década de 1960. Porém, esta mostrou-se polêmica; o principal problema se deu no campo teórico metodológico, ao qual evidencia-se a pergunta: “Será possível identificar uma base comum presente nos ‘modos de pensar e de sentir’ dos homens de determinada sociedade?” (BARROS, 2004, p. 39-40). Para isso, o historiador das mentalidades ampliava sua concepção de fonte histórica e documental, lançando mão, não somente das obras literárias ou textos escritos, mas utilizando-se da iconografia e dos objetos da cultura material. A contribuição da história das mentalidades dá-se na exploração ousada de temas incomuns, o que se desdobrou em certos domínios da história aos quais os historiadores não haviam pensado em investigar, como por exemplo, o medo e a morte. A história cultural apesar de recusar as vagas noções, ambíguas e imprecisas, de mentalidades e suas dificuldades teórico metodológicas, fortaleceu o tratamento de certos temas e a ampliação da concepção de fonte documental.

A preocupação com o popular é outra característica da história cultural. Do ponto de vista social e cultural as manifestações populares são valorizadas; as festas, as resistências e

as crenças passam a ser objeto histórico. Há uma “afeição ao informal” (VAINFAS, 1997, p. 148). Certamente tais manifestações já haviam sido descritas, mas estavam localizadas em estudos folclóricos sempre à margem da história oficial. O tratamento dado pela história cultural coloca os sujeitos como agentes da história, localizando-os não à margem, mas sim diretamente ligados à própria experiência cultural. O popular tornou-se possível não somente pela ampliação da noção de cultura, mas à correspondente modificação e tratamento das fontes documentais.

A preocupação com o papel da estratificação e o conflito social é outra importante vertente da história cultural. Sob essa perspectiva, o lugar ocupado pelos indivíduos ou grupos é observado no devir histórico e no desenvolvimento de uma consciência de classe, ao qual “o historiador que examina determinados grupos de homens em um período adequado de mudanças sociais será capaz de observar precisamente certos padrões em suas relações, suas ideias e instituições” (BARROS, 2004, p. 64). A classe social não é vista como uma categoria ou uma estrutura, mas sim “um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados tanto na matéria-prima da experiência como na consciência” (THOMPSON, 1987, p. 9). A estratificação, essencialmente, não resultaria de um componente econômico, ao contrário, estaria em sua formação cultural.

E por fim, a história cultural é marcada pela pluralidade de caminhos variados e alternativos para a investigação histórica. No livro *O campo da história: especialidades e abordagens* o historiador José d’Assunção Barros (2004) faz saber a amplitude dos objetos da história cultural em um quadro esquemático, que podemos descrevê-los da seguinte forma: vincula-se à história cultural, a história do imaginário (imagens), a história antropológica, a história das mentalidades (modos de pensar e sentir) e a história social. Destacam-se seis tipos de abordagens: (I) **Objetos**: a cultura material, a cultura popular e a cultura letrada, marcada pela ciência, arte, literatura e cotidiano; (II) **Processos**: processos e mecanismos de comunicação (produção e recepção), carnavalização da cultura, fetichização da cultura; (III) **Sujeitos e agência**: educação e sistema educativo, meios de comunicação, indústria cultural, massa consumidora, organizações socioculturais e religiosas, intelectuais e mediadores culturais; (IV) **Aspectos antropológicos**: cultura das minorias, famílias, povos ágrafos, alteridade, relações de parentesco, mitos; (V) **Práticas**: tradições, casamento, teatro de poder, formas de protesto, comemorações, festas, rituais, atitudes; (VI) **Padrões**: normas de conduta, crenças, consciência de classe, ideias, sistemas simbólicos, visões de mundo, discursos e representações. Os modos de vida e os sistemas normativos e repressivos interligam-se com as práticas e padrões.

Frente a este vasto campo teórico e metodológico, os estudos de história de educação ao dialogarem com as teorias e métodos da história cultural, sobretudo a partir da década de 1980, ampliaram sobremaneira o tratamento histórico dados aos fenômenos educativos. Adotamos em nossa pesquisa, por uma escolha de método, concepções historiográficas francesas, ao qual examinaremos a seguir, e mais detidamente, a história cultural desenvolvida pelo historiador Roger Chartier.

Chartier entende que a história cultural “tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p. 16). O livro *A história cultural: entre práticas e representações* descreve como as formações culturais relacionam-se com os ‘modos de fazer’ e os ‘modos de ver’. Sua contribuição está na elaboração das noções de ‘prática’, ‘representação’ e ‘apropriação’. Como ‘práticas’ culturais, entende-se não apenas a produção cultural, as técnicas e as realizações, mas, do mesmo modo, os usos e os costumes que caracterizam uma sociedade; o modo como uma sociedade mostra, age, ou seja, pratica sua cultura, ou no mais, “como falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros” (BARROS, 2004, p. 77). Para Peter Burke, as ‘práticas’ exprimem-se como um paradigma da história cultural em que se estuda “a história das práticas religiosas e não da teologia, a história da fala e não da linguística, a história do experimento e não da teoria científica” (2008, p. 78). É evidente que Roger Chartier não foi o único e nem o pioneiro a fazer este tratamento metodológico; Norbert Elias (1994) em *O processo civilizador*, obra originalmente publicada em 1939, já observara a história das maneiras à mesa; assim como Michel Foucault (1987) estudou a sociedade disciplinar e sua relação com o corpo em *Vigiar e punir*, publicado pela primeira vez em 1975; ou ainda Michel de Certeau (1982) em *A escrita da história*, igualmente de 1975, analisou as práticas de leitura e os usos culturais da imprensa.

Ao contrário da mentalidade como fenômeno psicológico de uma determinada sociedade e época, a noção de ‘representação’ é tida como algo na qual permite o sujeito ou uma sociedade classificar, delimitar e produzir configurações múltiplas através da realidade. Configura, portanto, a maneira de ‘ver uma coisa’ e, sequencialmente, as inúmeras ‘práticas’ culturais manifestadas. Dessa forma, podemos observar como uma dada sociedade imprime certas representações em torno de um sistema educacional e como são erigidos um conjunto de práticas de ensino; a um ‘modo de ver’ a educação como valor, função, objetivos, manifestam-se um dado conjunto de ‘práticas’ educacionais, ou seja, maneiras de ensinar, lugares de ensinar,

objetos de ensinar. Por fim, a ‘apropriação’ para Chartier “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (1990, p. 26). Consequente, em que pese a educação, a ‘apropriação’ expressaria como o sistema educacional ‘representado’ e ‘praticado’ destina-se a moldar padrões de um conveniente repertório linguístico, curricular, técnico para a vida social assim como é concebida pelos poderes predominantes.

O trabalho de Roger Chartier tornou-se referência, amplamente citada, em estudos de história da educação. Sua interpretação de cultura, baseada nas noções de ‘práticas’, ‘representação’ e ‘apropriação’, juntamente com o campo teórico da história cultural, permitiu enfoques plurais das concepções e práticas educativas. As possibilidades de abordagens históricas na educação ampliaram-se; os discursos, condutas, modos de ver e agir, compõem, desde então, um arcabouço teórico-metodológico que em muito contribui nos estudos históricos sobre educação; inclusive a abordagem do livro como objeto cultural conhecido em nossa sociedade. Em *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*, Chartier (2004) constata a interação, mesmo daqueles que não produzem ou leem textos, com a cultura escrita, na qual práticas culturais e representações são movimentadas na produção, divulgação e recepção de um texto ou livro, que por sua vez irão difundir novas práticas e representações na autoria, na produção, na venda, no consumo, nas práticas de leitura e divulgação. A assimilação destes conceitos pela história da educação ampliou a concepção, função e recepção do livro didático.

A história da educação sob a abordagem da história cultural, como campo teórico-metodológico, possibilitou, não só a ampliação de temas, mas um avanço no tratamento dado a eles. No entanto, a historiadora da educação Thais Nívia de Lima Fonseca (2008, p. 9) alerta para o cuidado nesse tratamento, ao apontar que os processos de escolarização, as ideias pedagógicas e as práticas docentes e educativas, precisam ser pensados na pluralidade de aspectos presentes cotidianamente na sociedade. Incorreria em erro, por sua vez, se pensados somente como amostra do universo escolar. Ao pensar em ‘representações’ e ‘práticas’ estas noções devem ser compreendidas em um movimento confluyente, atentando aos sentidos atribuídos às representações e os seus efeitos, ou seja, suas ‘práticas’; do contrário, quando isso é negligenciado, tal abordagem pode comprometer um trabalho de pesquisa ao risco de uma análise de discurso simplista sem a verticalização necessária.

A história cultural tem se mostrado diversa teórica e metodologicamente. É evidente que, ao traçar as considerações tratadas aqui, discorreremos apenas um recorte de possibilidades. Na impossibilidade de esgotar o tema foram consideradas as categorias e noções que contribuíram, de forma basilar, no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Os autores, temas e categorias diretamente relacionados às pesquisas educacionais serão tratadas a seguir.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA CULTURAL

Os historiadores e pesquisadores da educação que dialogam com referenciais da história cultural ampliaram, nas últimas décadas, a compreensão sobre o universo escolar ao dispor de novos objetos de estudo e da mudança na percepção da cultura. Assim, como a perspectiva historicista, criticada pelos fundadores dos *Annales*, que tinha uma visão de cultura elitizada remetida a certos tipos de manifestações artísticas reconhecidas politicamente, os estudos históricos da educação, do mesmo modo, tiveram uma mudança semelhante. Os estudos tradicionais da História da Educação ora concebiam a educação como primado de políticas públicas e resultado da decisão de poucos notáveis na área política ou educacional, ora tinham na educação um acontecimento pedagógico advindo das ideias de filósofos, educadores ou intelectuais. A escola e aquilo que remetia à educação escolar estava atrelada à história do Estado; as principais fontes documentais, assim como a história política tradicional, eram os acordos, tratados e decisões políticas que na educação manifestam-se nas disposições curriculares, normas ou orientações pedagógicas importantes para o funcionamento do sistema escolar.

Tais fontes continuam importantes para os historiadores da educação, mas a percepção quanto ao fenômeno cultural se fez outro quando novas fontes foram elencadas para a análise dos diferentes temas relativos à história da educação. Para os estudos das práticas docentes e educativas, das ideias pedagógicas e dos processos de escolarização, os historiadores utilizam, desde então, além da documentação oficial tradicional, fontes da cultura material e o conjunto de objetos que compõe o universo escolar, tais como: edificações, mobiliários e materiais escolares; registros de professores deixados nos planejamentos, notações de aulas e diários; registros dos estudantes nas notações em cadernos, atividades e avaliações; recursos e orientações pedagógicas; livros, manuais didáticos, atas de reuniões e planejamento escolar; e

tudo o que for possível para o estudo da história da educação e sua ligação com a cultura. Mais do que a ampliação temática e documental, o historiador da educação se depara com o desafio de relacionar as expectativas dos sujeitos envolvidos nesses contextos; os professores, estudantes, gestores, políticos, educadores, enfim, toda uma sociedade que em dado momento se viu envolto pela cultura escolar. De agentes passivos, tornam-se sujeito ativos, cada qual tendo uma ‘experiência’ própria com a educação em seu mundo cultural.

Analisaremos a seguir as principais referências teórico-metodológicas da história da educação nas áreas e temas, conceitos e categorias de análise, que sob a perspectiva cultural, nos auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho: a história das disciplinas escolares, o estudo social currículo, do livro didático e da cultura escolar.

A história das disciplinas escolares consiste em um objeto de discussão da história do ensino. Thais Nívia de Lima Fonseca (2011, p. 8-9), esclarece que a história do ensino consiste em uma abrangente área dedicada à uma razoável diversidade temática, ao estudar as instituições escolares; as propostas de ensino e as políticas públicas; os sistemas de avaliação; os métodos de ensino e os materiais didáticos; as formações curriculares e suas implicações político-ideológicas; e os conteúdos ensinados e suas formas de apropriação. A história das disciplinas escolares, por sua vez, se preocupa com a análise da escolarização dos processos de constituição, organização, prática e ensino de diversos saberes. Sob o senso comum, para todos aqueles que frequentaram os bancos escolares, estudar Matemática, Literatura, Ciências, História ou Geografia é tido como algo instituído, consolidado e inquestionável em si mesmo, ou seja, uma disciplina escolar. Em que consiste a disciplina Ciências? O que se estuda em História? Como se aprende Matemática? Essas características são investigadas pela história do ensino, bem como, por uma parte dos historiadores da educação preocupados com os atributos sobre o ensino e as disciplinas escolares.

As noções de disciplina escolar variam sob enfoques diversos. As referências para este trabalho de pesquisa basearam-se nos trabalhos de André Chervel e Dominique Julia, autores que ressaltam o caráter de invenção das disciplinas associado ao conceito de cultura escolar. Ivor F. Goodson, e seus estudos sobre a construção social do currículo, completa este quadro.

Chervel tornou-se um pesquisador amplamente citado nos trabalhos sobre História da Educação no Brasil, muito evidente desde a publicação do artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990), trabalho este que define algumas

características sobre os estudos das disciplinas escolares. Primeiramente, os ‘conteúdos’ consistem no componente central ou o “pivô”, como diz o autor, ao redor do qual tais estudos se desenvolveriam; “a tarefa primeira do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino escolar” (1990, p. 203). Não havendo a obrigação de cobrir a totalidade temática de uma disciplina escolar, pois uma de suas especificidades, precisamente, é o fato de que não se ensina tudo a todos ao mesmo tempo; há um paralelo entre conteúdo e idade escolar. Somado a isso, os conteúdos ensinados não são neutros, daí a importância dos critérios das ‘finalidades’ do ensino. Neste ponto, Chervel salienta que os desígnios e os objetivos da instrução e da educação estão submetidos às demandas da sociedade, da família, da religião e dos mandatários em uma particular ocasião. Assim, “a identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares” (idem, p. 187). Além do mais, cada época produziu uma literatura própria e abundante sobre os problemas pedagógicos, e ao se ater no ‘estudo de textos, de decretos e de revistas pedagógicas’, o pesquisador das disciplinas escolares deve encontrar o que estes documentos tinham como objetivo inicial esclarecer, principalmente aos professores sobre sua função. Por fim, a importância do estudo dos ‘ensinos escolares’ como parte indispensável da disciplina escolar, pois em razão destes é que se “põe em ação as finalidades impostas à escola” (idem, p. 192), tendo como resultado uma educação conveniente. E cabe ao historiador das disciplinas, “uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela”, e por fim, “estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício” (idem).

O trabalho de Chervel contribui em dois pontos para a presente pesquisa: primeiramente, o estudo das ‘finalidades’ de ensino peculiares a uma sociedade e tempo; há de ser feita, entretanto, a distinção das ‘finalidades reais’ e das ‘finalidades de objetivos’. Apesar de o *corpus* documental de textos oficiais programáticos, leis, ordens, decretos, instruções, programas, e outros, serem fontes primordiais para a análise de um processo histórico das disciplinas, o historiador das disciplinas deve ter a consciência de que a “estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade” (idem, p. 190). De maneira que se estabelece a seguinte questão: Por que a escola ensina o que ensina em uma determinada época? Ao nos remeter ao nosso objeto de pesquisa abrem-se perguntas a serem respondidas neste trabalho de pesquisa: Quais

os propósitos para o ensino de História da América e todo o debate em torno do ensino de História nas décadas de 1940 e 1950? Quais objetivos sobre o ensino de História eram atestados pelos envolvidos nos debates?

Um segundo ponto de contribuição é a importância dada ao estudo dos ‘livros didáticos’, ao qual ele aponta como sendo um fenômeno de ‘vulgata’, que deve ser descrito pelo historiador das disciplinas. Chervel salienta que, em dados lugares e épocas, o ensino dispensado pelos professores é, em grande medida, idêntico, para a mesma disciplina. O *corpus* de conhecimento nos livros didáticos, ou seja, os temas e conceitos ensinados, os exercícios praticados, a terminologia adotada, são organizados quase em sua totalidade da mesma forma. Somente variações significativas justificariam a publicação de novos manuais, e que em muitos casos registrariam desvios mínimos. Tal orientação de Chervel, do livro didático como *corpus* documental, traz fundamentos importantes para o pesquisador de uma disciplina escolar, ainda mais porque “a experiência elementar de todo historiador das disciplinas lhe ensina que as vulgatas evoluem ou se transformam. As exigências intrínsecas de uma matéria ensinada nem sempre se acomodam numa evolução gradual e contínua” (Idem, p. 204). O que nos leva a questionar a maneira como se acomodou o *corpus* de conhecimento sobre a História da América nos novos livros didáticos, editados para atender à demanda de ensino, estabelecida pela legislação no ano de 1951.

Uma última e controversa questão sobre a obra de Chervel é sua posição sobre os conteúdos de ensino no interior das disciplinas escolares. Para ele, tais conteúdos são como entidades *sui generis*, algo próprio da classe escolar e em certa medida independentes da realidade escolar exterior à escola “desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever em nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história” (idem, p. 180). Tal posição não é consenso ao questionar até que ponto “a realidade cultural exterior” interfere na constituição de uma disciplina escolar, ao que Chervel insiste na análise das disciplinas escolares como expressão autônoma no interior da cultura escolar. As disciplinas como criações espontâneas e originais do sistema escolar seriam, assim, o caminho mais eficaz para desvendar suas estruturas, características e funções, mesmo que os estudos das disciplinas levassem em conta as práticas docentes e discentes, as finalidades de constituição e os fenômenos culturais a eles relacionados. Alguns pesquisadores veem nessa posição o risco de “minimização das relações ‘externas’, como as conjunturas políticas, os embates ideológicos e as ingerências de caráter cultural mais amplo” como aponta a historiadora Thais Nívia L. Fonseca (2011, p. 12). Mesmo seguindo a linha de Chervel, outros

autores têm procurado considerar as múltiplas possibilidades, sobretudo culturais e históricas, no estudo das disciplinas escolares.

Este é o caso de Dominique Julia e seus estudos sobre a história das disciplinas escolares. No texto intitulado *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação* (2002), Julia define disciplina escolar como um conjunto de conhecimentos identificados por um título e dotado de organização própria para o estudo escolar e com finalidades específicas ao conteúdo de que trata. O autor destaca a historicidade do estudo das disciplinas ao indicar três tentações a serem evitadas: (I) a de ‘estabelecer genealogias enganosas’ ou ‘falsas genealogias’ ao tentar a todo custo resgatar a origem de uma disciplina. Sobre isso Julia reforça: “não é porque se pode recuperar, em um curso manuscrito ou em um manual impresso, tal ou qual elemento que se classificaria hoje sob a rubrica da disciplina atual de história, que existe forçosamente linearidade de desenvolvimento de uns a outros” (2002, p. 45); (II) a de pensar que uma disciplina não é ensinada simplesmente pelo fato de ela não aparecer nos programas escolares ou, de outro modo, por não existir uma cátedra oficialmente com seu nome. Para evita isso, o pesquisador deve ater-se às finalidades de ensino, de conteúdo e de definição da própria disciplina e não somente ao quadro normativo, sabendo discernir os objetivos enunciados do ensino realizado. Julia elucida este raciocínio argumentando que, “não obstante, seria possível, assim mesmo, fazer a observação inversa: não é porque a finalidade de uma disciplina é explicitamente indicada nos textos normativos que ela existe no ensino real das salas de aula” (2002, p. 50); (III) a de imaginar um funcionamento das disciplinas escolares como idêntico a antigamente, somente tendo como referência a rubrica. As humanidades clássicas, por exemplo, são submetidas a transformações constantes tanto em propósito, quanto em conteúdos e métodos. Assim é “essencial lembrar que toda a história das disciplinas escolares deve, ‘em um mesmo movimento’, considerar as finalidades óbvias ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos” (idem, p. 51).

O cuidado com as falsas genealogias nos é pertinente, uma vez que a inclinação para o ensino de História da América em meados do século XX parecem distinguir-se de possíveis ascendências. Estabelecer vínculos incautos com debates e propostas de ensino de outros períodos nos levaria a erros de interpretação. As proposições para o ensino de História da América no século XIX tiveram características próprias que as diferenciam do contexto estudado aqui; quanto às evidentemente aproximações, devemos nos ater, cautelosamente, ao estabelecer os vínculos entre eles. Por outro lado, mesmo não havendo nomenclatura destacada ou rubrica própria nos currículos do ensino de História, em um dado momento, isso não quer

dizer que a História da América não fosse ensinada. Daí o desafio de localizar nosso objeto de estudo, precisamente, em sua experiência cultural e temporal próprias. Sua dificuldade reside, como aponta Julia (idem, p. 68), em que “devemos manter juntos todos os fios dessa história sem abandonar nenhum deles”, a despeito de “nem todos, no entanto”, estarem “documentados da mesma forma”.

O livro didático também se destaca como fonte para o estudo das disciplinas escolares. No entanto, para Julia não se deve esperar deste uma função provocativa ou de denúncia. Uma vez encerrado no interior das representações do sistema educativo, se desenvolve uma ação de autocensura, seja ela consciente ou não; no mais, quando são exercidos controles diversos sobre sua redação e sua fabricação. O livro didático, assim, materializa nuances de como uma sociedade, em dada época, constrói sistemas de apropriação e assimilação distintas nas disciplinas escolares.

A cultura escolar é tratada com um objeto histórico, como sendo um conjunto de “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses” (JULIA, 2001, p. 10). Para ele, a história das disciplinas escolares abrangeria percepções anteriormente negligenciadas da história do ensino, marcados pelos estudos das ideias pedagógicas, suas origens e influências, ou simplesmente os estudos das instituições e das populações escolares. A história das disciplinas escolares, por outro lado, “tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação” (idem, p. 13).

Ivor F. Goodson nos remete ao estudo do currículo, entendido como um fenômeno social, que por sua vez está relacionado, a um enfoque da cultura, com o social e a experiência dos indivíduos. Apesar de influentes, alguns de seus trabalhos não foram traduzidos para o português. Utilizaremos como referência o seguinte conjunto de textos selecionados e publicados no Brasil: *As políticas de currículo e de escolarização* (2013); *Currículo: teoria e história* (1995); e *A construção social do currículo* (1997), obra publicada em Lisboa.

Ao analisar a trajetória das disciplinas escolares, Ivor Goodson (1997) observou que antes de se consolidarem como artefato estável do currículo, estas cumpriam um percurso de sucessivas fases que incluíam questionamentos sobre sua utilidade cotidiana ao mesmo tempo em que eram impelidas por especialistas da área. Uma disciplina escolar mobilizaria

forças sociais, agentes diversos e com interesses conflitantes, em disputa por sua definição. De tal modo que, as disciplinas escolares não surgiriam, pura e simplesmente, de uma ciência de referência; ao contrário, constituiriam o resultado de um significativo conflito social, marcado por debates, manifestações e retóricas, despontados na dimensão cultural, muito plenamente, na dimensão política. Este reconhecimento contribuiu para ‘desnaturalizar’ o currículo como um fato, um dado ou algo categoricamente estático, remetendo-o à uma ‘construção social’.

Para Goodson o currículo não é um componente escolar neutro, muito menos cristalizado, fixo ou estável. Ao contrário, o currículo é arena de disputa ao qual tem pertencimento social “é um artefacto concebido para realizar objetivos humanos específicos” (1997, p. 17). Em que, por sua vez, novas estruturas são estabelecidas para a ruptura, mudança, ou dependendo da mediação, da permanência de uma estrutura curricular. Tais mudanças podem “fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais” (2013, p. 16). Isso só ocorreria com a convergência de várias camadas do tempo histórico, propiciando a inclinação e a capacidade para a mudança, momentos em que as reformas curriculares estão em um movimento mais forte. Em tal caso, haveria as condições para que fossem alteradas as ‘regras do jogo’ ao estruturar-se novos acordos curriculares. Embora tais mudanças, em sua maior parte, sejam em contextos específicos e locais, existem por vezes “movimentos mundiais que impulsionam as forças da mudança” (idem, p. 21).

Nos aproximamos de tais questões quando estudamos a experiência política do pós-guerra, a promoção da paz, do pan-americanismo, assim como a análise das configurações para o ensino de História da América em dado contexto da história educacional brasileira. Ao que nos leva a outro ponto pertinente dos estudos sobre as disciplinas escolares e o currículo, o seu caráter de ‘invenção da tradição’, o que para Goodson exerce forte atração para públicos poderosos e ao qual os grupos menos privilegiados devem se submeter (idem, p. 14). Na relação com as disciplinas escolares, o currículo deve ser entendido como tendo um significado ‘simbólico’ e outro ‘prático’. “Simbólico porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos” (idem, p. 20). Nosso estudo está no âmbito do currículo pré-ativo o que facilita identificar o modo como tais influências e interesses acabam por compor significados. A reforma curricular que instituiu o ensino de História da América, em 1951, foi marcada por significados ‘simbólico’, ao expressar as visões de mundo e expectativas dos envolvidos nos debates educacionais; assim como significados ‘práticos’ que puderam ser vistos, para além da reestruturação da seriação escolar, nas publicações de novos

livros didáticos. As disciplinas escolares fazem parte de uma estrutura que define os objetivos e as possibilidades sociais do ensino, tendo em vista que elas evidenciam padrões de estabilidade e padrões de mudança, que confirmam seu movimento social, incluindo suas missões ou tradições que são significativas para indivíduos, grupos ou segmentos da sociedade. “Tal como acontece com as profissões ou as associações, os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação” (idem, p. 44).

As disciplinas escolares são como componentes de escolarização e recepção do currículo, que como documento prescrito, normativo e norteador, em sua condição pré-ativa, encontra no livro didático uma ferramenta de expressão eficaz para sua implementação. Tratar-se de um recurso pedagógico que traça a direção dos conteúdos a serem aprendidos. O livro didático, como instrumento pedagógico e objeto complexo, importa neste estudo, por ser fonte privilegiada do processo histórico como o estudado aqui; o livro, enquanto produto cultural, congrega em si os debates políticos, intelectuais e pedagógicos de um dado contexto. Ao sair do prelo essas concepções estão impressas em suas páginas. O livro didático é fonte documental, é discurso, é espaço de negociação e disputa.

Lembremos os debates sobre os livros didáticos nos anos 1940 e 1950. Com o fim da guerra em 1945 e motivado pelo cenário internacional de reconstrução, intensificaram as preocupações em torno do ensino de História e dos livros didáticos como divulgadores de estereótipos nocivos ao entendimento entre os povos e a cultura da paz. Acordos e tratados sobre o tema haviam sido firmados nas décadas anteriores sob a orientação da Liga das Nações e das comissões internacionais de cooperação intelectual; como o acordo bilateral firmado por Brasil e Argentina em 1933 para a revisão de textos de ensino de História. Em fins da década de 1940, no entanto, agora coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a temática visava maior alcance de atuação. Ao mesmo tempo, a política nacional encerrava um período autoritário, com o fim do Estado Novo, e implantava uma experiência democrática. Instituições de controle e fiscalização implantadas no governo anterior teriam, agora, sua atuação mediada por diferentes forças política. Investigar a atuação do Ministério da Educação (MEC) ou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) parece-nos aqui um campo fértil para compreender as motivações e as relações de poder. Havia ainda questões pertinentes ao contexto que se atrelavam às concepções de história então manifestadas no currículo e conseqüentemente nos livros didáticos, quando, ao ensino de História lançava-se o desafio de congrega interesses internacionais – a promoção da paz –, e nacionais – inculcar

no cidadão os valores nacionais. Os livros didáticos de História da América, editados na década de 1950, reúnem aspectos que evidenciam as possíveis rupturas e/ou permanências nas relações de poder, daí sua pertinência como artefato de ensino e de expressão curricular na história da disciplina História.

O livro didático cumpre funções variadas, como item pedagógico divulga saberes e ideias, como objeto, torna-se item de consumo. É neste universo que alguns teóricos dos estudos sobre livros didáticos contribuíram para esta pesquisa.

Sobre o estudo dos livros didáticos, seguiremos agora os apontamentos do pesquisador Alain Choppin no estudo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004). Neste trabalho, o autor indica um quadro das funções, das variadas abordagens, das análises de conteúdo e autorias, assim como do uso do livro didático como documento histórico, como formador didático, como produto cultural, e sujeito à regulamentação.

Chopin (2004, p. 553) apresenta quatro funções do livro didático: (I) a referencial, no qual o livro é parte do componente curricular ou programático, apesar de não ser um fiel tradutor do programa oficial; (II) a instrumental, pois o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem como a prática de exercícios ou propõe métodos de estudos; (III) a ideológica cultural, cuja função tende a aculturar as jovens gerações; e (IV) a documental, quando o livro didático fornece para os estudantes a leitura dirigida de um conjunto de documentos, textuais ou iconográficos. Desse quadro teórico, duas funções se destacam para os objetivos de nossa pesquisa: a ‘função referencial’ e a ‘função ideológica’. Apesar de importantes, as outras duas funções, a ‘instrumental’ e a ‘documental’, não são objetos centrais para este estudo que focaliza o significado curricular, ideológico e cultural do ensino de História da América.

Não é objetivo da presente pesquisa o estudo do conteúdo do livro didático como instrumento pedagógico; assim, não adentraremos historicamente as salas de aula. Contudo, a análise de conteúdo pode indicar a imagem de uma dada sociedade transmitida nos livros didáticos. Tal reconstrução, como atenta Choppin (idem, p. 557) “obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é”.

O livro didático, por sua vez, pode ser abordado como um documento histórico igual a qualquer outro, tendo em vista o avanço dos estudos culturais. Assim, podem ser analisados os conteúdos na busca por informações que interessam ao ensino ou que sejam estranhas a ele mesmo, o que denotaria aspectos políticos e culturais temporais de um estudo histórico. Além disso, o livro didático como documento histórico é um objeto físico que é fabricado, comercializado, distribuído, concebido como um utensílio com função e usos específicos para determinado contexto.

O livro didático ainda apresenta algumas características conjecturais: o ‘formador’ ao não representar um simples espelho da sociedade, mas sim como componente que modifica a realidade para educar as novas gerações “fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente, de forma favorável” (idem, p. 557); o livro didático e a ‘regulamentação’, ao levar em conta “as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido” (idem, p. 561); e ainda, o livro didático como ‘produto cultural’, fenômeno ligado à história da empresa que produziu, comercializou, tanto quanto dos poderes instituídos, e sob determinações pedagógicas, tecnológicas, financeira, regulatória, demográfica e política.

No Brasil, destacamos como referências os trabalhos da pesquisadora em educação e em ensino de História, Circe Maria Fernandes Bittencourt; do pesquisador de livros didáticos Kazumi Munakata; e do historiador da educação Antônio Augusto Gomes Batista.

Circe M. F. Bittencourt, em sua tese de doutoramento *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, defendida em 1993, estudou o livro didático brasileiro e sua relação com a instalação do estado nacional e a criação das escolas pública elementares e secundárias nas primeiras décadas do regime republicano. O livro didático, em meio às disputas entre o estado civil e a igreja católica à guisa da organização do saber escolar, é tido como importante mercadoria das empresas editoriais aliadas ao Estado, bem como instrumento de saber erudito a ser transposto como saber ensinado. A autora situa, em meio a essa problemática, o papel dos autores dos livros didáticos e o lugar de sua produção. Este trabalho irrompe uma abordagem recorrente na década de 1980 de pesquisas sobre os livros didáticos que recaiam nas denúncias do caráter puramente ideológico que revestiam as produções didáticas, em certa medida, críticas à ideologia burguesa. Estas conformariam certos valores destacando determinados sujeitos e excluindo grupos sociais, tendo, por fim, a escola

como espaço reprodutor. Por outras análises, partia-se do pressuposto de um conhecimento histórico acadêmico separado do conhecimento escolar, ao qual haveria um distanciamento do conteúdo apresentados nos livros e o saber produzido nas universidades (BITTENCOURT, 2011, p. 495-499). Desde então, abriu-se um novo paradigma para as pesquisas sobre os livros didáticos na história da educação brasileira.

Os estudos de Kazumi Munakata estão na mesma esteira de ruptura com as explicações que acusavam as implicações ideológicas e o livro didático simplesmente como parte da indústria cultural burguesa. Sua tese de doutoramento, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* (1997), descreve as práticas desenvolvidas pelos agentes que participam do procedimentos de produção do livro didático. Tendo o enfoque do livro didático como ‘mercadoria’, é analisado o mercado brasileiro de livros didáticos e sua ligação direta com as ações do Estado, interpretando as reações dos agentes envolvido. Dando voz, por meio de entrevistas com editores e autores, às representações e expectativas que estes próprios agentes têm a respeito de suas práticas.

Munakata, no artigo *O livro didático como mercadoria* (2012), enfatiza que “o mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação” de um ator peculiar, “o Estado” (2012, p. 60). Tal relação é marcada contextos de controle autoritário e outras de maior participação democrática. Os diferentes graus de intervenção estatal se enfatizam principalmente na análise das comissões de controle, produção e autorização das publicações didáticas. O que nos leva a um outro ponto desta pesquisa: considerar a forma como os livros didáticos e as concepções de ensino de História haviam sido regulamentados e consolidados nos momentos autoritários e analisar como tais configurações sociais, políticas, educacionais se acomodaram ou se conformaram em contexto posterior, após o ano de 1945, conhecido como período democrático. Parece haver a evidência de que boa parte das edições didáticas não foram alteradas grandemente nesta transição. Para nossa pesquisa há o interesse em desvendar as possíveis mudanças nas concepções de ensino de História da América, bem como identificar até que ponto as próprias alterações curriculares alteraram as concepções de ensino de História.

O historiador Antônio Augusto Gomes Batista, no texto *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos* (1999), explica como a conceituação do livro didático não é algo problemático à primeira vista, comumente visto como “aquele livro ou impresso empregado pela escola para desenvolvimento de um processo de ensino ou de

formação” (1999, p. 534). No entanto, há características próprias que diferenciam o livro didático de outras publicações. De modo geral, o livro didático é tratado como algo efêmero, desvalorizado e pouco preservado em diversas instâncias, pela sua veloz desatualização, pela sua vinculação estrita à sala de aula, pela rápida deterioração devido à baixa qualidade material das edições. O que, portanto, indica um “desprestígio social” (idem, p. 539) que carrega consigo o desprestígio de um livro menor, feito por autores, e não escritores, manipulado por usuários e não por leitores.

O conteúdo, redigido para o público escolar, motiva a desvalorização das obras didáticas. Batista (idem, p. 531-533) destaca que ao contrário da ideia difundida de que os saberes escolares consistiriam em adaptações simplificadas para fins educativos, as investigações confirmam o contrário: as origens desses saberes e objetos é bem mais complexa. Há, ademais, o fato, de que nem toda publicação utilizada com fim pedagógico ter sido concebida, inicialmente, para este fim. Batista (idem, p. 540-542) destaca três formas distintas de uso: o ‘processo de produção’, ao qual nem todo texto utilizado na escola foi originalmente destinado a isso, como as leis ou textos religiosos; o da ‘diferenciação do impresso’, quando obras produzidas fora do contexto escolar, e por interesses variados, tornam-se livros de uso escolar, os livros de literatura; e por fim, nosso objeto central de estudo, os textos que são produzidos tendo em vista o mercado escolar. A estes últimos chamamos de livros didáticos.

Às condições de produção dos textos e impressos didáticos somam-se três pontos: em primeiro, as condições de ‘ordem econômica e tecnológica’ que demandam uma infraestrutura organizada de materiais, técnicas produtivas e comerciais de uma determinada época e sociedade; as condições de ‘ordem educacional e pedagógica’ e o objeto formador docente, que incide o desenvolvimento das disciplinas escolares, as alterações curriculares, o surgimento de novos métodos e metodologias e a consolidação das instituições escolares; por último, as condições de ‘ordem política’ marcada pela atuação do Estado, o que torna o livro didático um objeto de disputa e conflito político, social, étnico, cultural e econômico. Quanto ao nosso estudo, estas distinções complexas como mercadorias, produção de textos e controle político, parecem nos levar, principalmente, às condições ‘educacional’, pedagógica’ e ‘política’ ao que Batista (idem, p. 563) destaca como sendo “dimensão mais importante”, conforme “aquela decorrente das relações de luta pelo controle curricular”.

O campo teórico descrito acima resume, em parte, os estudos empreendidos no grupo MEMÓRIA. Muitos outros autores, categorias e trabalhos estudados amiúde e não

citados aqui, por hora, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Os recortes propostos se lançaram em direção àqueles referenciais que mais evidentemente compõe o objeto de discussão deste trabalho de pesquisa, isso, uma vez mais, no trato à história cultural, história da educação, história das disciplinas escolares, currículo, livro didático e cultura escolar.

Da análise teórico-metodológica e das fontes primárias e secundárias a pesquisa dividiu-se em duas partes.

Na PARTE I – ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA, PAN-AMERICANISMO E CURRÍCULO, capítulos 1 e 2, são apresentadas pesquisas acadêmicas precedentes sobre o tema. Também são apresentados contextos históricos que remetem a formação de uma identidade americana, o pan-americanismo e as primeiras tentativas de inclusão do ensino de História da América na educação brasileira. O contexto democrático, a formação de uma identidade nacional, os debates curriculares, as concepções de ensino de História e os programas de ensino de História da América expedidos em 1951 completam esta parte do estudo.

No Capítulo 1, ENSINO DE HISTÓRIA E PAN-AMERICANISMO: UM DEBATE NACIONAL E CONTINENTAL, são apresentadas as referências acadêmicas pertinentes a nossa pesquisa sobre ensino de História da América. As principais são a tese de doutoramento de Maria de Fátima Sabino Dias e as diversas publicações, ao se dedicar ao tema, da historiadora Circe Bittencourt. Neste capítulo interpretamos as concepções de ‘americanidade’ defendidas por intelectuais brasileiros no início da República, suas afinidades ou distanciamentos identitários com o continente americano. Ilustramos as Conferências Pan-americanas contrapondo os posicionamentos diplomáticos de Joaquim Nabuco e Oliveira Lima, verificadas suas contraditórias percepções sobre o tema, ora de sintonia, ora de desconfiança da política norte-americana, bem como da conflituosa identidade cultural e política brasileira perante os países latino-americanos. Analisamos a divulgação da História da América promovida por Manoel Bomfim e Rocha Pombo; o rompante para uma ‘unidade continental’ no sentido de uma ‘brasilidade americanista’ em meio ao nacionalismo da Era Vargas; e, a consolidação de um pan-americanismo norte-americano de caráter cultural em meados dos anos 1940 encerram as considerações do primeiro capítulo.

No Capítulo 2, ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E NEGOCIAÇÕES, as alterações curriculares de 1951, e a consequente distinção para o ensino de História da América são entendidas como reformas educacionais, que como objeto das relações sociais, tornam-se elemento importante na compreensão de processos que objetivam mudanças como a estudada aqui. O contexto histórico de transição, de uma política autoritária para uma democracia, guarda peculiaridades ao despontar agentes e instituições atuantes em ambos períodos, cada qual defendendo interesses próprios e concepções distintas sobre o ensino de História. As disputas não se encerram com a normatização e implantação do novo currículo, sob um espaço de negociação, interlocutores diversos apresentarão, em anos seguintes, diferentes concepções e entendimentos sobre a questão. As motivações políticas e sociais são analisadas em suas aproximações com as próprias concepções e os sentidos para o ensino de História, visando apreender o significado do ensino de História da América naquele momento. Por fim, identificamos espaços dialógicos por hegemonia de um campo de ofício constituído, a de historiadores profissionais formados nas primeiras turmas dos cursos de História da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF) e sua relação com o ensino de História.

*

Na PARTE II – LIVROS DIDÁTICOS E HISTÓRIA DA AMÉRICA, capítulos 3 e 4, analisamos as representações do ensino de História e sua relação livros didáticos. Apresentamos o debate internacional e suas possíveis consequências no contexto nacional. Pesquisamos o controle, produção e revisão dos livros didáticos, assim como as concepções de ensino de História contidas nos livros de História da América editados na década de 1950.

No Capítulo 3, A PROMOÇÃO DA PAZ, O ENSINO DE HISTÓRIA E A REVISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS, são analisadas as concepções para o ensino de História, que uma vez preocupadas com os nacionalismos exacerbados, preconizaram no transcurso das duas guerras mundiais (1914-1945) a necessidade do ‘entendimento’ ou da ‘compreensão entre os povos’. Nesse intento, a revisão dos livros didáticos se fez presente na agenda intelectual e diplomática internacional, ao considerar os esforços conduzidos pela Liga das Nações, pelas comissões internacionais para cooperação intelectual e dos acordos diplomáticos. Examinamos o acordo firmado entre Brasil e Argentina em 1933, e México em 1938, para o ensino de História e a revisão de livros didáticos e seus desdobramentos na política educacional brasileira, como a formação da (CNLD). Estudamos as indicações para revisão dos

livros didáticos empreendidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e as publicações por meio da (UNESCO).

No Capítulo 4, OS LIVROS DIDÁTICOS DE *HISTÓRIA DA AMÉRICA: OBJETOS DE EXPRESSÃO CURRICULAR*, o livro didático é compreendido como *vulgata*, mercadoria, instrumento divulgador de ideias, discursos e concepções de ensino. Traços de sua elaboração, produção e uso como instrumento de ensino, são descritos na atuação da CNLD e evidenciados na inclinação de intelectuais e educadores brasileiros, vinculados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), à temática da revisão de livros didáticos no Brasil, aproximando-os do debate internacional sobre o tema. As críticas e avaliações aos livros de *História da América*, editados a partir de 1952, elucidam concepções políticas, educacionais e mercadológicas; a análise discursiva relaciona os sentidos para o ensino de História da América e a formação de uma identidade nacional. Uma análise comparada de obras didáticas dos anos 1930, 1940 e 1950 nos mostram as permanências curriculares e as mudanças apresentadas nos ‘novos’ livros didáticos.

PARTE I
**ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA,
PAN-AMERICANISMO E CURRÍCULO**

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E PAN-AMERICANISMO: UM DEBATE NACIONAL E CONTINENTAL

1.1 OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA

As pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História da América não são recentes e também não se restringem aos temas educacionais, uma vez que esta questão é de interesse político geral e também abarca áreas como as relações internacionais e a diplomacia. Os variados enfoques destas pesquisas remetem à análises curriculares mais amplas², sobre livros didáticos e a conformação de identidades diversas em razão do ensino³. Neste último caso, as abordagens tendem a priorizar o ensino de História da América e a construção de uma identidade latino-americana relacionada à identificação de determinados grupos ou sujeitos, como os indígenas, por exemplo⁴. Os apontamentos sobre o ensino de História da América nos anos 1950 são encontrados, geralmente, de forma vaga e genérica, destacando-se poucos trabalhos direcionados ao assunto.

A tese de doutorado de Maria de Fátima Sabino Dias, *A 'invenção da América' na cultura escolar* (1997), pesquisa a alteração da seriação curricular no ano de 1951 e os desdobramentos para História da América na educação secundária brasileira nesse contexto. O título assinala o conceito explícito na obra *A invenção das tradições* dos historiadores Eric J. Hobsbawm e Terence Ranger (1984, p. 10) descrito como um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras não declaradas e aceitas, de natureza simbólica que visam inculcar certos

² BEIRED, J. L. et al. - Os problemas do ensino de história da América. In: **Seminário Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 210-228.

MOREIRA, M. A. S; GARCIA, T. M. B. Ensino de História na América: uma tradição (re)inventada. **Contextos: Estudos de Humanidades y Ciencias Sociales**, Santiago, n. 14, 2005. p. 23-30,

SILVA, V. R. e. O ensino de História da América no Brasil. **Diálogos**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 83-104, 2004.

³ ALVES, T. K. de C. **Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História**: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. 2011. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

⁴ COSTA, A. E. P. **O ensino de História da América**: trajetórias e representações sobre os indígenas nos livros didáticos. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

valores, normas e comportamentos por meio da repetição, o que implica uma continuidade conectada ao passado. Ivor F. Goodson (1995, p. 24), igualmente considera a construção do currículo como um processo de ‘invenção de tradição’, principalmente, como parece ser neste caso, quando as ‘disciplinas tradicionais’ são submetidas a inovações ‘modernas’.

A pesquisa é dividida em duas partes principais. Na primeira, a ‘trajetória da História da América no ensino secundário’ é caracterizada pela distinção das identidades nacional e a latino-americana, no intermédio dos séculos XIX e XX, chamada de ‘modernidade-mundo’. Este itinerário, segundo a autora, interferiu na organização e seleção dos conteúdos americanos no currículo de História, uma vez que a “identidade, nacionalismo e civilização foram as concepções que nortearam os conflitos em torno da seleção da temática americana na cultura escolar, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos americanos” (DIAS, 1997, p. 39). As explicações se iniciam com o Colégio Pedro II (CPII), fundado em 1837, e os primeiros debates sobre a História da América na educação brasileira. A preocupação, como a do Frei Camilo de Monserrate e catedrático do colégio até 1855, para a inclusão dos conteúdos americanos nos programas de História, não encontraria eco na sociedade brasileira. Intelectuais, políticos e educadores se voltavam para uma visão de mundo que a aproximasse das sociedades civilizadas europeias.

No início da república, intelectuais reconheceram a História da América como uma questão de identidade nacional, o que equivale indagar as especificidades na nação brasileira em comparação às outras nações do continente. A autora analisa a obra *América Latina: males de origem*, de Manoel Bomfim publicada em 1905, e a interpretação do atraso das nações latino-americanas a seu vínculo subjacente à cultura europeia. O autor denunciava as teorias do atraso e do progresso como mistificações para disfarçar as ações dos colonizadores. No entanto, a preferência do Estado brasileiro e das elites, neste momento, se direcionava à ideologia do progresso e da modernização; e que, além da demonstração de apreço pela Europa, tinham já, nos Estados Unidos, uma nova referência. Essa visão expressou o desinteresse pelo estudo e ensino de História das sociedades latino-americanas. Na educação, esta ênfase levaria o ensino de História da Civilização mitigar o ensino de História da América nas primeiras décadas

republicanas. Esse quadro só mudaria nas reformas educacionais de 1931⁵ e 1942⁶, com a inclusão oficial do ensino de História da América nos programas oficiais do ensino secundário, conquanto fizesse parte do ensino de História Geral, que tinha como eixo norteador a história europeia, ou a História do Brasil. Ainda assim, História da América ensinada se distanciava dos países do sul do continente, tidos como mestiços e pobres, ao contrário dos temas referentes à história dos Estados Unidos. Essa visão atendia, sobremaneira, às necessidades das elites brasileiras como justificava à sua preponderância e seu vínculo com o progresso capitalista.

A seguir, Dias (1997) analisa o contexto de ‘invenção’ da História da América no currículo escolar brasileiro. A autora investiga, conforme a presente pesquisa, o processo histórico que resultará na alteração da seriação da disciplina História do ano de 1951. Para a pesquisadora, a valorização do ensino de História americana na cultura escolar brasileira se compreende sob a dicotomia ‘americanismo e nacionalismo’, ‘identidade e memória’ e, também, ‘Estado e intelectuais’. Tais princípios, por sua vez, mesmo que presentes anteriormente na história educacional brasileira, encontrariam momento propício para sua consolidação; uma conciliação do “nacionalismo e americanismo”, juntamente dos Estados nacionais latino-americanos e os Estados Unidos, símbolo maior do progresso e da civilização (idem, p. 69). Para explicar este panorama, a autora traça um histórico do pan-americanismo e o debate de intelectuais educadores brasileiros naquela época. As influências, principalmente pela política externa do pós-guerra e a posição norte-americana neste debate, são brevemente apontadas, sem aprofundamento. A construção da narrativa delinea-se em publicações sobre educação em revistas pedagógicas, destacando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* com discursos de Carneiro Leão, Raul Bittencourt, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto, e a descrição das impressões de Tristão de Ataíde sobre as diretrizes para a educação no continente, contidas no *Plano Cultural Interamericano*. Sob esse viés, o debate sobre o ensino de História

⁵ Conhecida com ‘Reforma Francisco Campo’ por meio do decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que “Dispõe sobre a organização do ensino secundário”. Interpretada como a reforma que estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Estabelecia o ensino de História da Civilização para os cursos fundamental (5 séries) e complementar (2 séries).

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

⁶ Conhecida como ‘Reforma Capanema’, estabeleceu a ‘Lei orgânica do ensino secundário’, decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou científico). Estabeleceu o ensino de História Geral e História do Brasil para ambos os ciclos.

SCHWARTZMAN, S; BOMERY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

da América, e conseqüentemente a formação de um ideário nacional, resultaria da disposição de intelectuais e de premissas atinentes que comporiam o currículo.

Na segunda parte de seu trabalho, a autora analisa a História da América nos livros didáticos, observando “como os conteúdos sobre a história americana foram conectados com a questão do nacionalismo, e qual imagem a sociedade brasileira elaborou para os povos americanos, tornando-os como referência para a construção de uma identidade nacional” (idem, p. 97). Dias utilizou o conceito de auto-imagem atribuído à Sylvia C. Novais (1993), em *Jogos de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. Nesse enfoque, as particularidades das nações sul-americanas e dos Estados Unidos, evidenciados nos livros didáticos, tornam um importante componente para a construção e consolidação da identidade nacional brasileira; ou seja, a imagem que se atribui a si, como nação, e as distinções de outros povos. Para esta empreitada foram utilizadas as principais publicações didáticas do período, a saber: *Compêndios de História da América* de Vicente Tapajós; e os repetitivos títulos de *História da América* de João Baptista de Mello e Souza; de Basílio de Magalhães; de Antônio José Borges Hermida; de Joaquim Silva; de Alcindo Muniz Souza; e de Roberto Jorge Haddock Lobo. A pesquisadora analisa o conteúdo textual dessas obras descrevendo como são construídas as histórias latino-americanas de Argentina, Paraguai e Uruguai no período colonial, tratadas como uma história de “nós e os outros”, ou por sua vez, a História dos Estados Unidos da América em fase mais recente e idealizado como “um espelho” para a história do Brasil.

Concluiu-se na tese que o ensino de História foi instrumento de transmissão de valores e de visões de mundo necessários à construção dos Estados nacionais e da pretendida unidade americana, sob a liderança dos Estados Unidos. Uma forma, afinal, de legitimar a sociedade capitalista ocidental. Por fim, a autora destaca em suas conclusões os vínculos de seu trabalho com o próprio momento vivido em fins da década de 1990, quando a consolidação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a conseqüente conveniência entre os países membros levou a cabo pesquisas que tentaram esclarecer os paralelos de suas histórias nacionais com a dos países vizinhos. Este debate foi estendido aos estudos educacionais e à comparação de currículos.

As aproximações de nossa pesquisa com a tese descrita acima são muito evidentes; não obstante, devemos apontar suas distensões. De nossa parte, seguiremos de perto o debate internacional para revisão dos manuais didáticos e o esforço, para tal, da UNESCO. Para isso,

examinaremos uma série de publicações com coleções de diretrizes, acordos e orientações para a melhoria de livros didáticos precisamente no recorte temporal estudado aqui, o que nos auxilia na interpretação de como esse debate internacional impactou nas publicações de obras didáticas desse contexto.

Isso nos leva a alguns elementos de nossa pesquisa: o currículo e as concepções do ensino de História. A identidade nacional como eixo para o ensino de História no Brasil parece inquestionável, tanto na coesão ou distanciamento a que se fez da história e do ensino de História da América, muito bem descrita por Maria de Fátima S. Dias. Da mesma forma, parece-nos pertinente, atentar para as concepções de ensino de História no contexto estudado. Além dos debates sobre as identidades nacionais, regionais ou continentais, tal qual a preocupação para a revisão dos livros didáticos, há, neste período, a prerrogativa da ‘amizade entre os povos’, divulgada na publicação *Toward Mutual Understanding*, dada a fundação da UNESCO em 1947. Não pretendemos buscar nas determinações externas o fio condutor para a definição do do ensino de História ou currículo, visto a importância das questões internas, apontadas na tese analisada. De outro modo, também não faremos uma genealogia do ensino de História da América em momentos anteriores, mas sim, indicaremos como em fins da década de 1940 uma contingência histórica particular evidenciou este tema na alteração da seriação escolar, e suas características próprias que perduraram por pelo menos uma década. Temos a intenção de contribuir na pesquisa em história da educação se resguardando do perigo de ‘falsas genealogias’, como nos lembra Dominique Julia (2002, p. 45), e ao mesmo tempo atestando os diversos meios que possibilitaram ‘inventar’ uma tradição.

Também procuramos compreender os espaços de negociação da expressão curricular depois de expedidos os novos programas e as instruções metodológicas. Ao longo da década de 1950 o ensino de História, e mesmo, de História da América, continuou sendo motivo de debates diversos. Destacamos as concepções de ensino de História de uma geração de historiadores, formados nos primeiros cursos universitários do país que se diferenciam, grandemente, das concepções historiográficas até então exercidas no país. Além disso, o próprio período, uma democracia brasileira, evidenciava as particularidades da reforma curricular de 1951.

Circe Maria F. Bittencourt, pesquisadora de livros didáticos já citada aqui, também publicou trabalhos a respeito do ensino de História da América, ao qual a historiadora indica como sendo um “percurso acidentado” para o ensino de história americana na educação

brasileira. No estudo *História da América na sala de aula: programas de ensino e livro didático* (1992), ela debruçou-se sobre a análise dos ‘programas de ensino’ e ‘livros didáticos’; em *O percurso acidentado do ensino de história da América* (1996), descreveu um panorama histórico; e dedicou-se à ‘questão das identidades’ em o *Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades* (2005). Neste último, a autora interpreta como as afirmações identitárias se relacionaram com os projetos educacionais de cada época e, conseqüentemente, como estas regeram o ensino de História da América nos programas e manuais escolares brasileiros desde o século XIX até o início dos anos 2000.

Distingue-se no percurso do ensino de História da América, pelo menos três processos identitários: o primeiro, a construção de uma ‘identidade nacional’, na qual o ensino de História, no século XIX, tinha como um de seus desígnios a construção de uma identidade “no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã” (2000, p. 6). Esta concepção predominou pelo menos até meados do século XX e foi determinante por mitigar o ensino de História da América em detrimento do ensino de História Universal e, posteriormente, História da Civilização e História Geral. O ensino de História da América centrava-se em matérias políticas, comumente à época inicial dos estados nacionais, quando independentes das antigas metrópoles. Mesmo no início da República, quando houve um certo apreço ao debate sobre a ampliação de estudos americanos na educação brasileira, tal posição não se tornou predominante.

Nos decênios seguintes à 1930, período conhecido como o da ‘boa vizinhança’, a alteração curricular destacou a formação populacional das Américas. Não obstante, acabou tendo um objetivo tácito: comparar os países mestiços e colonizados com o norte empreendedor não mestiçado. A organização dos estudos seguia a lógica anterior traçada pela colonização civilizatória, as independências e a situação atual das repúblicas com destaque para os Estados Unidos. Os livros didáticos, por intermédio do programa oficial de 1951, continuaram a apresentar a história americana sob os mesmos pressupostos da História do Brasil. Há, no entanto, a valorização dos povos pré-colombianos dos maias, incas e astecas, mas, que por sua vez, foram destruídos frente ao maior poder dos europeus. Quanto à identidade nacional, em relação à História americana do continente, Bittencourt (idem, p. 10) destaca que os estudos diacrônicos, exclusivos ao 2º ano, acabavam por não fazer sentido aos estudantes, que por fim, apreendiam “o sentido de uma identidade latino-americana à qual o Brasil não pertencia”.

Em uma fase posterior, nas décadas de 1970 e 1980, o sentido de identidade nacional e a História da América se daria pela paridade com o ‘mundo capitalista’. Os países eram classificados conforme o desenvolvimento econômico; quando comparados aos países desenvolvidos, chamados de 1º mundo, essa classificação colocava os países da América Latina como subdesenvolvidos ou de 3º mundo. No final do século XX, as concepções para o ensino de História da América ultrapassaram as de ‘identidade nacional’ ou ‘capitalista’, sendo marcada pelas ‘múltiplas identidades’. A problematização desse ensino consente a preocupação com amplos pertencimentos – de classe, étnicos, gênero, religiosos e regionais –, dada a ampliação do debate curricular e as pesquisas sobre o ensino de História da América.

Em recente publicação, *Trajectoria do ensino de História no Brasil e os manuais didáticos de História da América* (2018), as pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia retomam a premissa de ‘tradição inventada’ sobre os significados do ensino de História e os sentidos atribuídos à História da América. No entanto, as autoras levantam a possibilidade de (re)invenção da disciplina acerca da periodização do ensino de História no Brasil. Sugerem, pois, que o percurso histórico do ensino de História da América seja feito a partir da construção do ‘código disciplinar’ do ensino de História na sociedade brasileira. A noção de ‘código disciplinar’, descrita nos trabalhos do historiador espanhol Raimundo Cuesta Fernandez (1998), inclui o valor educacional dado à história, a regulamentação de ensino histórico e aquilo que é ensinado na estrutura escolar, de modo a contemplar discursos, regulamentos, práticas e contextos escolares institucionalizados na ação de sujeitos, profissionais – professores – e receptores sociais – estudantes – em sua ação cotidiana, e usos da educação história de cada época. A formação do código disciplinar do ensino de História no Brasil, proposto pelas autoras, divide-se em quatro momentos: (I) a construção do ‘código disciplinar’ da história no Brasil (1838-1931); (II) a consolidação do ‘código disciplinar’ da história no Brasil (1931-1971); a crise do ‘código disciplinar’ da história no Brasil (1971-1984); e a reconstrução do ‘código disciplinar’ da história no Brasil, (1984 em diante). A partir da análise de livros didáticos, Schmidt e Garcia (2018) procuram caracterizar os significados do ensino de História da América em cada período indicado. A principal contribuição deste trabalho é propor o compreensão da história da disciplina como processo, no qual a História da América ensinada passou para invenções e (re)invenções, não sendo o resultado estante de uma determina regulamentação exclusiva em um dado momento.

1.2 ‘LATINO-AMERICANO’, ‘INDEPENDENTE’ OU ‘SOLITÁRIO’: A DIFÍCIL IDENTIDADE BRASILEIRA COM O CONTINENTE

“Ser” ou “não ser” americano se tornaria uma questão importante para o ensino de História da América no Brasil. A consolidação do pan-americanismo como círculo agregador de identidade política e econômica no pós-guerra tem papel fundamental nesse debate. Para aqueles que viveram no continente americano nas décadas de 1940 e 1950, pan-americanismo, interamericanismo, ou aquilo que de certa maneira se relacionava à uma suposta cultura americana, marcou uma época. Havia a ideia de cultivar nestes povos e nações uma cultura de paz e entendimento; ideário esse subscrito na Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), celebrada na IX Conferência Internacional Americana em Bogotá, 1948⁷. No entanto, essa identidade americana parecia seguir um itinerário próprio, que partia primariamente dos interesses norte-americanos, estabelecendo não somente um domínio político e econômico, mas que se utilizava dos meios de promoção cultural para consolidar uma identidade própria frente aos demais países do continente.

Mas ser ‘americano’ nunca foi consenso para aqueles que se debruçavam sobre o assunto; esta ‘tal’ identidade se matizaria a depender da época, das condições políticas, econômicas e sociais dos envolvidos. Para além dos instrumentos de propaganda cultural, o principal mecanismo político de construção da identidade americana foi a realização das conferências diplomáticas no continente, tendo sua primeira edição em Washington em 1889 e seguida de nove edições até a de Bogotá em 1948⁸, sucedidas pela OEA desde então. As Conferências Pan-americanas foram promovidas principalmente pelos Estados Unidos da América, sob uma agenda de natureza amplamente econômica de união aduaneira. O Brasil participou desde a primeira edição, realizada entre outubro de 1889 e abril de 1890. O evento foi marcado pela peculiaridade de o país ter tido diferentes representantes em sua duração, sendo eles Lafayette Rodrigues Pereira, Salvador de Mendonça e J. G. do Amaral Valente, uma vez que a participação brasileira se iniciou como um Estado monárquico e a concluiu como uma República. Neste encontro foi criada a “União Internacional das Repúblicas Americanas” e como espírito econômico da conferência foi formado o “Bureau Comercial das Repúblicas

⁷ No Brasil, a carta foi promulgada pelo decreto nº 30.544 de 14/2/1952.

⁸ As conferências Pan-americanas realizadas até 1948 foram as seguintes: Washington (1889-1890); México (1901-1902); Rio de Janeiro (1906); Buenos Aires (1910); Santiago (1923); Havana (1928); Montevideú (1933); Lima (1938); e de Bogotá (1948).

Americanas”, instituições estas antecessoras da OEA. A retórica integracionista do pan-americanismo encontraria dificuldades ao longo das seis décadas de conferências continentais: os encontros e o idealismo continental eram marcados por grandes assembleias diplomáticas, com agendas ineficientes e recomendações de difícil conciliação. Contudo, o esforço de direcionamento das correntes comerciais de uma agenda econômica expunha o interesse norte-americano (BUENO, 2004).

As Conferências Pan-americanas evidenciaram as contradições nas relações entre o Brasil e os Estados Unidos, e conseqüentemente, com os países vizinhos. O Brasil, por meio da diplomacia, acabou por construir uma definição de si mesmo como ente americano. Alguns intelectuais brasileiros julgaram tal situação como uma questão de identidade nacional, o que implicaria na construção de representações concomitantes dos países envolvidos. Havia momentos em que o Brasil se aproximava dos países do Sul, estabelecendo uma identidade latina, complicada, por sua vez, por ser o único país da região a não ter uma identidade hispânica; e em outros, tentava ter como referência os Estados Unidos da América, distante culturalmente, mas tido como exemplar econômico e político. Longe de ser consenso, intelectuais brasileiros preocuparam-se com esta complexa relação diplomática e identitária do país e o continente americano, isso quando não procuravam, definitivamente, se afastar totalmente dele.

Sobre a afeição diplomática e cultural com os Estados Unidos da América, ‘o amigo rico do Norte’, o tema não era consenso. Não havia equidade na política de boa vizinhança, à qual a balança pendia mais aos interesses dos norte-americanos, existindo quase que uma simbiose do conceito de América e Estados Unidos da América. Os apoiadores da Doutrina Monroe⁹, declarada na primeira metade do século XIX, encontrariam nas conferências um caminho para transformar os Estados Unidos no líder do continente sob um projeto de ‘americanização da América’ (BUENO, 2004). Ao que podemos ver, as interpretações quanto à doutrina e o pan-americanismo não foram consensuais entre políticos e intelectuais brasileiros, principalmente nas primeiras décadas do século XX.

No final do século XIX, Eduardo Prado, monarquista convicto, criticou o expansionismo norte-americano no livro *A ilusão americana*, publicado em 1889. Na mesma

⁹ Mensagem ao Congresso norte-americano pelo presidente James Monroe em 2 de dezembro de 1823, consistia em três pontos: a não criação de novas colônias nas Américas, a não intervenção europeia nos assuntos internos dos países americanos e a não intervenção dos Estados Unidos em conflitos relacionados aos países europeus.

época, em carta intitulada *Aos entusiastas da amizade americana*, Rui Barbosa (1946, p. 43) criticava o fato de este livro ter tido “singular destino: no Brasil foi proibido uma hora depois de posto à venda, isto é, proibido antes de lido”. Segundo ele, a atuação da “polícia florianista” fora motivada, à avaliação que, “a sua publicação (...) comprometia as boas relações entre o Marechal Peixoto e o Presidente Cleveland” (idem). O livro foi posteriormente publicado na Inglaterra em 1894 e teve uma edição brasileira em 1917¹⁰. A defesa da monarquia irritou os republicanos, mas para além disso, Eduardo Prado fez uma primeira crítica à política externa norte-americana e da harmonia brasileira com o país do Norte. O início do livro já indicava a que vinha a obra:

Pensamos que é tempo de reagir contra a insanidade da absoluta confraternização que se pretende impor entre o Brasil e a grande república anglo-saxônica, de que nos achamos separados não só pela grande distância, como pela raça, pela religião, pela índole, pela língua, pela história e pelas tradições do nosso povo (2003, p. 11).

O autor argumentava que nada justificava a conformação de uma república num país de heranças europeias monárquicas. Os Estados Unidos, por sua vez, não serviam como referência ou justificativa para tal. Eduardo Prado, além disso, dizia que “a fraternidade americana é uma mentira” (idem, p. 12), incluindo as ações ibéricas da América e novamente excluindo o Brasil de tais influências. Ao expor conflituosa política internacional entre México, Guatemala, República de El Salvador, Nicarágua, Honduras e Costa Rica, e ao Sul do continente com Colômbia e Venezuela, o autor justificava como estes “odeiam-se de morte” (idem). Destacavam-se, no mais, os conflitos entre Equador, Peru, Bolívia e Chile e os resquícios da guerra Argentina, Paraguai e Brasil. “Eis aí a fraternidade americana” (idem), escreve o autor. As repúblicas espanholas ou países ibérico-americanos teriam como traço característico a “contínua tragicomédia da ditadura, das constituições e das sedições, que a vida desses países, é a ruína das finanças” (idem, p. 13).

Os norte-americanos, por sua vez, repreendia o autor, após tornarem-se independentes com o apoio da monarquia francesa e fundarem sua pátria não tiveram um sentimento de fraternidade pela América Latina. “A independência das nações latinas da América em nada foi protegida pelos Estados Unidos” (idem p. 15). Quanto à interferência europeia no continente e a Doutrina Monroe, haveria uma “ingenuidade sul-americana” (idem, p. 17) ao ver nesta declaração um compromisso “formal, solene e definitivo, de aliança como

¹⁰ Utilizamos aqui a publicação, PRADO, Eduardo. **A ilusão americana**. Edições do Senado Federal, v. 11, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

os Estados Unidos”, uma “aliança tão sensata aliás como a do pote de ferro com o pote de barro” (idem). Este argumento, de que os interesses norte-americanos para com o continente não são baseados na noção de fraternidade, levou Eduardo Prado a concluir que “não há razão para querer o Brasil imitar os Estados Unidos, porque sairíamos de nossa índole, e, principalmente, porque já estão patentes e lamentáveis, sob nossos olhos, os tristes resultados da nossa imitação” (idem, p. 106).

Apesar da obra ter sido confiscada das livrarias em dezembro de 1889, os exemplares prontos foram vendidos e o autor enviou cópias pedidas por cartas. Esta obra representa, em parte, o pensamento de uma época na qual antigos monarquistas viveriam algumas décadas vindouras sob governos republicanos. A posição do país em comparação ao continente americano, a não identificação com os países latinos e a desconfiança com os Estados Unidos, parecem corroborar para a continuidade, uma vez mais, da construção da identidade nacional vinculada à civilização europeia. No âmbito da educação escolar, tal quadro reforçaria o desprezo para com o ensino de História da América e a ênfase dada ao ensino de História Universal e, posteriormente, da História da Civilização. Posição esta, muito bem desenvolvida na tese de Maria de Fátima Sabino Dias (1997).

Não cabe aqui fazer um longo histórico da diplomacia brasileira, mas sim descrever a conflituosa relação dos países que compõe o continente americano e como representações destes foram sendo construídas. Será, pois, dentro deste contraditório ideário que décadas posteriores se abriria o caminho para o ensino de História da América, e sobre estes mesmos alicerces ideológicos que se consolidaria a necessidade de um ideário de amizade entre os povos.

Poucos anos depois, em 1905, destacou-se a posição de Joaquim Nabuco, primeiro Embaixador do Brasil nos Estados Unidos, admirador e defensor das políticas norte-americanas. Em carta ao seu primo Barão de Albuquerque, Nabuco destacava que “Rio Branco me quer lá [em Washington]. Terei portanto que ir estudando desde já a doutrina de Monroe” (1949, p. 199). Nabuco via na experiência republicana presidencialista dos Estados Unidos o melhor modelo de liderança para o continente. Tornou-se defensor da Doutrina Monroe e da política externa norte-americana como sendo capaz de afastar os interesses europeus do continente. Este entusiasmo com a doutrina pode ser lido, pouco depois, em uma carta enviada à Afonso Pena, quando este fora eleito presidente da República. Diz ele:

Você me encontrará neste posto [embaixador em Washington], e eu não sei se lhe devo pedir que me deixe nêle. Isto dependerá da sua política. Se esta fôr francamente americana, no sentido de uma inteligência perfeita com este país eu terei grande prazer em ser seu colaborador nêle. Se você, porém, não se resolver por esta escolha, talvez fosse melhor não ter aqui um monroísta tão pronunciado como eu porque não convém iludir os americanos (idem, p. 230).

Em carta a Graça Aranha, também escrita em 1905, Nabuco teceu críticas ao livro de Eduardo Prado:

A Ilusão Americana do Prado é um livrinho que nos faz muito mal, entretém no espírito público a desconfiança contra este país, nosso único aliado possível. Estou muito fatigado, mas, se fosse preciso, eu ainda me sentiria com forças para uma nova propaganda, a americana, cá e lá. É este o meu modo de ser patriota, de compreender a indivisibilidade do nosso todo, de ler o futuro inevitável, não digo inadiável” (idem, p. 235).

No final de 1905, por causa de um evento diplomático, Nabuco novamente reforçaria, por meio das constantes correspondências, sua posição quanto à Doutrina Monroe e a diplomacia internacional brasileira. Neste ano, o governo da Alemanha desembarcou marinheiros em Santa Catarina para prender em território brasileiro um súdito de seu país. Isso criou um incidente diplomático e tornou-se voz comum, na época, que as devidas satisfações dadas pelo governo alemão, ainda que tardias, teriam sido exigências norte-americanas por solicitação de Nabuco. Tal fato fora desmentido pelo Ministério das Relações Exteriores. Em carta ao ministro Barão de Rio Branco, em dezembro do mesmo ano, Nabuco buscava explicações pelo desmentido e pelo silêncio do ministério em responder seus questionamentos. Como mero agente do governo brasileiro, ele temia por “estar chocando um ovo de águia, mas” tem “mêdo de que levado” para o Brasil “êle saia gorado por falta de calor monroísta no govêrno e no país” (idem, p. 237). Nabuco exaltava a posição de Rio Branco como a de um brasileiro que nunca tivera antes “tanta responsabilidade nos destinos do nosso país como você ante os dois caminhos que se lhe deparam: o americano e o outro, a que não sei como chamar, se de latino-americano, se independente, se de solitário” (idem). O influente diplomata parecia refutar uma identidade política brasileira tal qual o resto do continente. Por fim, sobre a Doutrina Monroe, Nabuco assinalava não concordar com as ideias de Roosevelt sobre a ocupação norte-americana de países sul-americanos.

O meu monroismo é mais largo e não prende a esses expedientes que êle imagina para ‘justificar’ a doutrina de Monroe (...) Para mim o que eu quero é uma espécie de aliança tácita, subentendida, entre os nossos dois países; que vamos nesse caminho tão longe e quanto nos seja possível, e que fiquemos desde já certos um do outro (idem).

No decênio 1909 e 1919, o Itamaraty financiou a publicação da *Revista Americana* cujo o objetivo era aproximar as relações diplomáticas do Brasil com os países hispano-americanos e os Estados Unidos. O editorial da primeira edição informava que a revista tinha o intuito de divulgar “as diversas manifestações espirituais da América e seguir do mesmo passo, paralelamente, o traçado superior da sua evolução político-econômica”, bem como se apresentar “especialmente como um traço de união entre as figuras representativas da intelectualidade desta parte do mundo” (REVISTA AMERICANA, 1909, p. 5). E continua: “A *Revista Americana* se esforçará por transmutar este sonho (de união americana, grifo nosso) em realidade calorosa e fecunda. Trabalhará pela aproximação política, pelo conagraçamento intelectual, pelo engrandecimento moral das nações americanas” (idem, p. 7). A revista serviria como espaço de diálogo para diplomatas, não só vinculados ao Itamaraty, mas, igualmente, de autores hispânicos críticos das relações da política exterior brasileira. No entanto, a maioria dos artigos publicados foram de autores brasileiros, defensores do pan-americanismo e da posição atinente do Brasil com os Estados Unidos. Evidência disso é, precisamente, o primeiro artigo da primeira edição, uma tradução de uma palestra proferida por Nabuco na Universidade de Wisconsin-Madison em 1909, intitulada de *A parte da América na civilização*. Em sua fala, Nabuco exaltou os Estados Unidos e estabeleceu uma mutualidade direta entre pan-americanismo e a paz. Disse ele:

Uma vez o Pan-Americanismo constituído, a sua resoluta política externa, como já foi, com a Doutrina Monroe, seu movimento reflexo, não só este país se identifica com a paz, mas também a ligaria ao resto do Continente, e essa tarefa levaria o tempo ainda necessário à humanidade para condemnar a guerra. Paz e Pan-Americanismo são termos equivalentes para vós e para nós” (NABUCO, 1909, p. 13).

Outro exemplo foi a posição diplomática brasileira em relação ao governo argentino, que avesso à Doutrina Monroe propôs a Doutrina Drago. Em 1902, a Grã-Bretanha, Alemanha e Itália impuseram um bloqueio naval à Venezuela, em resposta à dívida que o então presidente Cipriano Castro negava-se a pagar. Em momento diplomático decisivo para a Doutrina Monroe, o governo norte-americano negou ajuda aos venezuelanos alegando não se tratar de intenção europeia de recuperar ou colonizar territórios americanos. Em resposta, o chanceler argentino Luiz Maria Drago afirmou que nenhuma potência estrangeira poderia utilizar a força contra uma nação americana visando a cobrança de uma dívida (DEAS, 2015; HENRICH, 2016). Em carta a Graça Aranha, remetida no ano de 1906, Nabuco referiu-se à Doutrina Drago e aos preparativos para a Conferência Pan-americana a ser realizada no Rio de

Janeiro. Ele escreveu: “o Rio Branco o terá informado de tudo e de minha relutância em admitir no programa a ‘doutrina Drago’, que dará à Conferência a reputação de uma reunião de falidos em perspectiva invocando contra os credores a Doutrina Monroe” (idem, p. 251). A postura de Nabuco, nada amigável com a diplomacia argentina, dava um tom de desconfiança para com os países do Sul.

Dentre a diplomacia brasileira nem tudo era consenso e havia, francamente, discordância sobre o tema. Manuel de Oliveira Lima foi um crítico de Joaquim Nabuco e a concordância do Ministério das Relações Exteriores com o que ele chamava de monroismo e rooseveltismo. Para ele, o Itamaraty chancelava as decisões de Washington, enquanto o posicionamento dos países da América do Sul era contrário à hegemonia norte-americana no continente. Em 1907, uma coleção de seus artigos escritos desde 1903 para *O Diário de Pernambuco* e *O Estado de São Paulo* foi publicada com o título de *Pan-Americanismo (Monroe, Bolivar, Roosevelt)*. Esta obra apresentava uma ofensiva à política externa dos Estados Unidos que se utilizava, segundo o autor, do ‘monroismo’ como instrumento para impor uma hegemonia continental e que de nada serviria para a defesa entre os países. Assim,

A doutrina chamada de Monroe cabe no entanto tão bem á América do Sul quanto á do Norte e não pode ser privilegio d’esta; que não recebeu da outra delegação de soberania nem procuração de defesa. Os Estados Unidos só exercerão, aliás, a defesa quando para isto forem convidados, ou a incapacidade do agredido fôr de ordem tal que dispensar o appello” (LIMA, 1907, p. 22).

Oliveira Lima defendia Luis María Drago e a doutrina argentina, ao qual “compreende as agruras das questões do momento, latinizar o monroismo, desmanchando-lhe o exclusivismo norte-americano, que o tem caracterizado e dado fóros de antipathica doutrina protetora” (idem, 1907, p.10). Citou a publicação de Nabuco no *Times*, intitulada *A nossa hegemonia hemisférica* para criticar o ‘rooseveltismo’ do autor para o qual os países latino-americanos deveriam sentir simpatia e gratidão diante do país do Norte. Lima indica que “n’este artigo se diz ser visível que o embaixador do Brazil não participa do ciúme-americano para com os Estados-Unidos” (1907, p. 49).

Argumentava, repetidas vezes, que a Doutrina Monroe substituiria o domínio europeu na América Latina e as conferências eram o mecanismo de imposição do controle norte-americano. Segundo ele,

E’ sina dos congressos ou conferências pan-americanas reunirem-se sempre nas épocas de mais viva desconfiança contra os seus convocadores ou organizadores: a convocação é feita, geralmente, em nome de todos, por um impulso por assim dizer

collectivo, mas ninguém ignora que desde 1889 os Estados Unidos são a parte máxima, o elemento decisivo, os instigadores imediatos da reunião” (LIMA, 1907, p. 91).

Em publicação na *Revista Americana*, datada de 1909, Leão Velloso Neto teceu comentários sobre Oliveira Lima e a obra *Pan-americanismo...*, e relembrou o confisco do ‘panfleto’ de Eduardo Prado:

Ora, já alguns annos atrás, no dia 4 de Dezembro de 1893, em S. Paulo, a policia se postara á porta de uma livraria para impedir a venda do pamphleto de um dos mais brilhantes escriptores que já teve o partido monarchista entre nós. O pamphleto, a *Illusão Americana*, de Eduardo Prado, era um brado de alarma contra a nossa poderosa irman do Norte. “A fraternidade americana, exclamava o escriptor é uma mentira”. Treze annos, após, já diplomata e approximando melhor os negócios, seria um pouco esse aviso do sr. Oliveira Lima. As suas páginas, é verdade, não revestiriam a violencia dada ás expressões pêlo falecido publicista. Mas, obedecendo áquelle espirito de franqueza que lhe é tão proprio e fazendo a critica de semelhante política, deixou o Sr. Oliveira Lima o livro mais vivo saído, até hoje, de sua lavra. E’ uma obra pura de jornalismo, passada toda ella pelas columnas da imprensa, escripta no estylo rápido dos jornalistas e arrimada, então, muito solidamente, aos seus conhecimentos proprios de história americana (VELLOSO NETO, 1909, p. 271).

Oliveira Lima justificava a vinculação do Brasil com os países do Sul do continente por uma questão cultural e não somente de ordem política ou econômica. Uma palestra proferida na Universidade de Stanford em outubro de 1912 e repetida no Brasil, na Escola de Altos Estudos do Rio de Janeiro, em 1913, foi publicada um ano depois com o título *América Latina e América Inglesa (A evolução brasileira comparada com a hispano-americana e com a anglo-americana)*. Neste colóquio, ele considerava que o desenvolvimento da América se deu com particularismo próprios. Isso levou parte dos intelectuais brasileiros do final do século XIX a uma desconfiança com a expansão dos valores culturais anglo-saxões, cuja forçosa modernidade se imporia sobre a tradição humanística da cultura latina, base da cultura ibérica. Apesar da particularidade brasileira, tal qual aos países hispano-americanos, esta discussão serviria para a união em torno da cultura latina continental em contraposição à anglo-saxã (LIMA, 2010).

A diplomacia brasileira nas primeiras décadas republicanas não alterou seu posicionamento no trato aos demais países da América Latina, manteve-se um sentimento de distanciamento aos países de origem hispânica. Maria Ligia Coelho Prado (2001), no artigo *O Brasil e a Distante América do Sul*, esclarece como as diferenças, muito mais que as semelhanças, continuavam a ser destacadas, motivo este o do distanciamento do país em relação à América hispânica. Isso contribuiu para a construção de um imaginário que o remetia a um passado histórico legitimador do presente. O embate de Joaquim Nabuco, um ‘americanófilo’

de primeira hora, com Oliveira Lima, que defendia a paridade da política externa com os países da América espanhola, parece ter sido perdido por este último. Apesar de o Barão do Rio Branco, ministro das Relações Exteriores, aparentasse certo distanciamento na questão, indicava em suas atitudes apoio a Nabuco; pois enquanto este fora designado embaixador em Londres e Washington, Oliveira Lima fora enviado a Caracas e Bruxelas.

Para além da diplomacia, a promoção do ensino de História da América era vista, por alguns intelectuais republicanos vinculados à reorganização educacional no novo regime, como um caminho para a conformidade política brasileira com o continente e da construção de uma nova identidade nacional, que “corresponderam a tentativas de se deslocar uma constituição identitária forjada sob os moldes europeus para o espaço americano, então criador de novos projetos para as nações do continente americano” (BITTENCOURT, 2005, p. 8). O grupo liderado por Manuel Bomfim, à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro, promoveu um concurso em 1897 para a premiação de um livro sobre a História da América. Em 1899, quando saiu o resultado, o único inscrito e vencedor foi o historiador e jornalista José Francisco da Rocha Pombo com a obra *Compêndio de História da América*, publicada em 1900¹¹. Uma versão simplificada foi publicada com o título *História da América para escolas primárias*¹².

Um Brasil cultivado sob o ‘espírito da pátria’ e de braços ‘fraternamente’ abertos à ‘grande idéia americana’ é apresentada na introdução do compêndio como

(...) o estímulo que dirige todo um conjunto de povos, irmão pela solidariedade do destino, para a ampla vida nova, que recebe da historia o que o passado fez de grande, e funda no amor e na justiça, no dever e no direito, que constituem a plenitude da existência moral, o desenvolvimento desse augusto patrimônio (POMBO, 1925, p. XIII).

E completa o autor:

E isso, é bem claro, só conseguiremos prégando a união de todas as nacionalidades americanas, afirmando perante o mundo a nossa alliança geral, cimentada na consciência da nossa missão conciliadora: e, portanto, começando por ensinar nas escolas, nos clubs, nas associações, nas nossas festas cívicas, pela imprensa, pela tribuna, pelo livro, a historia da nossa grande America, mais bela, mais edificante do que parece aos que lhe desconhecem os nobres lances, e aos que não reflectem na grandiosa figura que ella tem de representar no vasto cenario do mundo (idem, p. XVIII-XIV).

¹¹ Utilizamos aqui a 2ª ed. de 1925.

¹² Utilizamos aqui a 2ª ed. de 1904.

Na parte final, intitulada *Prognostico dos destinos do Novo-Mundo*, o autor concluiu que a América passaria por dois grandes males: uma preocupação de política interna, na qual as melhores aptidões dos indivíduos e dos povos estaria sendo esterilizada ou pervertida, e em segundo, uma contingência da política internacional que obrigaria as nações americanas a prevenir-se contra as grandes potências do Velho Mundo. E, segundo o autor, males determinantes, pois

(...) hão de determinar afinal a orientação histórica da sociedade americana: de uma, lograrão os povos a mais completa liberdade política na democracia, e como conquista definitiva de consciencia; de outra ha de sahir o espírito de união e de solidariedade dos povos do continente para a atititude que elles têm de manter na nova phase da política internacional, que se annuncia tão cheia de complicações e de problemas cada qual mais grave. Quanto é dado inferir, desses dois factores que se preparam – o sentimento da liberdade política que fará nações prosperas e grandes, e – o ideal americano que fará nações amigas e unidas; e concorrendo com esses dois factores o espírito de proselytismo, o sentimento de justiça e de amor para fratenizar com os povos da terra (idem, p. 407-408).

Na 2ª edição da obra, publicada em 1925, o autor retomaria essas noções ao qual “o nosso espírito de fraternidade se fortalece admiravelmente de dia para dia. O sentimento de união entre todos os povos do continente toma um desenvolvimento que se poderia prever, mas de que muitos ainda duvidavam ha vinte annos” (idem, p. VIII). Por tudo isso, para a nova edição Rocha Pombo não via “necessidade de nenhuma reforma na presente edição, nem mesmo de aduzir coisa alguma ao trabalho feito em 1899, mas que está como si o tivesse acabado hoje” (Idem, p. VIII). Para o autor, a história da América se dividia em fases, apontadas como a ‘phase dolorosa’ (a da conquista); a ‘phase do noviciado ou da aprendizagem’ (a da colônia); e a ‘phase heroica’ (a da independência e da organização nacional). Em 1925, apesar de não alterar a obra original, ele proporia mais uma etapa na história americana, a qual caberia os esforços de interpretação dos futuros historiadores, a ‘phase atual’, a da “plena eclosão do espírito americano, e o seu papel no concerto do mundo” (idem, p. IX).

Cabe ressaltar que, no livro *América Latina: males de origem*, de 1903, Manoel Bomfim se utilizou, substancialmente, da existência de ‘males’ na história americana, tal como apontada por Rocha Pombo, o que parece ser uma opinião compartilhada, amiúde, por um grupo de intelectuais. Sobre os povos sul-americanos, Bomfim indicava um “estado que mal lhes dá direito a ser considerados povos civilizados” (2008, 15), pois

(...) da civilização, só possuimos os encargos: nem paz, nem ordem, nem garantias políticas; nem justiça, nem ciência, nem confronto, nem higiene, nem cultura, nem instrução, nem gozos estéticos, nem riqueza; nem trabalho organizado, nem hábitos de trabalho livre, muita vez, nem mesmo possibilidades de trabalhar; nem atividade

social, nem instituições de verdadeira solidariedade e cooperação; nem ideais, nem glórias, nem beleza... São sociedades novas, inegavelmente vigorosas, prontas a agir, mas, nas quais, toda a ação se resume na luta terra a terra pelo poder – na política, no que ela tem de mais mesquinho e torpe. Fora daí, é a estagnação: miséria, dores, ignorância, tirania, pobreza. Exploradas pelo mercantilismo cosmopolita e voraz, imoral e dissolvente, retardatário por cálculo, egoísta e inumano por natureza, estas pobres sociedades não sabem e não podem se defender (idem, p. 15-16).

Os países latino-americanos, e seus muitos males, seriam simpáticos aos Estados Unidos, “cujo desenvolvimento e progresso todos os povos americanos vêem com prazer e orgulho” e por maior que fossem estes sentimentos de estima “não há país na América Latina que não repita a ideia de abdicar da sua soberania, absolvido pela proteção norte-americana” (idem, p. 13) Rocha Pombo, em *Compêndio de História da América*, concluiu sobre os ‘males’ para o futuro; Manoel Bomfim, por sua vez, tratou dos ‘males’ de origem.

Circe Bittencourt (2005) traz considerações importantes sobre esse tema. Bomfim preconizava a introdução de História da América na Escola Normal encarregada da formação de professores, e conseqüentemente, sua inserção no ensino primário. Por conseguinte, o livro de Rocha Pombo não foi uma obra do acaso. Sua interpretação da história da América representava uma visão a ser seguida pela recente república, mais próximo ao republicanismo americano, liberto da escravidão, preocupado com o imperialismo europeu e reconhecendo a mestiçagem do seu povo como portadora de uma nova ‘civilização’. Esse debate, sobre os rumos políticos da recente república, “possibilitou a introdução, portanto, de uma história da América integrante de um projeto de identidade nacional diferenciado dos anteriores, mas que, evidentemente, não se consolidou e nem se tornou predominante” (2005, p. 9).

Leslie Bethell (2009), no artigo *O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica*, nos lembra que os governos da Primeira República (1889-1930), tal como na época do Império, não se interessavam politicamente pelos povos de língua espanhola e pelas nações latino-americanas, a não ser nas disputas fronteiriças com os vizinhos sul-americanos – Argentina, 1895; Bolívia, 1903; e com Colômbia, Peru e Uruguai. A intelectualidade republicana via o Brasil como um gigante, tal qual os Estados Unidos no hemisfério ocidental. Apesar de desiguais, “ambos de proporções continentais, ambos com recursos naturais abundantes e alto potencial econômico; ambos ‘democracias’ (*sic*) estáveis; e acima de tudo, distintos da América Espanhola ou Latina” (2009, p. 297).

Não obstante, a posição da intelectualidade e da diplomacia brasileira não foi estanque e houve momentos de sintonia com os países hispano-americanos, sobretudo em temas

atinentes a educação. A hegemonia norte-americana nas Conferências Pan-americanas, apesar de percebidas como um corolário da política externa dos Estados Unidos para o continente, não se deu sem resistência dos Estados participantes frente às propostas que os prejudicassem. Mesmo em meio a contradições, por meio das conferências ampliou-se um espírito de solidariedade continental, a exemplo das *Conferências Pan-americanas del Niño*. Com a primeira edição realizada na cidade de Buenos Aires no ano de 1916, tais encontros tiveram continuidade em Montevideu (1919); Rio de Janeiro (1922); Santiago (1924); Havana (1927); Lima (1930); México (1935); Washington (1942) e Caracas (1948). Com maior ênfase latina, a realização dessas conferências tematizava a infância e seus aspectos da vida social: família, maternidade, paternidade, saúde, proteção e educação. Ao estudar as conferências *del Niño*, Eduardo Nunes (2011) esclarece que os países envolvidos tinham o interesse de estreitar laços e aprofundar a compreensão mútua de suas realidades e trajetórias históricas, constituindo conhecimentos latino-americanos, ou americanos, correspondentes aos seus dilemas, problemas e objetivos. Condições estas divergentes quando o trato estritamente político e econômico se manifestavam nas Conferências Pan-americanas. Nas *Conferências Pan-americanas del Niño* foram apresentadas, principalmente nos anos 1916 e 1927, propostas de reformas educacionais que estimulassem ou produzissem o destino desejado aos seus países e populações. A educação era vista como formadora de futuro, o que a tornava indispensável como recurso instrumental para a harmonização social (NUNES, 2011, p. 180).

Havia, em alguns Estados hispano-americanos, a percepção de que os Estados Unidos procuravam meios de exercer sua hegemonia sobre o hemisfério. O pan-americanismo, de viés norte-americano, fundamentou o discurso oficial das Conferências Pan-americanas; por outro lado, com a iniciativa do governo da Argentina, formou-se um discurso latino-americano, na tentativa de frear o avanço dos interesses norte-americanos, visando a posição de líder dos países da América do Sul. “A afirmação da identidade latina foi construída sob a herança hispânica, na qual excluía o Brasil” (DULCI, 2008, p. 55). A posição brasileira, de um lado, distanciava-se dos países hispânicos e, de outro, expressava admiração pelo modelo norte-americano. Fez-se, então, a construção de um ideário no qual o país ocuparia uma posição diferenciada na escala civilizatória. Uma vez distante dos vizinhos latinos, o Brasil tinha sua relacionada com a Europa e aproximava-se, daí por diante, dos Estados Unidos da América.

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder, no final de 1930, iniciou um período de aproximação diplomática com os países ao Sul do continente. Além dos interesses políticos e econômicos, a educação, a cultura e a harmonização social entrariam também na agenda

governamental; em 1933, o Brasil e a Argentina firmaram um acordo educacional referente ao ensino de História e revisão de livros didáticos, o qual será analisado no próximo capítulo.

Em meio ao ufanismo e nacionalismo da Era Vargas (1930-1945), a política brasileira parecia buscar uma “brasilidade americanista” (BETHELL, 2009). Intelectuais e diplomatas afins ao novo regime encontraram na revista *Cultura Política – Revista mensal de estudos brasileiros* (1941-1945) um importante instrumento de divulgação do ideário varguista. Tida como a revista oficial do governo, foi dirigida por Almir de Andrade e estava diretamente vinculada ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). A revista abrigava “intelectuais do pensamento autoritário” (CÂMARA, 2010) contando com a colaboração de ideólogos do regime, como o próprio Almir de Andrade, além de Francisco Campos, Azevedo de Amaral, Lourival Fontes, Cassiano Ricardo, e também com artigos de escritores não tão afeitos ao regime, como Graciliano Ramos, Gilberto Freyre e Nelson Werneck Sobré.

Na primeira edição da revista, em 1941, o Ministro das Relações Exteriores, Jaime de Barros, publicou um artigo intitulado *A política do Brasil na América*. Exaltado, o autor descreveu a “nova orientação da política continental”, na qual havia uma nova forma e conceito que deu “afinal aos povos do nosso hemisfério consciência de sua unidade geográfica, cultural e moral, que episódios sucessivos (a guerra na Europa, grifo nosso) fortaleceram ainda mais” (p. 36). A posição diplomática do Brasil no continente se elevava, pois desde a VII Conferência Americana ocorrida em Montevideu no ano de 1933, o país tomara, então

(...) papel relevante na marcha dos acontecimentos da vida americana, batendo-se com decisão por uma política de paz, de inteligência, de consultas, de arbitragem, de garantias morais e jurídicas entre as nações da América, bem como pela preparação de sua defesa coletiva (idem).

Longe de ser autônomo, tal destaque, pois “a criação do ‘mar continental’ representa uma doutrina destinada a completar o monroísmo e sua repercussão futura na vida do continente terá alcance incalculável” (p. 39) E concluiu que

A política sincera e construtiva do Brasil na América consolidou, assim, a nossa posição no Continente, mantida a secular amizade com os Estados Unidos, fortalecida a aproximação com a Argentina e ampliada a nossa colaboração, no terreno político econômico, a todos os demais países deste hemisfério (p. 41).

Em artigo publicado em 1942 e intitulado *O pan-americanismo do Brasil (A margem da política externa do Governo Vargas)*, Bertolt de Oliveira registrava que o

governo Vargas, após 1930, não alterara a ‘tradição’ histórica do Itamaraty com o continente americano. Para ele,

O pan-americanismo de Getulio Vargas, que se levanta, hoje, como uma força incontestável perante o mundo conturbado, conserva as mesmas características dos programas de ação continental traçados pelos nossos maiores e que repontaram, pela primeira vez, no último quartel do século XVIII” (p. 95).

Na conclusão do artigo, assinalava que a ‘União Americana’ encontrava um agente novo e, como esperado, teria Vargas as ‘raras’ habilidades para sua condução. Enfatizava por fim, que

Rio Branco, alargando pacificamente as fronteiras nacionais, conquistou a laurea de ‘Benemérito da Patria’; Getúlio Vargas, unindo a família do Novo Mundo, tornou-se o ‘Cidadão da América’. E ‘Cidadão da América’, na expressão mais lata da palavra, Getulio Vargas não teria mais que alinhar a bagagem de harmonia, de concordia e de fraternidade, que lhe vem servindo de esteio neste último decênio da nossa vida de povo livre, para justificar a limpidez do título que lhe foi conferido num instante de conagração da alma continental” (p. 100).

Uma vez mais, em 1943, outro artigo sobre o tema foi publicado, *Aspectos do pan-americanismo e uma tradição da política brasileira*, de autoria de J. Paulo Medeiros. Novamente era reforçada a continuidade da política exterior brasileira durante o republicanismo “com raízes aprofundadas no americanismo” (p. 31). Caberia ao Brasil o reconhecimento por sustentar a unidade política americana sob um tradicional princípio pacificador.

Um princípio que está no sentimento de governantes e de governados, e no espírito de sua política internacional, invariavelmente pan-americana, sem preocupações de hegemonia, defendido e sustentado no seio das Conferências e reuniões destinadas ao estudo de questões e problemas continentais (p. 33).

Sobre a ‘política da boa vizinhança’ “estabelecemos, entre o Brasil e a grande democracia do Norte, uma corrente de alta tensão, a impulsionar a vida dos dois povos, para um denominador comum de progresso e de grandeza” (p. 36). Por último,

Nosso pan-americanismo evolue por etapas, numa política orgânica, de que é um exemplo e uma afirmação eloquente, a intensificação da aproximação argentino-brasileira (...) aos acordos culturais e convênios econômicos, de alta função no Continente, obra esta irradiada por outros países, aos quais o Brasil estende e desenvolve o intercâmbio interamericano. São aspectos do nosso panamericanismo” (p. 36).

As páginas de jornais foram mais um meio de divulgação do americanismo. De 1941 a 1948, o jornal *A Manhã*, tido como o jornal oficial do governo e ‘veículo de brasilidade’, publicou um suplemento dominical intitulado *Pensamento da América* que sob a direção de

Ribeiro Couto prometia “fazer a maior divulgação dos valores literários e artísticos dos demais povos do continente” (A MANHÃ, 1941, p. 3). Junto ao anúncio de divulgação da nova publicação, uma nota, logo abaixo, intitulada *O americanismo em Marcha* exaltava as providências do DIP e da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) “para que os jornais do Brasil possuam amplo e variado noticiário epistolar e telegráfico dos países das Américas”, evidentemente, “secundando a ação do Presidente Vargas que retornou à nossa capital, depois da triunfal visita ao Paraguai e Bolívia” (idem). Ao criticar os jornais que “só cuidam da guerra”, o editorial recobrava que “o mal da nossa imprensa tem sido este: - cuida-se mais dos estrangeiros do que dos brasileiros. Repetimos: - só interessam ao Brasil os países continentais” (idem).

Estes artigos tentariam consolidar a imagem de um governo credor da harmonia política continental. Ao Estado brasileiro caberia a continuidade de um passado diplomático envolto de propósitos unificadores para o continente. Divulgava-se uma visão, pautada em um ‘ufanismo continental’, em que as contradições das relações externas brasileiras, entre os países latino-americanos, pareciam esboroar-se no tempo. Essa posição de destaque dividia-se com o monroísmo norte-americano, constatada a intensa relação diplomática dos países neste período. Seu ápice, talvez, tenha sido a segunda visita de Franklin D. Roosevelt ao Brasil em 1943. O substantivo ‘América’, por sua vez, ora parecia referir-se ao contínuo geográfico, ora confundia-se com o próprio país do Norte. Por outro lado, avultava-se a aproximação política com a Argentina. O pan-americanismo, por fim, era visto sob o prisma progressista, no qual o ‘avanço’ rumo à uma consciência unificadora dos povos do continente parecia ser um destino ou um futuro inevitável.

Do outro lado, o interesse norte-americano em consolidar um pan-americanismo próprio ganhou novas características, não somente político e econômico, mas também cultural, fenômeno chamado pelo sociólogo Antônio Pedro Tota (2000) de “imperialismo sedutor”. Os meios de divulgação desse americanismo de tipo *yankee* eram amplos, na cultura abrangiam o cinema, a música e a radiodifusão, no meio acadêmico e diplomático, o financiamento de publicações, perpassando as decisões política.

Em 1942, na abertura da animação ‘*Saludos amigos*’, de Walt Disney, em que os personagens Pato Donald e Pateta, visitam a América Latina, um coro entoia¹³:

¹³ **Saludos amigos**. Dir. Norman Ferguson, Wilfred Jackson, Jack Kinney, et al. EUA: Walt Disney, 1942. Na versão em português “Alô amigos”, o trecho citado foi alterado por: Saudamos a todos! Da América do Sul. A

- *Saudações, América!*
- *Chegou o tempo de nos tornarmos bons amigos!*
- *Saudações, amigos vizinhos!*
- *Precisamos nos unir como se fossemos um só.*

Emblemáticas neste período, as produções Disney, animações, filmes ou quadrinhos, traziam, cada qual, uma visão estereotipada da América do Sul. Nas animações ‘*Saludos amigos*’ (1942) e ‘*The Three Caballeros*’, (1945), um personagem típico representava um dado país do continente: Panchito para o México, Gauchinho Voador para a Argentina e Zé Carioca para o Brasil. O personagem brasileiro, bom anfitrião é representado com um malandro que sempre escapava de seus problemas com um jeitinho típico; como uma figura alegórica do carioca, e talvez do Brasil, apresentou aos visitantes do Norte a cachaça e o samba.

Durante a década de 1940, o governo brasileiro, juntamente com o Office of the Coordinator of Inter-American Affairs (OCIAA), chefiado por Nelson Rockefeller, produziu uma série de filmes documentários que retratavam as etnias indígenas, a flora e a fauna brasileira. Os filmes eram produtos do Conselho de Fiscalização de Expedições Artísticas e Científicas no Brasil (CFE), criado em 1933 com o intuito de controlar a entrada de estrangeiros no país interessados em realizar pesquisas antropológicas ou botânicas. Estes documentários procuravam representar uma perspectiva distinta de nação desenvolvida, que exuberante naturalmente, mostrava seu potencial político e econômico de dimensão continental (BARBOSA; TIBAU, 2014). Mais do que um retrato excêntrico, estas produções cinematográficas visavam uma estratégia política de integração de mercados, mas em moldes norte-americanos. Os interesses dos Estados Unidos estavam no fortalecimento da política da ‘boa vizinhança’ e o afastamento das influências do fascismo no continente; por outro lado, os documentários de caráter ufanista fundamentavam a afirmação da nacionalidade e do Estado brasileiro.

Outro ingrediente cultural evidente, da relação Estados Unidos e Brasil, foi a promoção artística de Carmen Miranda na intensa produção hollywoodiana na década de 1940. A atriz brasileira, de nacionalidade portuguesa, foi lançada internacionalmente em 1936 com o filme ‘Banana da Terra’, dirigido por Ruy Costa. Na década seguinte, a atriz estrelaria quatorze filmes nos Estados Unidos, dos quais destacamos: ‘Serenata Tropical’ (*Down Argentine Way*) de 1940, ‘Uma noite no Rio’ (*That Night in Rio*) de 1941 e ‘Aconteceu em Havana’ (*Week-End*

terra onde o céu sempre é bem azul. Saudamos a todos! Amigos de coração que lá deixamos, de quem lembramos a cantar esta canção.

in Havana) de 1941. A indústria e o produtores imprimiam um caráter exótico na composição das apresentações da atriz, que acabavam por ofuscar seu talento de interprete e cantora; roupas coloridas, lenços e cocares de frutas representavam uma personificação extravagante. Estes estereótipos pautavam o convencimento de uma liderança norte-americana e a superioridade do ‘American Way of Life’ em relação aos países latino-americanos.

Nessa circunstância, se construiu uma visão particular acerca do Brasil e do restante da América Latina, “na qual aos Estados Unidos cabia a modernidade, a racionalidade e o trabalho, enquanto a América Latina era identificada com o atraso, o agrário, a irracionalidade, a preguiça e (...) o prazer” (MACEDO, 2014, p. 7). Se utilizando da ‘política da boa vizinhança’ e atraindo a simpatia dos brasileiros contra a Alemanha nazista, Roosevelt e a industrial cultural dos Estados Unidos ‘americanizaram’, enfim, o Brasil. Paramos de olhar para a Europa como referência política e cultural. Sob uma fábrica de “empatias recíprocas” (TOTA, 2000), os norte-americanos elogiaram nosso café e a nossa música, e o brasileiros sentiriam, desde então, uma atração para o estilo de vida ‘moderna’ dos norte-americanos.

1.3 AMERICANISMO EM VOGA E O PLANO CULTURAL INTERAMERICANO

Em 1948, o pan-americanismo ganhou contornos mais sólidos, no sentido de uma união continental que ultrapassasse unicamente as questões aduaneiras. Na IX Conferência Pan-americana, realizada em Bogotá, Colômbia, foi firmada a *Carta da Organização dos Estados Americanos* por ocasião da criação da OEA. Tida como uma constituição dos povos americanos, a carta indicava a fundação do Conselho Cultural Interamericano como órgão consultivo, cuja finalidade, indicada no art. 73 da carta, contemplava o espírito da época em “promover as relações amistosas e o entendimento mútuo entre os povos americanos, para fortalecer os sentimentos pacíficos que têm caracterizado a evolução americana, mediante estímulo do intercâmbio educativo, científico e cultura”. A carta também determinava, em seu art. 88, que o chefe do Departamento Cultural da União Pan-americana, dirigida naquele momento pelo brasileiro Alceu Amoroso Lima, se tornasse secretário executivo do novo conselho. Do primeiro encontro do conselho, realizado no México em setembro do mesmo ano, foi apresentado o *Plano Cultural Interamericano*, elaborado pelo então secretário.

O plano de ação cultural foi transcrito na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) em 1951 e comentado pelo próprio autor, editorial este assinado com o pseudônimo de Tristão de Ataíde. O documento aponta três esclarecimentos do departamento sobre o entendimento de América, de Cultura e, propriamente, do Conselho. Sobre a América, os elementos culturais considerados pelo plano de ação entendem “a unidade de gênero humano que faz com que o homem americano seja antes e acima de tudo universal”; ademais, a unidade do continente americano, “faz com que o homem americano possua certos traços histórico-psicológicos comuns (...) quaisquer que sejam os diferentes povos e os diferentes países”, destacando a “realidade complexa” do homem americano, uma vez que este é marcado por variedades “tanto raciais, como históricas, econômicas e educativas” (1951, p. 135). A interpretação de Cultura “entende não apenas um capítulo ou um setor da formação e da atividade humana, mas todo o homem, como tal, em sua forma integral”; rompendo a noção de sucessão de estágios de formação, estabelecendo um “conceito integral de cultura, fugindo a toda compartimentação exagerada, tanto no tempo como no espaço e na natureza da formação humana total” (idem, p. 135-136). Sobre o Conselho, “dentro de uma concepção sadia do que seja a América e do que seja Cultura, poderá vir a ser o Parlamento Cultural de toda a América em que se ponha a cultura a serviço da Paz, da Liberdade e da Justiça” (idem, p. 136). A América enfrentaria dois grandes problemas, o isolacionismo uns dos outros e a distâncias das camadas sociais, a serem superados por todos os métodos de ação cultural no continente.

O programa de ação indica quatro pontos: educação, ciência, artes e letras, e ainda sugestões para o futuro. A educação é apontada como primeiro item do programa de ação, em que “tem de ser considerada, não apenas em um de seus setores, mas em todos eles” (idem, p. 139-140). A educação é tratada de forma ampla; há apontamentos sobre a educação primária, profissional, secundária, especializada e superior. Sobre a educação secundária, haveria a necessidade de estender “os mesmos conceitos que hoje prevalecem no campo da educação primária, a saber, a gratuidade e a universalidade”, e ainda “a necessidade de diversificar os programas, de modo que a educação secundária satisfaça as necessidades da educação geral básica”, destacando “a necessidade de desenvolver os estudos de história e de cultura interamericana, nos cursos secundários de todos os países americanos, como elemento para romper as barreiras internacionais” (idem, p. 140-143).

Um último apontamento do plano cultural trazia sugestões para o futuro, a atuação do conselho no incentivo às publicações, legislações, contratos e instituições. No que se refere ao campo editorial, “propõem-se ações referentes às publicações de livros, revistas e bibliotecas

que valorizem autores, temas e culturas americanas” (idem, p. 149). Esta ação, tida como “instrumento ideal de ação cultural” (idem), se daria, primeiramente pelo aumento das verbas respectivas no orçamento da OEA, e também através de convênios culturais, facilidades alfandegárias para a importação de livros, facilidade de câmbio para a compra, assinatura e importação de papel, primando pela “equivalência de cursos secundários e superiores, entre escolas e universidades do mesmo tipo nos vários países” (idem, p. 151).

No Brasil, essa euforia americanista pode ser observada em uma série de publicações na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB), a partir do ano de 1951. Em comemoração ao Dia do Pan-americanismo, em abril de cada ano subsequente, se realizaria uma conferência no instituto tendo, evidentemente, a história americana como destaque. Na primeira publicação do tipo, Feijó Bittencourt (1951, p. 62), ao referir-se ao tema e ao evento comemorativo, destacou que

não pode haver mais natural ilação que a existente entre a emancipação das Américas e uma instituição como esta destinada ao estudo da história nacional. De fato, o espírito de independência das Américas é conseqüência do espírito de independência das nações americanas, e um completa o outro (...) Mas desde o momento que cada uma se libertou, começou ela a escrever a sua verdadeira história que é a explicação da própria independência. Lembremo-nos, porém, de que a segurança da liberdade de todos há de ser o panamericanismo.

Na edição de 1952, Arthur Cesar Ferreira Reis, sob o título *Primeiras manifestações pan-americanas no Brasil*, defende que a “história não se escreve com o ódio, ou para atender a ideologias. Ela é a verdade dos fatos”, que “em face do ideal de solidariedade continental, que hoje festejamos nos seus resultados e na sua esplêndida realidade”, a história de nossa participação na “estrutura da convivência americana tem de ser feita sem a paixão ideológica, com a visão dos fatos à distância e à análise serena dos documentos” (1952, p. 177).

No ano seguinte, Renato de Mendonça analisou os planos políticos de cooperação na publicação *Novas formas de cooperação interamericana*. Para ele, “a América caminha cada vez mais no sentido de ser uma reserva espiritual e material não só para os americanos senão para toda a humanidade” (1953, p. 47), de modo que, as concepções nacionalistas, quase unânimes em décadas anteriores, cediam espaço para outras percepções históricas, pois, segundo Mendonça, “vivemos numa era em que se passou do plano limitador da pátria para o espaço mais vasto do continente. Acham-se retardados ou de má fé todos aqueles que buscam distrair seus compatriotas com velho e passadistas conceitos de revisão de fronteiras e nacionalidade” (idem).

A sequência histórica de conferências e publicações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi encerrada com o texto *Variações em torno do Pan-americanismo*, de Cláudio Ganns (1957), depois do qual se tornaria esporádica a produção acerca da temática americana. Este momento, na segunda metade da década, parece evidenciar, para nós, um esgotamento do tema.

Neste capítulo apresentamos os referenciais teóricos e metodológicos sobre o ensino de História da América na educação brasileira. Buscamos compreender como noções de ‘americanidade’ foram concebidas por intelectuais, diplomatas, historiadores e educadores brasileiros. Isso nos possibilita interpretar representações que, posteriormente, se manifestariam no currículo escolar e no ensino de História. O governo democrático instalado em 1946, após a saída de Vargas, propiciou ao país uma diferente experiência política e novos debates nos campos político e cultural. Com o fim da guerra, o ideal de ‘promoção da paz’ e de ‘entendimento entre os povos’ nortearia a política internacional. O regime democrático, visto como um valor, traria mudanças às concepções para o ensino de História. Mais atuante, o pan-americanismo encontraria na OEA e no *Plano Cultural Interamericano* ambientes mais amplos de ação, dentre eles, a educação. Pouco tempo depois, em 1951, a modificação da seriação escolar destacaria o ensino de História da América na educação brasileira.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E NEGOCIAÇÕES

Em meados da década de 1940, as discussões diplomáticas, culturais e educacionais concorriam entre si por concepções e significados para o ensino de História. A ‘educação para a paz’ seria a tônica internacional e o ensino da disciplina chamava a atenção por ser visto, ora como vetor, ora como vilão, para o entendimento entre os povos. O pan-americanismo materializou-se na OEA, que a partir de 1948 implementaria uma política de promoção cultural interamericana no continente. No Brasil, o regime democrático implantado a partir de 1946 ampliava a participação de forças políticas e institucionais antes caladas durante o Estado Novo (1937-1945). Por outro lado, antigos defensores do governo deposto continuavam atuantes, e no que se refere à educação, guardavam em certa medida, percepções de ensino e de controle institucional de nuances autoritárias. A concepção de História e de ensino de História, que primava a formação do cidadão, encontraria, nos anos 1950, vozes dissonantes em meio a historiadores e professores de história, envoltos por novas noções historiográficas, como a francesa dos *Annales*, trazidas por Fernand Braudel na USP ou Henri Houser na Universidade do Distrito Federal (UDF) do Rio de Janeiro, ambas ainda na década de 1930. Neste contexto, as dinâmicas de poder em torno do currículo empreenderam uma reforma educacional, alteraram a seriação para o ensino secundário, enquanto outras disputas se davam na elaboração do novo programa de ensino e das novas instruções metodológicas. Como estes laços históricos estavam em condições de serem atados e quão forte foram estes laços, nos anos seguintes, é o objeto de análise deste capítulo.

Tecemos, pois, antecipadamente, breves considerações metodológicas.

O historiador Antônio Viñao (2008, p. 203-4) considera os programas escolares e os manuais de ensino como sendo a “ata fundamental de uma disciplina”, os dispositivos iniciais em que conhecimentos originados fora do ambiente escolar, ainda que não sempre, são sistematizados para o ensino. Destaca que as disciplinas escolares podem ser concebidas como uma “alquimia”, um “trânsito” de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao “espaço social da escola”. E sugere que o estudo das disciplinas escolares as considerem organismos vivos, pois com efeito não são entidades abstratas com uma essência universal e

estática, as disciplinas escolares nascem, se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem, se relacionam. Cautos nessas observações, analisaremos a seguir o currículo e programas de ensino de História – no capítulo quatro consideraremos os livros didáticos – em busca do ‘alquímico’ ensino de História e de História da América na década de 1950.

A seriação de disciplinas estabelecidas em 1951 nos remete ao desafio de compreender a própria essência das reformas educacionais. Em 2013, o pesquisador Itamar Freitas publicou um artigo intitulado *Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009)*. Neste trabalho, o autor fez um retrospecto das reformas educacionais Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942/1951), Jarbas Passarinho (1971) e Paulo Renato Souza (1996/2001). O autor analisou, dentre outras questões, os sentidos empregados para a palavra história no espaço das diversas propostas curriculares, o potencial alcance das iniciativas de reformar do ensino no Brasil, a organização curricular dos conteúdos históricos e o grau de interferência dos profissionais que atuaram nos cursos de formação do professor de história. No entanto, nos chamou a atenção a irrelevância dada ao período estudado aqui. Para Freitas (2013, p. 191), “as mudanças significativas na legislação de Capanema, entretanto, somente ocorreriam na década seguinte, no âmbito da ditadura militar pós-1964”; e afirma que “após a administração Capanema e antes da ditadura instaurada em 1964, várias iniciativas de repensar os conteúdos disciplinares da educação básica, inclusa a história, foram empreendidas”, mas “em termos nacionais, entretanto, não chegaram a constituir leis”. No entanto, a lei nº 1.359, de 1951, evidencia o contrário, uma vez que esta lei revogou o decreto-lei nº 4.244, de 1942 – a *Reforma Capanema*. A política educativa do Estado colocou em pauta mudanças que afetaria a organização escolar da disciplina História, como também a produção, divulgação e uso dos livros didáticos nos anos seguintes. De um ponto de vista, a nova seriação não passou de um simples reordenamento de temas históricos a serem ensinados, ou seja, não houve uma revogação em ‘essência’. Mas, de outro, como vimos argumentando ao longo de nossa pesquisa, esse processo histórico parece ser o resultado de percepções de mundo e de ensino, que encontraram ocasião propícia para, a seu modo, concretizar uma concepção de ensino.

Mas, afinal, o que são reformas educacionais? Estamos estudando uma reforma educacional ou um simples reordenamento de disciplinas escolares? O pesquisador Thomas S. Popkewitz nos auxiliará nessa empreitada, e em destaque uma das poucas obras do autor publicadas no país, *Reformas Educacionais: uma política sociológica. Poder e conhecimento*

em educação (1997). Popkewitz atenta para os discursos presentes nas estratégias de implementação das reformas no cotidiano escolar; e estes, por sua vez, evidenciam as relações entre o poder e o conhecimento. Uma reforma educacional “não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (1997, p. 21). Destaca-se que a palavra reforma abrange diferentes conceitos ao longo do tempo, o que pressupõe a inexistência de uma definição permanente do termo. Os estudos educacionais remetem à noção de mudança, ou ao que Popkewitz descreve como uma “sociologia da inovação da escola” (1997, p. 26). No entanto, a reforma, mesmo associada à ideia de mudança, pode, conceitualmente, associar-se à estabilidade. Daí a importância de uma cuidadosa análise do conceito de mudança, na qual o estudo da reforma esclarece os *motivos* “pelos quais algumas pessoas aceitam e outras resistem à mudança e identifica métodos eficientes para organizar as pessoas e seus meios”; e suas *finalidades* “de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos considerados como os resultados esperados dessa mudança planejada” (1997, p. 26). Além disso, as reformas educacionais nem sempre são um conjunto de ações que visam melhorias ou aperfeiçoamento, pois não o são; mas podem ser entendidas como “objeto das relações sociais mais do que aceitar a reforma como produtora de verdade e como progressista” (1997, p. 259).

Entendido dessa forma, tomamos como uma ‘reforma educacional’ a seriação de disciplinas estabelecida em 1951, e como ‘objeto das relações sociais’, esta aponta para as expectativas, relações de poder e conhecimento para o ensino de História e História da América. Pessoas defenderam, sugeriram, ou mesmo criticaram, as mudanças curriculares que estavam em debate. Para uma geração isso pareceu importante, do contrário, não haveria tamanho esforço. E isso também nos remete às noções de currículo.

Para o educador Tomaz Tadeu da Silva (2013), o currículo pode ser visto como um “documento de identidade”, cuja questão central que serve de pano de fundo em qualquer teoria do currículo “é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (2013, p. 14). A pergunta “o quê?” remete o currículo sempre ao resultado de uma seleção, “um universo mais amplo de conhecimento e saberes selecionados”, que por sua vez não se separa de outra pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (idem, p. 15). Tais perguntas deduzem qual conhecimento será importante para descrever sobre “o tipo de pessoas que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de

sociedade? (...) A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (idem). Por fim, retomando um entendimento defendido por estudiosos da área, Silva nos lembra que “currículo é relação de poder” (SILVA, 2010, p. 150). A partir dessas perspectivas, estamos, pois, em busca do ‘documento de identidade’ do ensino de História da América no Brasil em meados do século XX.

Este contexto é marcado por um internacionalismo político em defesa do entendimento entre os povos e da educação para a paz. São marcos como este que Ivor Goodson (1997, p. 44) denomina “um conjunto muito mais vasto de influências culturais”, na qual as “próprias disciplinas escolares são aspecto de um ‘movimento mundial’ que moderniza os currículos em torno de temas disciplinares”. E pertinente, na medida em que, “embora a maior parte das mudanças de currículo surja em contextos locais específicos, continua sendo verdadeiro que, por vezes, existem ‘movimentos mundiais’ que impulsionam as forças da mudança” (GOODSON, 2013, p. 21); premissa que parece explicar o interesse em promover o ensino História da América naquela época. E estes consistem, como completa Goodson, “os pontos mais interessantes para a pesquisa e investigação”, quando “as várias camadas do tempo histórico coincidem; pois é nesses pontos que a inclinação e a capacidade para a mudança e para a reforma estão em seu momento mais forte” (2013, p. 24). A combinação dos ‘fatores externo’ e os ‘fatores internos’, ainda segundo o pesquisador, rompem os “padrões de estabilidade”, levando a disciplina e o currículo aos “padrões de mudança” (1997).

Assim, objetivamos compreender o processo histórico que consolidou o ensino de História da América como componente curricular no ensino secundário e os interesses diversos em torno do tema – pan-americanismo, identidade nacional e continental, entendimento mútuo, revisão de livros didáticos –, que vinham sendo empreendidos já há algumas décadas, para a transformação da disciplina escolar História.

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA E A NOVA SERIAÇÃO CURRICULAR DE 1951

No início da década de 1940, Hélio Viana se dedicou ao tema em duas publicações na revista *Cultura Política* – periódico já citado neste trabalho como um espaço de divulgação do regime varguista. Em 1942, no texto *O ensino de História e da Geografia do Brasil e da América, como preconizava, em 1856, Frei Camilo de Monserrate*, Viana fez a tradução de um

documento, redigido em francês pelo religioso e professor do CPII no século XIX. Destaca-se na tradução a concepção de Monserrate, de que

o ensino de historia nacional não poderá, portanto, ser completo, sem que seja paralelo ao das outras nações americanas. Numerosos problemas da história do Brasil não poderão ser tratados e resolvidos de maneira mais ou menos definitiva sem o recurso aos dados fornecidos pela história dos outros países do novo-mundo” (1942, p. 185).

Viana preconizava que o tema seguia “de incontestável atualidade, sobretudo quando também se cogita de nova (*sic*) e importante reforma no ensino do segundo grau” (idem). No ano seguinte, publicou o artigo *Ensino e conceito de História da América*. Neste texto é traçado um histórico sobre o ensino da disciplina na educação brasileira, e, concomitantemente, elencadas visões do conceito de História da América por historiadores diversos do continente. Viana aponta três historiadores com interpretações diversas: Herbert E. Bolton, da Universidade de Berkeley, para qual as histórias locais “são filamentos de uma corda mais grossa” e no qual o ensino de História da América envolveria dois tipos de curso, “um de introdução, sobre a História americana em geral, outro da História particular de cada nação” (VIANA, 1943, p. 151); posição refutada pelo historiador mexicano Edmundo O’Gorman, para o qual, o estudo de temas locais prejudicaria a vista de conjunto, ou a “grande massa informe dos feitos americanos” (idem); e por fim, a interpretação do historiador argentino Enrique de Gandia, que defendia a necessidade dos estudos conjuntos, pois a unidade americana não seria “sòmente uma unidade geográfica”, mas sim “uma unidade histórica” (p. 153). Entende-se que o próprio autor, ao não apontar historiadores brasileiros, se colocou como o interprete luso-americano do tema. Para ele, apesar da variedade histórica entre os povos do continente, havia a necessidade de que aparecesse um “sentido continental”, que “represente segurança contra fatores dissociativos”, em que pese um “exato conhecimento de todo o continente” (p. 153-154). Tal situação a ser superada no momento presente, tinha no pan-americanismo a via para obter a “mais unificada e menos diversificada conformação” (p. 154). Todo estudo do continente deve se ater, portanto, no exame das distinções originárias, mas, uma vez que as nações atingissem a maturidade, estas “podem e devem entrar em amplos entendimentos com outras nações delas diversas, até mesmo para modificar as características menos benéficas que ocasionalmente possuam” (p. 154). E finaliza o autor, que apesar de todas as diferenças, aos poucos foi se formando um “sentido de totalidade que mais convém ao continente” (p. 158). Pois,

Persiste ainda êsse movimento de progressiva compreensão. Entre as incertezas que ainda assaltam a obra do panamericanismo bem entendido, e os erros de uma ibero-americanismo ou de um hispano-americanismo mais restritos (...) Mas é fora das

atitudes simplesmente exteriores, que não passam de declarações líricas ou oportunistas, que qualquer possibilidade de sucesso pode ser registada. Quando estiverem em toda as consciências (*sic*) as vantagens de um continentalismo bem compreendido, então se poderá ver a América como um só todo, interpenetrando-se as influências diversas de sua formação histórica. Conhecendo-se antes e aplicando-as depois, serão conseguidas bases muito mais sólidas que os simples fraseados dos atuais americanistas de emergência (p. 158).

Mesmo que as publicações não fossem um manifesto direto em defesa do ensino de História da América, Hélio Viana pode ser visto como um dos agentes impulsores dessa proposta. Alguns anos depois, na véspera da aprovação da lei, em 1951, Hélio Viana apresentaria sugestões para a nova seriação, em que

(...) para o ensino da História nos ginásios, sugerimos a conveniência da inclusão da História da América na respectiva segunda série, depois do ensino da História do Brasil na primeira, a antes da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, na terceira e quarta séries. Ensinaresmos assim aos nossos estudantes do curso secundário, primeiramente a história do nosso país, em seguida a do nosso continente, e somente depois a do resto do mundo. Assim atenderemos aos imperativos de nossa posição na América, nesta hora em que a ela compete tomar a iniciativa dos mundiais (Viana apud Hollanda, 1957, p. 59).

Uma década separa as publicações e as sugestões de Hélio Viana para o ensino de História da América, o que marca também significativa transformação na sociedade brasileira. Cabe aqui um comentário sobre o período político em que estava o país no início da década de 1950. Os processos de transição histórica, como bem sabemos, não são uma questão de simples periodização. A democracia iniciada, a partir de 1946, “pode ser entendida como um marco de permanência na mudança” (DELGADO, 2008, p. 131), pois não significou automaticamente a completa modificação dos quadros institucionais no país. O fim do Estado Novo evidenciou tal contradição; como o queremismo, “uma novidade difícil de compreender, que se desenvolveu no curso da transição democrática, brotou na rua a partir de uma demanda popular e garantia a Vargas uma expressiva base política (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 391). Este movimento, sobretudo, de trabalhadores e financiado, em parte, por empresários favoráveis ao governo autoritário, “expressava o receio de que a democratização, sem o controle de Vargas, ameaçasse os princípios que fundamentavam a cidadania social” (FERREIRA, 2008, p. 18). Este fenômeno pode soar um tanto estranho quando cai a ditadura, “mas cresce o prestígio do ditador” (idem, 2008, p. 15). Apesar de nosso objeto de análise não ser o trabalhismo, tal apontamento nos chama a atenção para, além de rupturas do período, as permanências culturais nas instituições do país. Os postulados políticos voltados à educação e as concepções de ensino de História serão defendidos, em grande medida, pelos mesmos sujeitos que foram simpáticos, ou não, ao regime varguista. Além disso, vale lembrar o fato de que Vargas estaria novamente

no comando do país quando ocorreram mudanças curriculares em 1951. A abertura política certamente possibilitou um maior espaço dialógico para propostas adversas, no entanto, parece-nos que o contexto, por si só, não guarda tantas novidades quanto se pode esperar. Como nos lembra Roger Chartier “é preciso, ao contrário, postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações” (1995, p, 182). Dessa forma, essa reforma curricular, em certos aspectos, está entrelaçada por linhas autoritárias, ou no mínimo imperiosos, ao mesmo tempo que traçada nas mudanças do novo tempo democrático.

Aprovada a lei nº 1.359, 25 de abril de 1951, confirmou-se a sugestão do ensino de História da América para o segundo ano do ensino ginásial. O art. 1º definiu da seguinte forma a distribuição do ensino secundário:

Curso Ginásial:

1ª série: História do Brasil.

2ª série: História Geral (*História da América*). [grifo nosso]

3ª série: História Geral (História antiga e medieval).

4ª série: História do Brasil e História Geral (História moderna e contemporânea).

Curso Colegial (Clássico e Científico):

1ª série: História Geral (História antiga).

2ª série: História do Brasil e História Geral (História medieval e moderna).

3ª série: História do Brasil e História Geral (História contemporânea).

O art. 2º indicava que o Ministério da Educação e Saúde baixaria as instruções para a adaptação do novo regime aos alunos que já tinham iniciado o curso das referidas disciplinas e aprovaria os respectivos programas a serem elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O caminho jurídico da nova seriação, logo após a aprovação da lei nº 1.359/51, foi estabelecido por um conjunto de portarias ministeriais até sua implantação nas escolas; complexo quadro que pode confundir até os mais atentos observadores. A portaria ministerial nº 724, de 11 de setembro de 1951, aprovou o programa mínimo e de desenvolvimento para as disciplinas históricas correspondente à nova seriação, também definiu que a fase de transição a ser completada até o ano de 1954. Em maio, o Departamento Nacional de Educação (DNE) havia atendido a uma reivindicação de retomada da autonomia didática do CPII; assim a portaria ministerial nº 614, de 10 de maio de 1951, resolveu que os programas elaborados pela

Congregação do colégio e expedidos pelo Ministério da Educação seriam adotados por todos os estabelecimentos de ensino no país. A portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, aprovou e tornou extensivo a todos os estabelecimentos do país os programas apresentados então. Os programas de desenvolvimento e as instruções metodológicas, também apresentados pela Congregação, foram expedidos pela portaria ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

Em recente estudo publicado pelos historiadores Halferd C. Ribeiro Júnior e Maria do Carmo Martins (2018), *Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos. Reforma curricular de 1951 e o ensino de História*, os autores procuram compreender como a construção da proposta de ensino da disciplina “imbricou-se à dinâmica da democracia brasileira e à expansão da escola secundária no período” (p. 1). A reforma curricular, abordada em sua dinâmica sociocultural, nos remete aos bastidores do processo de construção dos novos programas e nas relações interinstitucionais envolvendo a Congregação do CPII e o Ministério da Educação e Saúde (MEC). As dinâmicas de poder e a luta pela descrição curricular e a tentativa de construir a harmonia entre níveis e arenas de participação diversa são desvendados em meio aos trâmites burocráticos.

Talvez, a dinâmica mais evidente dessa conjuntura tenha sido a disputa pela proeminência na elaboração dos novos programas e as instruções metodológicas. Inicialmente esta tarefa ficara a cargo de uma comissão do CNE, que tinha dentre seus membros nomeados os catedráticos do CPII Roberto Bandeira Accioli e Nelson Romero; este, por sua vez, também era diretor do Departamento Nacional do Ensino Secundário (DNES) e requereu ao MEC, junto ao ministro Simões Filho, a restituição da autonomia didática da Congregação do CPII para organizar programas de ensino. Uma vez conseguido isso, por meio da portaria ministerial nº 614/51, a Congregação do colégio teve garantida os ditames do novo programa. Realizada a incumbência, os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e as respectivas instruções metodológicas foram expedidos pela portaria ministerial nº 1.045/51. As relações de poder em torno do novo currículo, segundo Ribeiro Júnior e Martins (2018, p. 9), fizeram com que o ministério assegurasse o seu espaço “legítimo e privilegiado de estabelecimento de regra geral”, ao passo que o CPII garantiu o prestígio social e acadêmico “exaltando a ‘gloriosa’ tarefa recebida e a competência daquela unidade de ensino na elaboração dos programas das disciplinas, o que deveria ser reconhecido pelas demais escolas brasileiras”.

A contumácia temática curricular e o avanço nos estudos da História da Educação, como o estudo de Ribeiro Júnior e Martins (2018), ampliam as explicações históricas que não

eram possíveis ainda recentemente. A recorrente afirmação de que os programas e as respectivas orientações metodológicas foram organizados por comissões formadas por órgãos públicos educacionais e que são desconhecidos os nomes dos que elaboraram o programa de História (HOLLANDA, 1957; ABUD, 2013), ganha novo sentido quando são identificados os agentes e os pormenores na disputa em torno dos programas e orientações.

Ademais, as análises das dinâmicas de poder institucionais nos auxiliam a leitura de documentos como a portaria nº 1.045/51.

Os *Planos de desenvolvimento dos programas mínimos do ensino secundário* indicaram dez temas de História da América para a 2ª série¹⁴:

- I. A América Pré-colombiana;
- II. Descobrimto, exploração e conquista da América;
- III. A América colonial espanhola;
- IV. A América colonial inglesa;
- V. A América colonial portuguesa;
- VI. Estados Unidos – a sua formação;
- VII. As nações hispano-americanas e a sua emancipação;
- VIII. O Brasil Independente;
- IX. As nações do novo mundo – seu desenvolvimento no século XIX;
- X. A América contemporânea (BRASIL, 1952, p. 17)¹⁵.

As *Instruções metodológicas para execução dos programas de história geral e do Brasil* apontavam como premissa pedagógica considerar a “atitude crítica, que podem prestar os acontecimentos correntes relativamente atento ao ensino iniciado, com os fatos do presente e dêles partir para o passado” (idem, p. 18). Nas duas primeiras séries do curso ginasial, depois de revisado o conteúdo de caráter elementar de “conhecimentos de História Pátria”, já cogitada no ensino primário, reserva-se “as noções rudimentares das principais ocorrências ligadas à história americana” (idem). Esta visão de conjunto seria propícia para estas séries, pois “os sucessos históricos se apresentam como precioso estimulante para o entendimento da seqüência histórica, que iniciada na terceira série, vai alcançar a seguinte” (idem). Mas, há uma importante ressalva sobre a História da América, em que deve haver “uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano (...). A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode

¹⁴ Para consultar o programa de ensino completo, verificar *Anexo, Programa de ensino para o ano de 1951*.

¹⁵ A portaria nº 1.045 foi expedida em dezembro de 1951 e publicada no Diário Oficial da União no início de 1952. Nossa consulta se fez a partir dessa publicação.

significar deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A formação patriótica é um ditame” (idem, p. 18).

A organização do programa curricular caracterizou-se pelo menos por três pontos: (I) a ausência de conflito, anulação esta explicada pela concepção de entendimento entre as nações. Como os cuidados, indicados na parte final das *Instruções...* em que “a conveniente escolha da palavra apropriada determina serem posto à margem os defeitos, que constituem os exageros manifestados pelo abuso dos superlativos e as falhas na utilização de expressões banais”; (II) a excessiva carga política, dada a diversidade cultural e social do continente, pois, o fio condutor da construção de uma identidade americana dificilmente seguiria outro caminho que não fosse o político; presente já nos títulos dos temas de ensino, nomeados com ‘conquista’, ‘nações’, ‘formação’, ‘emancipação’, ‘independente’; e o (III) afastamento do Brasil em relação aos outros países latino-americanos, fato este que a historiadora Circe Bittencourt (1996, p. 207) atribui a

(...) um período em que se buscava, pela via da industrialização, superar o subdesenvolvimento, e nesse sentido apenas alguns países da América Latina estavam no ‘estágio adequado’ para empreender esta etapa necessária para chegar ao desenvolvimento econômico almejado. Não era, portanto, conveniente situar o Brasil no conjunto das nações latino-americanas, notadamente as mais ‘atrasadas’.

Havia uma previsão para a adaptação e implantação dos novos programas, a ser concluída no ano de 1954, como indicava a portaria nº 724/1951 do CNE. Ivor Goodson nos alerta que em situações como esta são estabelecidas novas estruturas que, por sua vez, instituem as novas ‘regras do jogo’, e que “embora esse estabelecimento de novas estruturas possa ser considerado dominação, o período que se segue a uma legislação desse tipo é um período de mediação” (2013, p. 14-15). Dessa forma, uma vez aprovada a lei e implementada a nova seriação, aos interlocutores contrários à reforma caberia, nos anos seguintes, a devida crítica ao currículo e o ensino de História. Concomitantemente, inicia-se um movimento, mais incisivo, de posicionamentos quanto às questões científicas e pedagógicas no ensino de História.

A esse respeito, a professora Olga Pantaleão, em 1955, publicou na *Revista Anhembi* um conjunto de crítica sob o título *Programas de História no curso ginásial*¹⁶. A revista, idealizada pelo jornalista paulista Paulo Duarte, constituiu-se, entre anos de 1950-1962, em veículo de divulgação da cultura e da política científica, participando da formação de uma opinião pública sobre ciência no país; em que “a divulgação científica foi utilizada como um

¹⁶ O texto foi publicado em duas partes, respectivamente nas edições n.60 e n.61 e no mesmo ano. Para diferenciar as publicações indicamos como sendo 1955a e 1955b. Ver referências, (Fontes).

instrumento pelo qual a comunidade científica brasileira pôde expressar suas ideias acerca da profissionalização, legitimar sua prática na sociedade e participar (...) do desenvolvimento nacional da ciência e da nação” (ABDALA-MENDES, 2015, p. 100).

Sobre o ensino de História da América, Pantaleão (1955a, p. 460-461) criticava, como apontado acima, o fato de que em “suas 10 unidades, dedicava-se quase exclusivamente ao estudo de questões de ordem política (excetuando-se apenas a unidade I, que cuida da América pré-colombiana, e um tópico da unidade X, que tímidamente se refere ao movimento intelectual)”. Com sugestões adequadas se tornaria “perfeita a concatenação da matéria”, mas a professora considerava que “para que o programa fique mais ao alcance do aluno, precisa ser mudado completamente, adotando-se uma orientação menos política” (1955b, p. 29). Quanto à euforia americanista, a que nos remetemos ao descrever os defensores do ensino de História da América, a professora defendia que

nossa formação, as linhas gerais da nossa História, muito pouco se relacionam com as dos países da América. O sistema colonial aplicado ao Brasil, nossa independência, nossa vida sob o Império e República, todo difere do que se passou no resto da América. Somente a política atual de união dos países americanos poderia justificar a necessidade de conhecermos melhor nossos vizinhos (1955b, p. 25).

Como sugestões didáticas e curriculares, o programa, segundo ela, “está acima da compreensão do aluno da 2ª série” (1955b, p. 25); para isso bastaria “a inclusão da História Americana no corpo da História Geral, como aliás é também agora feito no programa da 4ª série” (idem); pois “tôda a matéria do item X – A América contemporânea – caberia melhor na 4ª série, porque os alunos, mais velhos e de maior maturidade intelectual estariam mais aptos para compreender a situação atual da América” (idem, p. 29); por fim, propõe a exclusão da História da América da 2ª série, o que “permitiria uma melhor distribuição da matéria histórica pelas classes do Ginásio, especialmente da História da Pátria” (idem, p. 25).

Ao analisar a questão, pouco tempo depois, Guy de Hollanda refutou alguns posicionamentos de Olga Pantaleão. Segundo ele, a crítica pedagógica sobre a organização dos temas e a capacidade de aprendizagem do estudante da 2ª série não considerava o “papel do professor na adaptação dos tópicos à idade mental do aluno” (1957, p. 80). Sobre a interpretação de que a História do Brasil pouco se relaciona com a história de outros países americanos, Hollanda argumenta que

são afirmações discutíveis, sob o ponto de vista meramente histórico, porque, por exemplo, a História do Brasil exige, para a sua melhor compreensão, o conhecimento do Rio da Prata, quer no período colonial, quer no independente. Na época da Colônia, também, oferece interesse, para a nossa história, embora menor, a de outras regiões

da América Espanhola, como o Peru. A partir da República, sobretudo depois de 1889, não se pode prescindir de uma boa informação sobre os Estados Unidos, cuja influência se tornou decisiva em nossa política e comércio exterior, nos últimos lustros (idem, p. 80).

Mas, por fim, Hollanda concorda com a disposição inadequada do ensino de História da América, estanque em um único ano escolar. Conclui ele sobre este tema:

Evidentemente, a História da América seria, devidamente, tomada em conta nos programas de História Geral das 2 últimas séries, pois não podemos esquecer que nosso País faz parte de um continente, cuja unidade cultural, apesar das divisões, é muito maior do que pode parecer à primeira vista (idem, p. 88).

Estes embates nos levam a compreender o fato de que uma mesma comunidade disciplinar não congrega das mesmas concepções de ensino. Ivor Goodson (1997, p. 44) nos lembra que esta comunidade “não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmo valores e definição de papéis, interesses e identidades”, esta deve ser vista como um “‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções”. Uma vez definido o currículo prescrito, propomos, aqui, uma análise que ultrapasse a fase inicial e que se estenda um pouco mais, a uma fase posterior, em que certos aspectos da sistemática de produção e reprodução social do currículo estão em disputa, ou como alertou Goodson, mediação ou negociação. Parece-nos necessário compreender, ainda, duas questões: os sentidos do ensino de História e suas motivações para a reforma curricular em 1951; e as interpretações sobre o próprio campo historiográfico, marcado por diferentes gerações de historiadores, mas que dialogam, ou disputam, as concepções de ensino de História.

2.2 OS SENTIDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 1950

O contexto de mudanças democráticas não era uma exclusividade brasileira. O historiador Christian Laville (1999, p. 126) aponta que ao fim da II Guerra Mundial, a democracia se tornou um valor para diversas nações, de modo que a ideia de “cidadão súdito” era substituída pela de “cidadão participativo”. Segundo ele, o ensino de História havia tido como mote central a educação cívica, cujo principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação

para servi-la. Assim, o aparelho didático de ensino resumia na narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens e acontecimentos simbólicos. Em casos como o brasileiro, esse tipo de ensino foi se tornando menos necessário à medida que algumas nações estavam bem assentadas e não temiam por sua existência. Por sua vez, o regime democrático impunha o desafio de formar cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais para tal. Os conteúdos factuais passavam a ser menos determinados de antemão e menos exclusivos. Como o desenvolvimento das capacidades depende da prática, “a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos (LAVILLE, 1999, p. 127).

O caso brasileiro guarda suas especificidades.

Parece ser consenso para historiadores da educação a interpretação de que ensino de História se estruturou como disciplina escolar no Brasil em torno do fortalecimento de uma identidade nacional (ABUD, 1998; BITTENCOURT, 2005; FONSECA, 2003; NADAI, 2011). A isso, se serviu à “formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro” (ABUD, 1998, s/n). Este sentimento se fundamentaria na raça, na língua, na religião, e em um território com administração centralizada. O ensino de História foi tido como importante instrumento para a construção do Estado Nacional, servindo, assim, à uma “pedagogia do cidadão” (NADAI, 2011, p. 27). O tema da nacionalidade e da identidade nacional brasileira ocupou, desde as primeiras décadas do século XX, a produção intelectual e política do país; ademais, os órgãos de instrução, instituições de Estado onde atuavam tais intelectuais, tornaram-se veículo apropriado para a difusão e implementação destes ideais, na qual a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico (ABUD, 1998). As concepções de história, evidentes no final do século XIX e início do XX, permeadas pelos ideais de progresso, civilização e nacionalismo, demarcariam um ensino ao qual caberia revelar a genealogia da nação, suas bases comuns e, por conseguinte, a formação do sentimento nacional. Para além das generalizações, precisamos esclarecer como as interpretações da história nacional e seus sentidos para o ensino de História relacionam-se com períodos políticos distintos: monarquia, república oligárquica, governo autocrático e governo democrático.

Durante o Império, a busca genealógica nacional, não necessariamente, significava estudar a história brasileira. O “berço da Nação”, como defende Bittencourt (2005, p. 81), estava na Europa. A história nacional havia surgido neste espaço e o elo com o continente era

a história de Portugal e a expansão marítima. Uma história nacional nem mesmo havia sido escrita. Em 1843, o IHGB propôs um concurso em que fossem apresentadas propostas para a escrita da história do Brasil. O vitorioso foi Carl Friedrich Philipp Von Martius, que apresentou a monografia intitulada *Como se deve escrever a história do Brasil* (1844). Sua proposta, de que a identidade brasileira teria uma gênese étnica mista de brancos, negros e índios, provocou estranheza junto às elites. No entanto, ele enfatizou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, sua conexão com as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. Tais sugestões tiveram eco, não só entre os sócios do IHGB, mas em membros do CPII. “Através do trabalho de Von Martius configurou-se uma forma de se construir a História Nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido” (ABUD, 2013, p. 31). Alguns anos depois, Francisco Adolfo de Varnhagen com *História Geral do Brasil: antes da sua separação e independência de Portugal*, publicado em 1854, escreveu uma história nacional “com a documentação sobre o passado brasileiro”, atendendo às expectativas, além do mais, do “que o IHGB representava” (REIS, 2009, p. 23). Defensor da colonização portuguesa no Brasil, apreciava este feito como possibilidade de sucesso para a recém-criada nação brasileira. A história colonial como eixo explicativo da história nacional continuaria em outras interpretações do Brasil, como em *O Descobrimento do Brasil* (1883) e *Capítulos de História Colonial* (1907) de Capistrano de Abreu. Estas interpretações, “incorporada pelo ensino, tornaram-se dominantes e em torno deles gravitavam as variações recorrentes” (idem), garantidas no ensino de História Universal.

Esta construção da história nacional fazia sentido, principalmente, para as elites políticas do país que acalentavam relações com suas origens portuguesas. Entendido, por sua vez, que o ensino secundário tinha como objetivo formar a elite governante do país, e que a cidadania era restritiva, tanto no período imperial quanto no início da república, do ponto de vista histórico, “o povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação” (BITTENCOURT, 2005, p. 81).

A década de 1930 é tida como “um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro” (ABUD, 2013, p. 32). Não à toa, a interpretação de uma brasilidade mestiça, proposta por Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala* (1933), tinha mais sentido do que a proposta de Von Martius, formulada nove décadas antes. O ensino de História, contudo, não obteve grandes mudanças, pois na seriação unificada

a História Geral e do Brasil constituíam uma única disciplina, a História da Civilização. Tal disciplina sofreu reação de historiadores, educadores, políticos e outros representantes sociais, por mais de uma década. Em 1939 e 1940, uma série de portarias ministeriais restabeleceram a autonomia da disciplina História do Brasil, posteriormente consolidada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942 (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 140-1). A História do Brasil tornou-se autônoma e com carga horária aumentada. O ensino de História neste contexto tinha por objetivo difundir “elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização” (BITTENCOURT, 2005, p. 82). O princípio norteador do ensino de História tinha como fundamento a formação moral e patriótica; “a ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente” (FONSECA, 2003, p. 54).

Iniciado o regime democrático, as condições para a cidadania foram ampliadas, mas é certo também que eram um tanto restritivas. Nas eleições de 1946, os 7 milhões e meio de eleitores registrados para o voto, representavam pouco mais de 15% da população brasileira¹⁷. Certamente, o analfabetismo era o principal impedimento para o alistamento eleitoral, indicado no art. 3º do decreto-lei, nº 7.586 de 28 de maio de 1945, que regulamentava as eleições no país. Na educação escolar o quadro não seria diferente, e principalmente a educação secundária ainda era inacessível para a esmagadora maioria da população brasileira¹⁸; das quase 6 milhões e meio de matrículas para ensino geral – primário, secundário, comercial, agrícola, superior – no ano de 1951, o ensino secundário registrava um pouco mais de 440 mil estudantes, representando um pouco mais de 6,5% do número total de matrículas, ou 0,8% de uma população total de um pouco mais de 50 milhões de brasileiros, segundo censo de 1950¹⁹.

Uma visão unificada de identidade nacional somente se manifestaria quando “levava à responsabilização do Estado pela formação da nacionalidade e pela direção do povo,

¹⁷ IBGE, **Anuário Estatístico do Brasil**, p. 521, 1945 (ver referência). O anuário indica o número total de eleitores inscritos para as eleições de 1945 de 7.474.542, representando 16,50% sobre a população total. O anuário IBGE, **Anuário Estatístico do Brasil**, p. 566, 1952 (ver referência) apresenta uma divergência, justificada pelas alterações das fontes da Secretaria do Tribunal Superior Eleitoral, indicando o número de 7.459.849 eleitores registrados. Isso, a nosso ver, não altera a compreensão geral sobre a participação política no período.

¹⁸ IBGE, **Anuário Estatístico do Brasil**, ano V, p. 528, 1953 (ver referências). O anuário indica para o ano de 1951, o número de 6.478.841 matrículas para o Ensino Geral (primários, secundário, comercial, agrícola, superior) e 440.031 matrículas para o ensino secundário. Os dados apresentados tinham caráter provisório devido às pequenas variações, o que não compromete, a nosso ver, a compreensão do quadro geral.

¹⁹ IBGE, **Anuário Estatístico do Brasil**, p. 28, 1952 (ver referência). Segundo o anuário, o censo de 1950 registrou uma população total de 51.944.397.

considerado simplesmente ‘massa’ que deveriam ser guiadas pelas elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento” (ABUD, 2013, p. 34). O ‘espírito de brasilidade’, a ‘alma’ e o ‘caráter nacional’, neste contexto, se formaria pela via do ufanismo, momento em que “nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil” (idem, p. 33) em que evidenciava a dicotomia entre “exaltar a pátria ou formar o cidadão” (FONSECA, 2003, p. 37).

Sob estes aspectos, qual contexto motivou a reforma curricular de 1951? Evidentemente, o tempo democrático oportunizou mudanças educacionais e a resposta sobre os motivos que levaram à reforma curricular de 1951, nos parece ser o título da pesquisa de Marília Pontes Sposito (1984), ou seja, *O povo vai à escola*. A educação, e principalmente o ensino secundário, experimentava um acelerado processo de ampliação do país. Neste estudo, a autora descreve a luta pela expansão do ensino público entre as décadas de 1940 e 1960 – no caso específico de sua pesquisa, em São Paulo. Segundo a autora, a educação brasileira enfrentava uma dualidade de sistemas de ensino: um, destinado às ‘elites’, e por isso merecia a atenção prioritária do governo central; e outro, o ensino popular, relegado às administrações regionais, e quase sempre desprovidos de recursos. Dessa forma, segundo Sposito (1984, p. 11) “o ensino secundário constituía-se no marco divisor entre elites e povo, pois o ingresso na escola secundária e sua continuação natural (*sic*) nas escolas superiores davam forma e substância à escolaridade dos jovens privilegiados”. Ainda, segundo a autora:

O acentuado crescimento dos índices de matrícula nas escolas oficiais, possibilitando o acesso a setores cada vez mais amplos da população, gradualmente transformou as características desse nível da escolaridade. E o ensino ginásial tradicionalmente destinado à formação de minorias, sob a égide da iniciativa privada, passa a incorporar grande parte da população egressa do curso primário, propondo-se, de modo irreversível, como simples continuidade da escola comum, oferecida pelo Estado e tendencialmente aberta à maioria da população (1984, p. 28).

As mudanças no ensino secundário, como assinala Bittencourt (2005), teriam o objetivo maior de favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização. A divisão do ensino secundário, em dois níveis – curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três anos – atendia a essa demanda, na qual, para determinados setores da classe média, o ensino ginásial era suficiente, e para setores em ascensão ou para as elites, o colegial, de caráter propedêutico, os conduziria aos cursos de nível superior. Braghini (2005) defende que esta nova conjuntura teria estimulado a intensificação do debate, tendo como tema principal a questão da qualidade do ensino e do modelo ideal de escola secundária para uma sociedade em mudança. Tais repercussões

perpassavam os diversos espaços sociais, mas com ênfase no crescimento urbano-industrial, ao qual estava a demanda da classe média por ascensão social via educação. Ribeiro Júnior e Martins (2018, p. 20) enfatizam que as reformulações da proposta de ensino de 1951 estavam imbricadas à dinâmica da democracia brasileira e à expansão da escola secundária; a cidadania encontrava nova posição nos programas, daí a importância do “sentido de relacionar o conhecimento histórico com o mundo social e político daquele tempo, além do atrelamento da história do Brasil com a história da América”.

Maria de Fátima S. Dias (1997) interpretou este ‘atrelamento’ de histórias, brasileira e americana, afirmando que contexto cultural e político brasileiro na época estava fortemente marcado pela ‘questão nacional’, e ao construir parâmetros de identidade própria, a história nacional “negou ou assimilou nações americanas” (1997, p. 94). O Brasil, segundo ela, neste processo de desenvolvimento do nacionalismo e de americanização, teria se afirmado por meio de uma relação dicotômica entre nações americanas das quais se diferenciava ou com as quais se identificava. O ensino de História, por sua vez, teria sido utilizado como meio para perceber os povos americanos, no qual os estudos dos conteúdos selecionados para o ensino de História da América evidenciam a percepção do ‘outro’, como eram compreendidos, assimilados, imitados ou negados. Pirola da Conceição (2011) afirma que o ensino de História corroborou para a construção de uma identidade latino-americana, entendido este como “espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesma e projetam futuros coletivos”. A matriz nacionalista, ao estruturar o ensino, teve como objetivo formar ‘brasileiros’, ‘argentinos’ ou ‘chilenos’ para a nova sociedade nacional, constituidora, segundo a autora, de uma ‘consciência histórica’.

Para além da questão nacional, este contexto guarda a peculiaridade do internacionalismo.

O estudo social do currículo “tem intrinsecamente a vantagem de proporcionar *insights* nas conjecturas e interesses envolvidos” (GOODSON, 1995, p. 24). Não discordamos da interpretação de que o ensino de História da América configurou-se em dispositivo de divulgação de ideias, conceitos e estereótipos, cujo pano de fundo era a consolidação de uma identidade nacional. No entanto, o tema americano, e todo o envolvimento de variados agentes sociais, ao longo de décadas, parece evidenciar que outras crenças e ideais, ainda que não tenham se tornado predominantes, foram motivações justas, mesmo que implícitas, para a consolidação do ensino de História da América.

O internacionalismo, o entendimento entre os povos e a implementação de uma agenda cultural via UNESCO (*ver capítulo 3*), são tidos como fatores externos que possibilitaram a concretização de um programa de ensino de História da América (RIBEIRO JÚNIO; MARTINS, 2018; PIROLA DA CONCEIÇÃO, 2001; DIAS, 1997; BITTENCOURT, 1996, 1992). Do nosso ponto de vista, esta agenda, de caráter universal, limitava-se em ações regionais, tal como indicavam os relatórios da UNESCO (1947), em que os acordos laterais eram apontados como o melhor caminho para aquele momento. Desse modo, nos parece que a noção de internacionalismo, quando tratado aqui, confunde-se com a própria noção de americanismo; tendo o pan-americanismo, via OEA e a divulgação do *Plano Cultural Interamericano*, encontrado meio para se consolidar institucionalmente dentro deste mesmo contexto. Não havia espaço para africanismo ou asiaticismo; o ‘internacional’ restringia-se ao continente americano. A busca de uma identidade africana para a história nacional motivaria debates somente no início do século XXI²⁰.

A influência desse americanismo também parece ter nuances diversas. As inúmeras citações e publicações apresentadas ao longo de nosso trabalho apontam que havia uma variedade de expectativas sobre como a identidade nacional se relacionava com a história americana. Não refutamos as interpretações, citadas acima, de que a concepção de ensino de História da América predominou, por fim, um meio de firmar uma identidade nacional. Mas, também nos parece importante lembrar que outras vozes, ainda que ocultas ou enfraquecidas, compuseram essa experiência. Havia, em meio aos defensores do americanismo, entusiastas que viam na união americana o resultado de um processo histórico maior, não o resumindo à uma dicotomia Brasil *versus* América, mas sim um novo, e utópico, estágio da história continental. Em sessão comemorativa do Dia Pan-Americano no IHGB, em 1954, Ivolino de Vasconcellos lembrava o fato de que Max Fleiuss, então presidente do instituto, havia apresentado, ainda em 1927, uma moção “no sentido de que fôsse formulado, aos Ministérios da Instrução Pública de tôdas as nações americanas, especial convite, no intuito de ampliar, tanto quanto possível, conhecimentos recíprocos, relativos aos estudos de Arqueologia, Etnografia, Geografia e História do Novo Continente” (1954, p. 427). Tal documento, enviado a Léo Rowe, presidente da União Pan-americana, tornara-se “por inteiro” o plano de cooperação intelectual lançado na IV Conferência Pan-Americana, em 1928. Expressões, tais como,

²⁰ O exemplo desse debate consolidou-se na lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (diretrizes e bases da educação nacional), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

‘concordia’, ‘reciprocidade’, ‘confraternidade’ e ‘solidariedade americana’ foram a tônica recorrente para aqueles que se afeiçoavam à temática americana, ou como indicava editorial da RIHGB, em sessão ordinária, “brasilidade, americanidade, humanidade, isto é, patriotismo, solidariedade e cooperação da família continental, confraternização cristã, com todos os povos, eis o triângulo dentro do qual se movem as lucubrações e a atividade do Instituto” (1936, p. 255). Ao retroceder no tempo, em nossa argumentação, não estamos sendo incoerentes em explicar as ‘imbricações’ da História da América e da História do Brasil no período subsequente e democrático. Mas, sim apontar a existência de vozes legítimas, que serviram de arcabouço para o debate, e que não pareciam fazer proselitismo vazio; defendiam com entusiasmo e afeição uma história americana unificada.

Predominou, evidentemente, uma visão escalonada, e hierárquica, de ensino de História; o primeiro degrau a História do Brasil, em seguida, a História da América, e por fim, a História Geral. Essa perspectiva vinha sendo defendida há algum tempo. Em 1957, Guy de Hollanda citou o professor Basílio de Magalhães que dizia, ainda em 1936, que “ao brasileiro cumpre conhecer bem, profundamente, e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria; em seguida a evolução e as tradições da América; e por fim, a evolução e as tradições do Velho-Mundo” (1957, p. 60). Em 1946, em outro caso, a pedido do Ministério da Educação, a Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia oferecera sugestões para o currículo de História no ensino secundário e indicação para a 1ª série, História do Brasil; 2ª série: História da América; 3ª e 4ª séries, História Geral (idem, p. 61). Já vimos que este foi o molde explicativo consolidado na reforma curricular de 1951 e que estabeleceu o tipo de ‘atrelamento’ histórico na qual a identidade nacional teve primazia. Por outro lado, o debate não acabou naquele ano, e a disputa contínua ou de “mediação” (GOODSON, 1997), sobre as possibilidades de ensino de História, confirmou concepções distintas, não só de História do Brasil ou História da América, mas também, da própria ciência historiográfica.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO EM DISPUTA E A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO OFÍCIO

Circe Bittencourt, novamente, nos adverte que nas décadas de 1950 e 1960 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. “Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934, cursos esses

responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação ensino e pesquisa” (2005, p. 92). É corrente o destaque dado à disseminação de práticas intelectuais de pesquisa e ensino desenvolvidos pela primeira geração de historiadores universitários formados pela USP. Como indica Martinez (2002), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLC)²¹ teve em seu quadro inicial, profissionais estrangeiros convidados para estruturar e lecionar nos cursos recém estruturados. Destacou-se o trabalho de Fernand Braudel, historiador francês, pertencente à chamada Escola dos *Annales* (ver introdução), que trouxe concepções historiográficas em que seus divulgadores dispensavam as explicações estritamente políticas ou factuais da história. As pesquisas históricas e de formação docente, desenvolvidas ao mesmo tempo, tornaram-se um importante legado dessa experiência profissional.

Em 1942, por iniciativa de Braudel organizou-se a Sociedade de Estudos Históricos, e posteriormente a criação da *Revista de História*, em 1950. Na primeira publicação, Eurípedes Simões de Paula salientava que o periódico não se resumiria à divulgação científica, pois “a Revista quer também outra finalidade; quer ser o traço de união entre a Faculdade e os professôres de História do ensino normal e secundário” (1950, p. 1). Em publicação de 1955, Amélia Domingues de Castro explicava que “o presidente da Sociedade de Estudos Históricos, Prof. Odilon Nogueira de Mattos, solicitou-me que, nesta reunião de historiadores e professôres, ‘agitássemos’ certas questões referentes ao ensino de História no curso secundário” (1955, p. 257). O resultado deste trabalho foi publicado com o título *Alguns problemas no ensino de História*, em que se discutiam os ‘objetivos de ensino da matéria’ (suas finalidades); o ‘conteúdo que deve ser ensinado’ (os programas); e o ‘método de ensino’ (o processo). A autora aponta como sendo objetivos do ensino de História: a erudição e a compreensão; às finalidades cívico-políticas; a ‘compreensão internacional’, a formação moral e, por fim, a História como *magistra vitae*. Isso nos mostra a quão ampla era a percepção das possibilidades para o ensino de História, e mais importantes, não havia a pretensão de que tais percepções ficassem entrançadas nos cursos universitários, mas sim, que estabelecessem diálogo com professores do ensino secundário.

²¹ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), fundada em 1934, tinha suas instalações localizadas na Rua Maria Antônia no centro de São Paulo. Nos anos 1960 as instalações foram transferidas para a Cidade Universitária, no Campus Butantã. Somente então, a FFCL recebeu o nome de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), como hoje a conhecemos.

Em mais uma demonstração da contínua aproximação com o ensino de História, Emília Viotti da Costa publicou, em 1957, o artigo *Os objetivos do Ensino da História no curso secundário*. A autora discorre sobre a serventia, utilidade ou finalidade imediata da história, e alerta que “o desejo de lhe dar uma utilidade tem levado muitas vezes a sérios erros” (1957, p. 118). Em uma evidente crítica ao período político anterior, Viotti destaca que em tempos ditatoriais, a história torna-se demagógica, pois, ao ser tratada de forma proposital, a serviço de uma ideia política, “deixa de ser História. É uma imitação grosseira” (idem). Por sua vez, o ensino de História “deve realizar os objetivos do ensino secundário em geral, desde que consideramos a matéria não como um fim em si mesma mas como um meio para alcançar um fim”, como o “de formar a personalidade integral do adolescente e em segundo plano, fornecer-lhe conhecimento básico específico” (idem).

Tal contexto evidencia as peculiaridades de concepções de ensino e de história naquele período, o que nos leva a crer que a fase de negociação pelo currículo de História foi mais diversa, e dizer o contrário, nos leva ao perigo de generalizações – não esqueçamos a transição e implantação do novo currículo, esperada para se efetivar no ano de 1954, de acordo com portaria nº 724/51, do CNE. Retomamos aqui, novamente, uma das premissas em discussão: é certo dizer que o ensino de História e o ensino de História da América tiveram a prerrogativa de formar um cidadão nos moldes dos interesses do Estado, visando uma identidade nacional. Mas também nos parece certo dizer que havia espaços de disputa em que outros agentes dispunham de concepções e premissas diferentes ou mesmo complementares, e que, além do mais, tais ideias intencionavam diálogo com professores de História do ensino secundário. Houve, é certo, uma tendência a se discutir métodos de ensino – que por ora fogem do nosso objeto de estudo – mas, era parte deste debate, também, os sentidos para o ensino de História.

Atentamos o fato que os estudos e proposições da *Revista de História* da USP tenham tido pouca repercussão em meio aos interlocutores que estavam no centro do poder decisório, quando da alteração curricular em 1951. A revista paulista, ainda incipiente, seria reconhecida pouco tempo depois por intelectuais cariocas. Em 1956, Eurípedes Simões de Paula publicou o texto *Como fomos recebidos no Rio de Janeiro*, salientando “o grato prazer e de agradecer, os amáveis conceitos, para nós verdadeiramente estimuladores exarado em nota da revista *Bibliografia de História do Brasil* pelo nosso colega da Universidade do Brasil, o prof. Hélio Vianna” (1956, p. 289).

Não obstante, nas décadas de 1930 e seguinte, experiência análoga à paulista aconteceu entre historiadores e formadores de professores no Rio de Janeiro, e temos assim a chance de analisar mais detidamente dois agentes citados nesta pesquisa: Hélio Viana, entusiasta do ensino de História da América, e Guy de Hollanda, que estabeleceu uma das mais citadas interpretações sobre o ensino de História e dos livros didáticos naquele período.

A pesquisa da historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2013), *A História como ofício: a construção de um campo disciplinar*, investiga a criação e estruturação do curso universitário de História no Rio de Janeiro, discutindo questões sobre ensino, pesquisa, formação de professores e concepções teórico-metodológicas, enfrentadas nas décadas de 1930/1960 na constituição deste campo de ofício. Este trabalho também nos apresenta uma rede de relações de agentes diversos, professores, autores de livros didáticos, pesquisadores, etc., atuantes no debate educacional do país.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada em 1935 sob a administração de Pedro Ernesto Batista, então interventor do Distrito Federal, com o auxílio de Anísio Teixeira, na época à frente da Diretoria-Geral de Instrução do Rio de Janeiro. O curso de História foi alocado na Escola de Direito e Economia, juntamente com os cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais e Ciências Políticas.

Quando o curso foi criado e as disciplinas foram institucionalizadas, Ferreira (2013) destaca que “aqueles que se encarregaram de estruturar os cursos de História não estavam interessados em manter vinculação com IHGB, ainda que fossem reconhecidas a importância de sua produção sobre o passado da nação brasileira (2013, p. 10). O estatuto científico e os procedimentos capazes de garantir saber objetivo estavam em disputa. Ferreira enfatiza que o professor Delgado de Carvalho, assim como outros, “discordavam fortemente das concepções de História dominantes, em que sobressaía a História política, voltada para valorizar os sentimentos patrióticos e tomar como exemplo as grandes figuras do panteão nacional” (idem). Sobressaíam também disputas políticas e ideológicas. Três meses após a criação da UDF, o intelectual católico Alceu Amoroso Lima – o mesmo que viria anos depois a ser relator do *Plano Cultural Interamericano* (ver capítulo 1) – enviou carta ao ministro da Educação Gustavo Capanema exigindo atitudes de repressão ao comunismo e a responsabilidade do governo em entregar os postos da educação a homens de confiança e capacidade técnica, e não a socialistas como o diretor do Departamento Municipal de Educação. Anísio Teixeira foi demitido de suas funções ainda em 1935, assim como o reitor Afrânio Peixoto e vários professores. Pedro Ernesto foi preso e acusado de envolvimento com comunistas. Segundo Ferreira (2013), a existência da

própria UDF contrariava o projeto de criação da Universidade do Brasil (UB), de interesse do ministro Capanema e que se consolidaria em 1937. Com a instalação do Estado Novo, a UDF foi fechada e seus estabelecimentos foram transferidos para a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) na recém-criada UB. Alceu Amoroso Lima e os grupos católicos ficariam, a partir de então, responsáveis pela nova orientação dada ao curso de História.

Assim como a experiência paulista, a criação do curso de História no Rio de Janeiro também teve a participação de uma missão francesa e sua efetiva influência na constituição desse campo no Brasil. Vieram para a UDF os professores Henri Hauser (História Moderna e Econômica), Eugène Albertini (História da Civilização Romana) e para FNF, Antonie Bon (História da Antiguidade e da Idade Média) e Victor Tapié (História Moderna e Contemporânea). As análises esparsas existentes sobre os historiadores franceses que vieram para o Brasil, “supervalorizam o papel de Fernand Braudel e a influência dos *Annales* como elementos centrais na formação dos cursos de História, especialmente na USP” (FERREIRA, 2013, p. 92). A descrição do contexto carioca nos interessa na medida em que nos aproxima das relações de disputa e concepções de ensino de História àqueles, então, próximos das instâncias do poder central.

Segundo Ferreira (2013, p. 42-43), depois da partida dos professores da segunda missão francesa, os professores brasileiros da FNF, inicialmente assistentes, passaram a catedráticos. A Eremildo Viana coube a cadeira de História Antiga e Medieval (no lugar de Antoine Bon), a Delgado de Carvalho a de História Moderna e Contemporânea (no lugar de Victor Tapié). Sílvio Júlio de Albuquerque Lima assumiu a cátedra de História da América (no lugar de João Batista de Mello e Souza) e Hélio Viana assumiu a de História do Brasil. A pesquisadora destaca que essa nova composição permite perceber qual orientação o curso de História seguiria a partir de então. As cadeiras de história europeia (História Antiga e Medieval; História Moderna e Contemporânea) mostravam-se abertas às inovações historiográficas e à bibliografia estrangeira, essencialmente francesa, e que contemplavam novos autores e abordagens; por outro lado, as cadeiras de História do Brasil e História da América mantinham-se mais fechadas.

Ferreira (2013) aponta que o sistema de recrutamento de professores, tanto da UDF quanto da FNF, baseava-se nas redes de relações que os candidatos possuíam, e não na seleção por meio de concursos. Destacam-se os laços com educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), liderada por Anísio Teixeira; da presença de intelectuais expressivos na

esfera nacional como Gilberto Freyre e Afonso Arinos; e em destaque um núcleo de professores oriundos do CPII.

Dos professores brasileiros destacam uma difusa rede de relações e da atuação docente. A cadeira de História da Civilização na América, foi ocupada pelo professor João Batista de Mello e Sousa (1936/1939), que também era catedrático de História Geral e do Brasil no CPII. Roberto Bandeira Accioli, professor assistente de História da Civilização Romana (1936/1939), foi diretor do externato do CPII, presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e um dos articuladores do currículo de 1951. Carlos Miguel Delgado de Carvalho foi catedrático de História Moderna e Contemporânea entre (1943/1955) e membro do IHGB, da Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia (1936). E ainda, a cátedra de História do Brasil coube a Hélio Viana (1939/1968), este por sua vez, sócio do IHGB, membro da Comissão de Estudos de Textos da História do Brasil, do Ministério das Relações Exteriores, catedrático de História da América na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), funcionário do DIP e integrante da Ação Integralista Brasileira²².

A descrição desse contexto mostra a complexa relação dos diversos interlocutores que dispunham, cada qual, de espaços para atuação em defesa de concepções diversas de ensino e de História, evidenciando, assim, caráter social do currículo. Seguindo a pesquisa de Ferreira (2013), vejamos dois casos, a atuação de Hélio Viana e a influência na formação de Guy de Hollanda.

Hélio Viana foi catedrático da principal disciplina do curso e “controlava com mão de ferro o ensino da História do Brasil” (FERREIRA, 2013, p. 43). Considerava-se discípulo de Capistrano de Abreu, tendo-o como referência da historiografia brasileira no século XIX para o XX. Tinha perfil avesso a inovações e sua orientação “tinha grande impacto no ensino da História, não só por sua atuação como professor universitário, mas também por sua ação como coordenador da Comissão Nacional dos Livros Didáticos, da Seção História para a Educação Básica do Ministério da Educação” (idem). Como membro da CNLD, exerceu grande influência sobre os conteúdos contidos nos livros didáticos. Tal influência, segundo Ferreira

²² O quadro completo de professores da UDF e FNFi (nome, naturalidade, formação escolar, atuação política, cadeira ocupada nas universidades, principais obras e outras informações, pode ser encontrado em: FERREIRA, Marieta de Moraes. **A História como ofício**: a construção de um campo disciplinar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 141-149.

(2013, p. 46), parece esclarecedora na afirmação de Borges Hermida²³, ao qual Hélio Viana fora, segundo ele, seu mentor na autoria de livros didáticos. Seguidos tais conselhos, em seus livros o ensino de História concebia a identidade nacional a partir da fusão das três raças, responsáveis pela constituição do povo brasileiro. Para Ferreira (2013), uma pesquisa mais aprofundada sobre a produção de Hélio Viana permite compreender melhor as concepções que norteavam o ensino de História na FNFi, mesmo que houvesse uma expressiva diversidade entre os docentes. Dessa forma, não devem ser minimizadas as orientações que privilegiavam o fortalecimento do Estado nacional e a construção de uma identidade nacional pautada por princípios autoritários, conservadores e católicos. A preocupação de “escrever e ensinar uma História voltada para a formação de professores que iriam preparar os jovens do futuro persistiu”, tendo como distinção, “o modelo de História e a concepção de identidade nacional e de nação” (FERREIRA, 2013, p. 47). Foi Hélio Viana, sob estas perspectivas, que publicou um artigo em defesa do ensino de História da América, bem como ofereceu sugestões para a seriação escalonada para o ensino de História, ambas citadas anteriormente.

Neste contexto, outro caso é a concepção historiográfica do professor e historiador Guy de Hollanda, formado pela primeira turma da UDF. Guy José Paula de Hollanda é amplamente citado em trabalhos que remetem ao ensino de História e aos livros didáticos das décadas de 1930/1950. No entanto, sua biografia acadêmica sofreu um apagamento²⁴ e sua trajetória acadêmica é encontrada em citações dispersas²⁵. Ao que interessa nossa pesquisa, encontramos em entrevista²⁶ de Eremildo Luiz Viana²⁷ informações sobre a formação e

²³ Borges Hermida concedeu entrevista à Marieta de Moraes Ferreira em 1994 e publicada em: FERREIRA, M. de M. **A História como ofício: a construção de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 185-200.

²⁴ Como professor de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Hollanda estava na primeira lista de professores federais aposentados compulsoriamente em decorrência do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Em 2015 foi criado o portal do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) em que são listados 471 cientistas brasileiros perseguidos pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Cada cientista recebeu um verbete. Segundo o portal, Guy José Paulo de Holanda: Historiador, professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi aposentado compulsoriamente em abril de 1969 com base no AI-5. Não conseguiu outro emprego, entrou em depressão e terminou a vida na miséria.

Disponível em: http://site.mast.br/ciencia_na_ditadura/guy_holanda.html. Acessado em: 10/12/2019.

²⁵ Uma interessante entrevista de sua filha Ana Maria Teresa de Hollanda Cavalcanti é encontrada na dissertação de mestrado de Elaine Coelho da Luz, *As lentes de Guy de Hollanda: A disciplina história na obra “Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro”* (ver referência).

²⁶ Esta entrevista foi concedida a Marieta de Moraes Ferreira em 1996 e publicada em: FERREIRA, M. de M. *A história como ofício: a construção de um campo disciplinar* (ver referência).

²⁷ Lotado na UDF em 1937, e a seguir na FNFi, em 1939. Em 1958 assumiu a direção da FNFi e em 1960 foi reconduzido ao cargo, tornando-se figura polêmica devido à perseguição que teria movido contra professores quando do golpe de 1964. Publicou livros em coautoria com Guy de Hollanda.

concepções de História de Hollanda. Ambos pertencente à primeira turma da UDF em 1935, fundaram o Centro de Estudos Históricos ainda durante o curso de História. Ao ser perguntado sobre a influência dos professores franceses na formação dos alunos, Viana responde que “tiveram muita influência. Preponderante. Nós, eu e o Guy de Hollanda sofremos muita influência deles. Bibliografia internacional e desejo de ler obras francesas, inglesas, alemãs” (VIANA apud FERREIRA, 2013). Em 1932, Hollanda lecionou História Universal no CPEI em substituição ao professor Jonathas Serrano; atuou como técnico em educação pelo Ministério da Educação e Saúde, sendo promovido em 1939. Alceu de Amoroso Lima, em carta datada de 1935, atestou as qualidades morais e intelectuais de Guy de Hollanda para o Curso de História da Idade Média no Instituto Católico de Estudos Superiores (LUZ, 2016). Posteriormente, Guy de Hollanda lecionaria História da América e obteria doutorado, em 1965, em História, Etnografia e História da América com a tese *O pensamento histórico de Manuel Dominguez e a reivindicação da Alma da Raça* e das *Grandezas e Glórias do Paraguai*. Há algo mais que nos interessa. Em 1957, Guy de Hollanda publicou um detalhado relatório sobre os livros didáticos de História, intitulado *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Esta publicação, analisada a seguir, tornou-se uma das principais referências para os estudos sobre o ensino de História no período. E ao qual podemos inferir, ser o resultado desse compilado de influências e redes de relações.

As atuações de Hélio Viana e de Guy de Hollanda nos mostra como os interesses para o ensino de História tinham contornos variados. Ambos partilhavam espaços, instituições e amizades, tiveram formação diferentes em tempos diversos, é claro, mas atuaram ao mesmo tempo. O que nos serve também para compreender as disputas em torno dos livros didáticos, pois concomitante à atuação de Hélio Viana na CNLD, Guy de Hollanda empreenderia uma crítica sobre o ensino de História e os compêndios publicados ao longo de 25 anos.

Esperamos que a digressão das últimas páginas, sobre a criação dos cursos de História na USP e na UDF/FNFi, não tenha nos distanciado do nosso objetivo, o de compreender os espaços de negociação do currículo de História. Procuramos descrever as redes de relações diretamente envolvidas no debate concernente ao ensino de História. Sujeitos que se encontravam em determinada concepção ideológica, seja política, social ou religiosa, que convergiam, ou não, a depender da questão em disputa. Os debates para o ensino de História tiveram nas décadas de 1930 e 1940 a participação de conservadores, católicos, nacionalistas, fascistas, etc., e tais campos ainda continuariam atuantes na década seguinte. No entanto, nos parece que os espaços de negociação em torno do currículo encontrariam, na década de 1950,

novos agentes que sob diferentes influências disputariam as concepções de ensino de História. Daí a pertinência das vozes advindas da geração de historiadores profissionais formados a partir dos primeiros cursos de História na década de 1930, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ao contrário das generalizações, que indicam pouca novidade na década de 1950, parece-nos que se abriu um amplo campo de debate em que premissas gastas e consolidadas enfrentariam novos conceitos e acepções sobre o ensino de História, ainda que estas não tenham amplamente prevalecido.

As imbricações da formação docente e a disciplina escolar são, segundo Viñao (2008, p. 205), a chave elementar na definição de conteúdo em um espaço acadêmico de profissionalização, o qual “não se pode estudá-los separadamente, como se fossem dois campos sem relação alguma, a história das disciplinas escolares e a do processo de profissionalização docente”. A partir do qual, forma-se um código disciplinar marcado pela estabilidade, consolidação e coerência interna, cujos componentes são transmitidos de uma geração a outra, dentro da comunidade de ‘proprietários’ do espaço acadêmico reservado. Procuramos descrever uma pequena parte desse processo, com o intuito de mostrar, como nos parece, que variadas comunidades disputavam entre si as ‘propriedades’ da História naquele contexto.

O início do governo democrático propiciou debates em variados setores da sociedade brasileira. Na educação não seria diferente. O contexto político e social do país realizou uma reforma curricular que visava formar um ‘cidadão participativo’, assim como inserir-se no contexto internacional do pós-guerra. O ensino de História da América destacou-se como mote para ambas as coisas: a consolidação da identidade nacional, ao mesmo tempo que se aproximava da história de países vizinhos. O currículo, como fenômeno social, tornou-se motivo de disputa pela hegemonia no entendimento e divulgação dos sentidos para o ensino de História. Tais embates, no entanto, não terminaram quando o currículo foi normatizado, por meio de leis e portarias ministeriais ou pareceres. Nos anos que seguiram, novos setores da sociedade brasileira também galgariam lugar neste debate; uma nova comunidade científica formada por historiadores formados dos primeiros cursos universitário de história do país. A reforma curricular evidenciou circunstâncias conservadoras da sociedade brasileira que, por outro lado, viu-se em novos espaços de divulgação, refutação e de novas ideias, algo próprio das experiências democráticas.

PARTE II
LIVROS DIDÁTICOS E
HISTÓRIA DA AMÉRICA

CAPÍTULO 3

A PROMOÇÃO DA PAZ, O ENSINO DE HISTÓRIA E A REVISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Uma certa desconfiança pairou sobre ensino de História após a I Guerra Mundial, um receio quanto à sua função cívica, formadora de cidadãos e como parte integrante do processo civilizatório das nações ocidentais. Dentre os motivos da guerra, parte da comunidade internacional responsabilizou o ensino de História como um possível propagador de hostilidade entre povos e nações. Instaurou-se, a partir de então, uma preocupação contra os ‘abusos da história’ com a formulação de uma série de proposta para a revisão dos programas curriculares e dos livros didáticos. Isso se daria por meio de ações políticas, diplomáticas e educacionais, sob uma agenda internacional vinculada à Liga das Nações, continuada pela ONU, e por meio de esforços regionais em acordos bilaterais firmados por países de um mesmo continente.

3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Após o fim da guerra (1914-1918) e formada a Liga das Nações, pareceu coerente para a comunidade internacional apaziguar os ‘espíritos bélicos’, talvez em parte, responsáveis pelo conflito. Em favor de um ‘desarmamento moral’, motivaram-se iniciativas para a revisão e controle dos estereótipos e valores contidos nos livros e manuais didáticos de História. Em 1947, a historiadora Natalia Gasiorowska (1947, p. 94) relembra o fato de que, desde o Congresso de Genebra em 1922, tornara-se ordem do dia o controle internacional dos manuais de história universal e nacional. O controle se limitaria ao caráter negativo que ameaçasse “adulterar os espíritos da juventude e utilizar esta última para fins fatais à humanidade”. Ao ensino de História não caberia a propaganda bélica, e sim o acréscimo de objetivos cívicos e morais, de acordo com um espírito internacional de convivência entre as nações, que valorizassem a paz e a segurança coletiva.

A atuação da Liga das Nações, sobre os livros didáticos, pode ser separada em dois momentos: um primeiro, na qual as ações tinham uma posição defensiva em evitar o ensino tendencioso; e um segundo, a de um esforço construtivo para a educação e a paz. Trabalhos

estes desenvolvido por uma comissão intelectual de associações internacionais; em 1922 foi criada a Commission Internationale de Coopération Intellectuelle (CICI), além de outras comissões e organismos especializados²⁸ criadas sucessivamente (SOUZA, 2011). Haveria, a partir de então, o compromisso de formular um programa para eliminar e modificar passagens preconceituosas nos livros didáticos, com o intuito de promover um maior entendimento entre os povos. Por meio das comissões nacionais, os países membros realizariam os procedimentos de investigação, sem o risco de ferir as susceptibilidades nacionais. Em seus primeiros anos, a CICI limitou-se a coletar e estudar várias propostas então lhes apresentada.

No entanto, os trabalhos da CICI ficaram limitados por não haver envolvimento oficial dos governos. Por iniciativa do diplomata espanhol Julio Casares, foi instituída a *Resolução Casares*, batizada em sua homenagem, na tentativa de resolver as limitações de ação das comissões. Contudo, este documento não tinha caráter oficial e os governos nacionais continuariam a ter o controle sobre os materiais de ensino. Para mudar este quadro, a resolução precisaria ser complementada com procedimentos e acordos diplomáticos. Em 1935, o Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI) foi convidado a elaborar um projeto de acordos internacionais para o ensino de História. Adotado pela CICI e transmitido à Assembleia da Liga, uma documentação circular começou a transitar em meio aos membros e não membros; esta documentação ficou conhecida como *The Declaration on the Teaching of History*. (UNESCO, 1947, p.18-19).

Mesmo não sendo uma agência normativa, mas sim uma agência cooperativa, os trabalhos da CICI foram importantes ao promover pesquisas, inquéritos e publicidade, como o inquérito divulgado em 1932 sob o título de *School Textbook Revision and International Understanding*. Este trabalho baseou-se em questionários respondidos por quarenta e quatro países em que cada um descrevia suas regras para a adoção de livros didáticos. O tratamento das respostas e a divulgação de tais regras contribuiria para futuras regulamentações educacionais. Em 1933, outra pesquisa investigou as listas de livros didáticos de história oficialmente aprovados pelos respectivos ministérios da educação; nos países onde não havia tal lista, foram registrados os livros mais utilizados. Havia, ainda, a ideia de criação de uma biblioteca internacional, que não se concretizaria; em 1932, sob o entusiasmo da revisão dos

²⁸ Organisation de Coopération Intellectuelle (OCI) – 1922; Commissions Nationales de Coopération Intellectuelle (CNCI) – 1923; Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI) – 1925; Institut International du Cinématographe Éducatif (IICE) – 1928 (SOUZA, 2011).

livros didáticos de História, a CICI nomeou um comitê sobre o ‘livro internacional de História’, este projeto foi rejeitado prematuramente (UNESCO, 1947, p. 20).

Como participante da I Guerra Mundial, o governo brasileiro compôs a Conferência de Paris e passou a integrar a Comissão da Liga das Nações com Epiáfio Pessoa. Em 1924 foi criada a Missão de Representação Permanente e logo elevada à categoria de embaixada, sob os trabalhos de Afrânio de Mello Franco. Um ano antes, havia sido criada na Academia Brasileira de Letras a Comissão Nacional de Cooperação Intellectual, formada por Conde de Affonso Celso, Afrânio Peixoto, Aloysio de Castro, Edgard Roquete Pinto, Henrique Morise, Medeiros e Albuquerque, Miguel Couto, Paulo de Frontin e Rodrigo Octávio de Langaard Menezes. A comissão, segundo o Art.1º de seu regimento interno, teria “por fim promover a colaboração brasileira nos problemas intellectuales que interessem o Brasil e especialmente nos que forem susceptíveis de soluções por via internacional” (COMISSÃO NACIONAL DE COOPERAÇÃO INTELLECTUAL, 1926).

Como nos explica Juçara Luzia Leite (2010a), o governo brasileiro buscava elevar seu status internacional como membro temporário do conselho. Durante o governo de Arthur Bernardes, o espaço de destaque da Liga tornou-se meta prioritária da política externa brasileira. Afrânio de Mello, ao discorrer sobre a formação de uma comissão de cooperação intelectual americana, em 1942, justificou a importância das comissões intelectuais formadas na década de 1920. Segundo ele, a ‘Sociedade das Nações’:

(...) preocupou-se desde os seus primeiros anos de existência com o problema universal de uma organização melhor do trabalho industrial quanto intellectual. Com efeito, já na sua primeira Assembléia ela convidou o Conselho, a 18 de dezembro de 1920, a participar na mais larga medida possível de todos os esforços empreendidos em tal sentido, a fim de criar-se e desenvolver-se uma vasta influência educadora que formasse um largo espírito de entendimento e de cooperação mundial apoiado pelos intellectuais de todos os países. O que se queria era constituir, para tal efeito, um organismo técnico ligado à Sociedade das Nações, ao lado de outros, como o de higiene, o das comunicações e trânsito, o de questões econômicas e financeiras, etc.

(...)

Para isto era indispensável à criação de Comissões Nacionais de Cooperação Intellectual, para que em cada país os que se consagram ao ensino e ao progresso do pensamento pudessem desbravar os caminhos inexplorados, combater o ceticismo e despertar a atividade intellectual para o exame de problemas que tocam ao que há de mais íntimo e profundo na vida dos povos (FRANCO, 2003, p. 400-404).

O país permaneceu leal à liga no período de 1919 e 1926, quando o Brasil notificou a sua retirada da organização, por esta ter-se, segundo o governo brasileiro, desvirtuado de seu

caráter universal. Este afastamento da Europa reforça o caráter do pan-americanismo e o país adepto a um isolacionismo estritamente continental.

Não só de ensino, livros didáticos ou História dedicavam-se tais comissões. As noções científicas que permeavam as comissões, tanto a nacional, quanto as internacionais, tinham a ciência como ‘pura’, ‘desinteressada’ e destinada ao ‘avanço do conhecimento’ e daí sua aplicação na promoção de ações e programas concretos para o desenvolvimento social. Ao sair da Liga em 1926, o Brasil, no entanto, não se afastou dos debates internacionais e esteve disposto a participar, sempre que convidado, a chamada ‘colaboração desinteressada’, o que não representou a ruptura de todos os laços. Um exemplo disso foi a permanência de Carlos Chagas no Comitê de Saúde da Organização de Saúde da Liga das Nações; e a participação de pesquisadores brasileiros na Organização Internacional de Cooperação Intelectual (OICI), que por sua vez era composta pela CICI, pelo IICI e por Comissões Nacionais (SOUZA, 2011).

É neste contexto, a da promoção de um ensino de História condizente com o debate internacional, que o governo brasileiro assinaria um convênio bilateral com a Argentina em 1933 e México em 1938. As noções de paz permeavam a política internacional que se servia do ensino de História para a propaganda política. A historiadora Juçara Luzia Leite (2010a; 2010b; 2011) esclarece que tais mecanismos utilizados se mostravam ferramentas imperfeitas, vistos em Acordos, Congressos, Comissões, Conferências, Convênios e Decretos. No entanto, estas ferramentas exprimiam as “percepções, memórias, sensibilidades e leituras compartilhadas de um passado implicadas na análise das relações de poder inerentes a esses processos” (2010a, p. 694).

3.2 BRASIL, ARGENTINA E MÉXICO E A REVISÃO DOS TEXTOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Em 1933 foi firmado o *Convênio entre o Brasil e a República da Argentina para a Revisão dos textos de ensino de História e Geographia*. A ideia do tratado nascera no X Congresso de História Nacional, realizado em 1928 na cidade de Montevideú. Cinco anos depois, o brasileiro Afrânio de Mello Franco e o argentino Carlos Saavedra Lamas, foram nomeados plenipotenciários pelos respectivos chefes de governo, Getúlio Vargas e Austín P. Justo, para a concretização do acordo entre os países. No Brasil, o convênio entraria em vigor

com o decreto nº 24.395 de junho de 1934. Os governos de Brasil e Argentina se comprometiam “proceder a uma revisão dos textos adotados para o ensino de história nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano” (BRASIL, 1934, art. 1º). Dois anos depois, em 1936, o Itamaraty constituiria a Comissão Brasileira Revisora dos Livros de Ensino de História e Geografia, cujas atribuições posteriormente se consolidariam na CNLD, que, por sua vez, inspirava-se no modelo legal estabelecido pela *Reglamentacion para eleccion de textos*, documento elaborado pelo Consejo Nacional de Educación da República da Argentina em 1933 (FERREIRA, 2008b, p. 36).

A comissão brasileira revisora era composta por intelectuais de áreas distintas: Afonso d'Escagnolle Taunay, historiador e diretor do Museu do Ipiranga e professor da USP; Jonathas Archanjo da Silveira Serrano, professor de História do CPII e membro do IHGB; Raja Gabaglia, professor de matemática do CPII e membro da Academia Brasileira de Ciências; Souza Docca, militar gaúcho, membro do IHGB; Othelo Rosa, jornalista gaúcho, subprocurador do estado do Rio Grande do Sul e primeiro secretário estadual de educação; Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, professor da Faculdade Nacional de Direito e membro do IHGB; Fonseca Hermes; e gramático Renato Mendonça, autor de um livro sobre a influência africana no português brasileiro (LEITE, 2010, p. 688).

Houve neste contexto dois desdobramentos: o primeiro deles, a publicação de obras sobre as histórias nacionais brasileiras e argentinas; e em segundo, a atuação da comissão no que se refere diretamente à educação, os livros didáticos e o ensino de História.

No primeiro caso, as obras publicadas pelo convênio foram editadas pelos Ministérios de Relações Exteriores de cada país e foram coordenadas pelos relatores de cada comissão revisora; no Brasil por Pedro Calmon e na Argentina por Ricardo Lavene. As principais publicações eram concernentes à história do outro país: em português foram publicadas a *História da Civilização Argentina* e uma *Coleção de Autores Argentinos*; semelhante em espanhol, foi publicada uma *História da Civilização Brasileira* e uma *Biblioteca de Autores Brasileiros*. Assim como no diplomático tratamento das comissões, por ocasião da publicação da *Historia de la Nacion Argentina*, em 1936, Pedro Calmon presente em sessão da *Junta de Historia y Numismatica Americana*, dirigida Lavene, enalteceu a “nueva sociologia nacional, inspirada en el espiritu del patrono, y, por eso, también americana” (JUNTA..., 1936, p. 5). Ao escrever o prefácio da edição brasileira, intitulada como *Síntese da História da*

Civilização Argentina, Calmon descreveu a obra como um “serviço... prestado às letras sul-americanas e à ‘boa vizinhança’ espiritual” (apud HOLLANDA, 1957, p. 206).

O segundo desdobramento era o impedimento de uso de livros de História e Geografia, em estabelecimentos públicos de ensino de cada país, que não observassem as condições previstas pelas normas. No entanto, a comissão fora criada por portaria ministerial e, vinculada ao Itamaraty e ao Ministério das Relações Exteriores, não tinha poder público para a fiscalização; conseqüentemente, as normas não foram aplicadas. O poder de sanção, que regulamentaria o convênio, viria depois, pelo do Decreto-lei nº 1.006 de 1938, que estabeleceu “as condições de produção, importação e utilização do livro didático”, cujas atribuições da comissão revisora dos livros de ensino seriam incluídas nas determinações da recém-criada CNLD (*ver capítulo 4*). Esta por sua vez, teria a função de intervir mais eficazmente no controle da produção, distribuição e consumo dos livros didáticos nos estabelecimentos públicos de ensino do país. Vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, se tornaria a primeira estrutura oficial de avaliação nacional dos livros didáticos. Os autores e editores interessados enviariam uma petição e exemplares de livros para que fossem examinados e avaliados. A CNLD poderia sugerir modificações, que quando feitas, se remeteriam novamente a exame; se aprovado, o material recebia um número de registro, e estampado na capa a declaração “livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”, estavam aptos para utilização nos estabelecimentos de ensino do país.

Não obstante, as normas fixadas para a atuação da comissão revisora dos livros de História e Geografia significaram um marco sobre o tema. O pesquisador Guy de Hollanda descreveu-as como sendo:

- a) Generalidade – definido como proporção conveniente entre as diferentes seções nas quais a História é dividida, com o objetivo de produzir visão imparcial dos fatos, de modo a “interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional”.
- b) Cordialidade – recomendação explícita contra “comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros”.
- c) Solidariedade – orientação para o desenvolvimento de capítulos que contemplem as relações de paz e comércio entre o Brasil e demais nações, “notadamente americanas, dando o devido sentido histórico à solidariedade entre os povos”.
- d) Idealismo – instrução para que os livros didáticos de História destaquem a política exterior brasileira como idealista e possuidora de coerentes “sentimentos de conciliação e cordialidade”.
- e) Americanidade – dá atenção ao necessário destaque das relações interamericanas, com ênfase em “atitudes, iniciativas e fatos, que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do novo mundo”.

f) Veracidade – critério que parte do pressuposto da existência de uma veracidade histórica e determina que “as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos”. Especificamente em relação aos assuntos internacionais, recomenda que se evitem as “qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais” (1957, p. 206-207).

Para a Geografia as normatizações ficaram demasiadamente vagas, tendo sido subscrito apenas um item:

g) Os compêndios de Geografia deverão conter as estatísticas mais modernas e sempre estabelecer uma noção aproximada da riqueza e capacidade de produção dos Estados estrangeiros (Idem, p. 207).

Seguindo o modelo de acordos regionais, o governo brasileiro novamente firmaria, em 1938, um acordo equivalente com o governo do México. O art. 4º do decreto nº 24.395/1938 declarava que “qualquer outro estado americano que o desejar, poderá aderir a êste Convênio, anunciando êsse seu propósito ao Ministério das Relações Exteriores da República dos Estados Unidos do Brasil”. Cada adesão se efetivaria se se mostrasse de acordo com o governo argentino e outros países que por ventura aderissem ao convênio. Em 1938, sob a missão do embaixador mexicano Alfonso Reyes de expandir as relações culturais com o Brasil, o referido país aderiu ao tratado. Foram nomeados plenipotenciários os ministros das relações exteriores de Brasil e México, respectivamente, Afrânio de Mello Franco e José Manuel Puig Casauranc. O documento firmado em 1938²⁹ repete as disposições, anteriormente, tratadas com o governo da Argentina. “Em dia com os debates internacionais, e tendo a pretensão de destacar-se na diplomacia sul americana, o Brasil também se articulava na promoção de um ensino de História condizente com as discussões de então” (LEITE, 2010a, p. 686).

O historiador Luciano Mendes Faria Filho (2019, p. 263), ao analisar a profusa editoração entre os dois países nas décadas de 1930/60, considera que “estudar as representações do Brasil nos livros didáticos mexicanos é, de certa forma, buscar entender também como os autores/editores/gestores participaram da construção do próprio México como nação ao longo do período analisado”. As imagens e representações no ensino de História da América no México, assim como na história brasileira, configura um repertório comum no qual em primeiro lugar “a história da América estabelecida nos livros didáticos mexicanos do período analisado, há grande ênfase à história da América hispânica e, em segundo lugar, à

²⁹ Utilizamos aqui a versão mexicana do documento.

história dos Estados Unidos da América, relegando a plano terciário a história da América portuguesa” (2019, p. 267). Segundo o pesquisador, as discussões sobre a revisão dos textos de história, ocorridas desde os anos 1920 e estendidas pelo acordo bilateral, serão nas décadas seguintes fontes de debates para as diretrizes da Secretaría de Educación Pública (SEP), órgão responsável pela implementação de políticas públicas de educação no México.

Em 1944, sob a liderança de Jaime Torres Bodet, foi formada no México a Comissão Nacional para Revisão dos Planos de Estudo e Livros Didáticos. Em 1945, o país sediaria a Conferência Americana sobre os Problemas da Guerra e da Paz que recomendava a revisão dos livros didáticos, ao qual, segundo relatório, citado em Dussel e Ydesen (2016, p. 233), “Paz, não pode basear-se unicamente em medidas econômicas”, recomendando “aos governos das repúblicas americanas que tudo o que, direta ou indiretamente, apoia teorias racistas ou totalitárias ou que possa comprometer relações amigáveis entre os estados seja suprimido dos manuais oficiais usados nas escolas” (tradução nossa)³⁰. Além disso, o México estabeleceria a primeira representação permanente na recém-criada UNESCO e a revisão dos livros didáticos, que era uma estratégia política há algum tempo, teve ressonâncias particulares no contexto de sua própria política e educação. “Em 1946, o México havia acumulado considerável experiência nesse esforço” (idem, p. 232) (tradução nossa)³¹. Cabe ainda lembrar que Bodet foi um importante articulador para a criação da UNESCO e como secretário de educação mexicano, exerceu influência nas premissas educacionais desenvolvidas nos primeiros anos após sua fundação. Essa relação se fortaleceu ainda mais quando Bodet tornou-se Diretor Geral da Organização em 1948, e como indicam Sans e Tejada (2016, p. 95), México e UNESCO “estabeleceram um vínculo profundo e histórico, algo como uma ponte sólida e concreta” (tradução nossa)³².

³⁰ Cf. original: “Peace, one of the recommendations said, ‘cannot rest solely on economic measures’, hence the need to ‘recommend to the governments of American republics that everything that, directly or indirectly, supports racist or totalitarian theories or that might compromise friendly relationships between the states of the continent be suppressed from official textbooks used in schools’” (DUSSEL; YDESEN, 2016, p. 233).

³¹ Cf. original: “by 1946 Mexico had accumulated considerable experience in this endeavor” (DUSSEL; YDESEN, 2016, p. 231).

³² Cf. original: “México y la UNESCO establecieron un lazo profundo e histórico, algo así como un puente sólido y concreto” (SANS; TEJADA, 2016, p. 95).

3.3 A UNESCO, A PROMOÇÃO PARA A PAZ E O ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS

As ações empreendidas pela Liga das Nações não conseguiram evitar a conflagração de um novo conflito internacional. Após o fim da II Guerra Mundial (1939-1945), a promoção da paz deveria se sobrepôr, uma vez mais, aos estereótipos e ao nacionalismo exacerbado, visando o entendimento entre os povos. Como parte da reconstrução do pós-guerra, a ONU sob a coordenação da UNESCO retomaria os debates para o melhoramento dos textos e manuais. Para os envolvidos nestes debates, a paz tinha de trilhar o caminho da educação, da ciência e da cultura.

Precisamente a este espírito da época – de ‘compreensão internacional’, do fomento à paz, dos cuidados relativos aos textos e manuais didáticos e às preocupações referentes ao ensino de História – que a ministra da educação britânica Ellen Wilkinson se referiu, por ocasião da abertura da conferência de fundação da UNESCO em Londres no ano de 1945; disse ela: “O que esta organização pode fazer? Podemos substituir o ensino nacionalista por uma concepção de humanidade que treina as crianças a terem um senso da humanidade, bem como da cidadania nacional? Isso significa trabalhar para o entendimento internacional” (tradução nossa).³³

Em 1950, no Seminário para a Revisão dos Manuais Escolares de História, Torres Bodet, então Diretor Geral da UNESCO, proferiu o discurso *El difícil problema de la Historia*, em que destacou os perigos da guerra, os motivos de desconfiança entre os povos, e os desafios da História.

Suas fantasias são inúmeras, como formas de incompreensão, cegueira, violência e desprezo humano. Apesar de nossos desejos de paz, a guerra está em nós. Continuamos sendo membros de um grupo limitado e suspeito que, apesar de nós, reivindica nosso direito de existir contra os outros. Todos toleram em si mesmos cantos de intolerância e erro; cada um vive dentro de uma cultura e tradição fechadas. Aos olhos de cada pessoa, mesmo que se esforce para se livrar dos preconceitos, seu povo é, de certo modo, um povo eleito; constitui o ponto de referência com o qual inevitavelmente relaciona toda a realidade humana. (...) A agressão acontece com a ignorância e suspeita. Há apenas um passo em direção à guerra, e esse passo é facilmente dado, a menos que haja algum interesse material que pareça justificá-lo. No entanto, quem paga as conseqüências da aventura é o homem, e com ele os valores

³³ Cf. original: “What can this Organization do? Can we replace nationalist teaching by a conception of humanity that trains children to have a sense of mankind as well as of national citizenship? That means working for international understanding” (UNESCO, 1997, p. 41).

humanos aos quais cada um faz uma profissão para se dedicar. (BODET apud SANS; TEJADA, 2016, p. 163-4) (tradução nossa)³⁴.

Os esforços da UNESCO, resultados de acordos, reuniões e conferências, foram registrados em relatórios, pareceres e formulários diversos. Estes documentos, quando analisados, e por serem publicações institucionais, podem expressar-se um tanto quanto impessoais ou desumanizados, por se tratarem de documentos coletivos feitos à muitas mãos. Mas vale salientar que estes documentos representam concepções de mundo, expectativas e ideias de indivíduos e povos que marcam um período histórico; de um mundo a ser reconstruído pela educação e pela cultura, que elencou o estudante e a criança como esperanças de futuro. A educadora italiana e promotora da nova educação para a paz, Maria Montessori, representante da UNESCO na quarta Conferência em Florença em 1950, declarou:

Um dia, a UNESCO resolveu envolver as crianças na reconstrução do mundo e na construção da paz, se quisesse chamá-las, discutir com elas e reconhecer o valor de todas as revelações que elas têm para nós, encontraria imensa ajuda a infundir uma nova vida nesta sociedade que deve ser fundada na cooperação de todos (tradução nossa).³⁵

Um desses documentos é a cartilha *Toward Mutual Understanding: The Story of UNESCO* (1947), que reportava os programas da UNESCO de promoção da paz via educação e cultura sob os auspícios da ONU. O programa declarava que conduzidos pela educação, ciência e cultura, o entendimento entre os povos era objetivo internacional para a paz. Sobre a educação eram anunciados três amplos projetos: primeiro, “um estudo da educação para a compreensão internacional em todos os níveis escolares” (tradução nossa)³⁶, na qual o incentivo a políticas internacionais para a promoção do entendimento entre os povos protegeria contra os

³⁴ Cf. original: “Sus disfraces son innumerables, como las formas de incomprensión, de la ceguera, de la violencia y del desprecio humano. A pesar de nuestros deseos de paz, la guerra está en nosotros. Seguimos siendo miembros de un grupo limitado y receloso que, em nosotros, a pesar nuestro, reivindica su derecho a existir contra los demás. Cada cual tolera en sí rincones de intolerancia y de error; cada cual vive en el interior de una cultura y de una tradición cerradas. A los ojos de cada cual, aun cuando luce por deshacerse de los prejuicios, su pueblo es, en cierto modo, un pueblo elegido; constituye el punto de referencia con el que relaciona inevitablemente toda realidad humana. (...) La agresividad sucede a la ignorancia y al recelo. No hay más que un paso hacia la guerra, y ese paso se da fácilmente, a poco que haya algún interés material que parezca justificarlo. Sin embargo, quien paga las consecuencias de la aventura es el hombre, y con él esos valores humanos a los que cada cual hace profesión de consagrarse” (BODET apud SANS; TEJADA, 2016, p. 163-4).

³⁵ Cf. original: “It one day UNESCO resolved to involve children in the reconstruction of the world and building peace, if it chose to call on them, to discuss with them, and recognize the value of all the revelations they have for us, it would find them of immense help in infusing new life into this society which must be founded on the cooperation of all” (UNESCO, 1997, p. 41).

³⁶ Cf. original: “The *first* is a study of education for international understanding at al school and college levels” (UNESCO, 1947, p. 10).

efeitos nocivos de uma educação agressiva; em segundo, o empenho no “desenvolvimento de um programa mundial de educação fundamental” (tradução nossa)³⁷, programa este que envolveria novas formas de educação, especialmente para adultos, com temas para a saúde, agricultura e cidadania; e por último, a “melhoria de materiais de ensino e do ensino através de uma abrangente revisão de livros didáticos e de materiais relacionados” (tradução nossa)³⁸, este trabalho teria a contribuição de professores, supervisores e elaboradores de currículos, tendo como ponto inicial os livros didáticos mais utilizados para o ensino de História, Geografia e livros para a educação cívica.

Descritos na cartilha, estão os trabalhos da Subcomissão de Ciência Sociais, Filosofia e Ciências Humanas sobre nacionalismos e internacionalismo, e publicados com o título *Study of Tension Conducive to War*, apresentava três recomendações: primeiro, trazer à luz o caráter distintivo das várias culturas nacionais e ideais nacionais; segundo, ajudar a estimular a simpatia e o respeito das nações pelo ideal e pelas aspirações de cada um e pela apreciação dos problemas nacionais; e terceiro, estudar e recomendar ações e medidas que possam aproximar as nações, mantendo total respeito por suas culturas e ideais (tradução nossa)³⁹.

Sobre os livros didáticos, em 1946 havia sido publicado o documento *Looking at the World Through Textbooks*, encomenda feita à Comissão Preparatória para a primeira sessão da Conferência Geral da UNESCO em novembro do mesmo ano. A proposta deste documento era a de prover a nova fundação com um programa de melhoria de textos e materiais didáticos como ajuda para a compreensão internacional. Este documento descreve o contexto histórico de ações anteriores, já descritas aqui e vinculados à Liga das Nações, uma declaração de princípios que regeriam a análise e revisão de livros didáticos e uma série de recomendações para a ação da UNESCO com base no registro de experiências passadas.

O documento enumera como princípios para reger a análise e revisão de livros didáticos quatro pontos: (I) Não haveria um único caminho a seguir quanto a análise dos livros,

³⁷ Cf. original: “development of a world-wide program in fundamental education” (UNESCO, 1947, p. 11).

³⁸ Cf. original: “improvement of teaching and teaching materials through a comprehensive revision of textbooks and related devices” (UNESCO, 1947, p. 11).

³⁹ Cf. original: (I) to bring to light the distinctive character of the various national cultures and national ideals; (II) to help in stimulating the sympathy and respect of the nations for each other's ideal and aspirations and appreciation of national problems; (III) to study and recommend for action possible measures which can bring the nations into closer cooperation, while maintaining full respect for their cultures and ideals (UNESCO, 1947, p. 14).

podendo ser realizado por agências governamentais, organizações privadas, ou mesmo por indivíduos. A flexibilidade do programa visava a aceitação dos Estados membros da ONU, daí se incorporar as diversas possibilidades e práticas para a melhoria dos livros didáticos. (II) A melhoria dos livros didáticos abrangeria todos os temas do currículo escolar. Ao currículo de História e Geografia é dada importância particular, mas os livros de literatura, arte e ciências naturais, juntamente, devem ser levados em consideração. “Os materiais didáticos também devem ser vistos em sua relação com currículos e cursos de ensino. (...) em nenhum caso os livros didáticos podem ser vistos separadamente do programa geral escolar” (tradução nossa).⁴⁰ (III) O princípio de que a revisão dos livros didáticos não era algo simples e fácil, pois além da exatidão dos enunciados e a correção de imprecisões, concorria a atenção às “implicações psicológicas da expressão usada e a seleção de tópicos de importância mundial” (tradução nossa)⁴¹; trabalho ao qual, necessariamente, envolveria a atuação de acadêmicos, educadores e psicólogos que se preocupassem com as implicações destas questões nos materiais indicados aos estudantes. (IV) Os empreendimentos anteriores para a revisão de livros didáticos perderam-se em “resoluções piedosas e generalidades cintilantes” (tradução nossa)⁴² e, para que o programa da UNESCO se tornasse efetivo, a análise dos livros se estenderia, indispensavelmente, aos professores que individualmente pudessem analisar os livros utilizados em sua localidade. Dessa forma, a melhora dos livros atenderia aos governos locais tendo uma base internacional. “Somente abraçando os esforços em todos os níveis pode o programa da UNESCO para a melhoria dos materiais de ensino ser imediatamente prático e inteligentemente visionário” (tradução nossa).⁴³

Dentre os princípios descritos acima, havia um ‘programa de ação’ elaborado pela Comissão Preparatória para a UNESCO. Primeiramente, a criação de uma organização (*Clearing House*), composta por educadores secretariados da UNESCO responsáveis por coletar informações detalhadas sobre os esforços de melhorias dos livros didáticos ao redor do mundo. Este secretariado conduziria um serviço consultivo (*Consultive Services*) incumbido de elaborar propostas individuais, organizacionais e governamentais para que estes pudessem

⁴⁰ Cf. original: “Teaching materials must also be viewed in their relation to school curricula and courses of study. (...) but in no case textbooks be viewed altogether separately from the general school programme” (UNESCO, 1946, p. 20).

⁴¹ Cf. original: “psychological overtones of expression used, and the selection of topics of world importance” (UNESCO, 1946, p. 22).

⁴² Cf. original: “pious resolutions and glittering generalities” (UNESCO, 1946, p. 24).

⁴³ Cf. original: “Only by embracing efforts at all levels can the Unesco programme for improving teaching materials be immediately practical and intelligently far-sighted” (UNESCO, 1946, p. 24).

realizar a análise e revisão dos livros didáticos. A promoção de cooperação bilaterais e regionais (*Bilateral and Regional Activities*) era visto como o caminho mais efetivo para a revisão e análise dos livros didáticos, uma vez que, “muitas das realizações mais significativas na análise e revisão de livros didáticos” não era possível “em escala mundial”, mas sim “entre a cooperação bilateral e regional entre organizações e autoridades governamentais” (tradução nossa).⁴⁴ Ao secretariado competia encorajar acordos internacionais, bilaterais e multilaterais, por meio de acordos culturais (*Inter-governmental Cultural Agreements*), que uma vez firmados seriam publicitados de forma intergovernamental. Essa cooperação oportunizaria a reunião de grupos de especialistas para preparar modelos de acordos visando especificamente a melhorias dos livros didáticos. Caberia à UNESCO identificar tópicos de importância internacional (*Research on Topics of International Concern*) a que “deveriam ser incluídas nos programas educacionais de todos dos países” (tradução nossa).⁴⁵ Selecionado o tema ou tópico, submetia-se este a um estudo para sua inclusão e forma de tratamento nos livros didáticos dos diferentes países; como o caso de incluir em materiais didáticos e programas educacionais ao redor do mundo o tópico “As Nações Unidas” ou a noção de universalidade de direitos contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. De tempos em tempos se organizariam conferências internacionais (*World Conference*) para considerar aspectos específicos, sendo “desejável que historiadores, educadores e outros indivíduos que se preocupam com o aumento da crescente interdependência das nações se reúnam para considerar a tarefa de tornar o ensino de história nacional conducente ao entendimento internacional” (tradução nossa).⁴⁶ E na última parte do programa, no item *The responsibility for reporting instances of textbook usage inimical to Peace among nations*, é assinalada a importância de se relatar instâncias de uso de livros didáticos hostis à paz entre as nações, em situações em que os materiais didáticos servissem à agressividade e interesses nacionais militaristas; se fosse conveniente, o secretariado por meio das conferências poderia “referir-se a esses casos de uso indevido dos materiais à Assembleia Geral das Nações Unidas e, através deles, ao Conselho de Segurança” (tradução nossa).⁴⁷

⁴⁴ Cf. original: “It is probable that, in the immediate future, many of the most significant achievements in textbooks analysis and revision will be carried on, not on a world-wide scale but by bilateral and regional co-operation between organization and governmental authorities” (UNESCO, 1946, p. 20).

⁴⁵ Cf. original: “should be included in the educational programmes of all countries” (UNESCO, 1946, p. 22).

⁴⁶ Cf. original: “it is desirable that historians, educators, and other individuals who are concerned with the increasing with the increasing interdependence of nations should meet together to consider the task of rendering the teaching of national conducive to international understanding” (UNESCO, 1946, p. 22).

⁴⁷ Cf. original: “refer these instance of gross misuse of teaching materials to the General Assembly of the United Nations and through them to the Security Council” (UNESCO, 1946, p. 22).

Apesar de ter sido adotada na Primeira Sessão Geral da Conferência, a proposta da Comissão Preparatória foi vista em pouco tempo como demasiadamente ambiciosa para ser completada no ano seguinte. Em abril de 1947, durante a realização da Segunda Sessão, a Comissão Executiva da UNESCO propôs um programa mais restrito nomeado de *Improvement of textbooks and teaching materials*. A UNESCO publicaria este documento e todo um conjunto de históricos de pesquisas, acordos e propostas sob o longo título *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials: as aids to international understanding* (1949). Em suma, o documento aponta quatro pontos principais para a melhoria dos livros didáticos: (I) “redigir um método modelo de análise de livros didáticos, incluindo o desenvolvimento de princípios pelos quais os Membros analisam seus próprios livros didáticos e materiais de ensino” (tradução nossa)⁴⁸; (II) copilar uma lista de acordos bilaterais e regionais existentes sobre a revisão de livros didáticos; (III) coletar “amostras de livros didáticos mais utilizados em diversos países para o ensino de História, Geografia, Educação Cívica e outros assuntos relacionados à compreensão internacional” (tradução nossa)⁴⁹; e (IV) organizar e iniciar um estudo do tratamento da cooperação internacional para estes livros didáticos.

A primeira ação efetiva do secretariado da UNESCO foi o envio de um questionário aos Estados membros em abril de 1948. Este documento colhia informações sobre todos os estudos completos, em condução ou contemplados em cada país sobre a melhoria dos livros didáticos e outros materiais de ensino que visassem a compreensão internacional; os nomes de especialistas e organizações interessadas nesta temática; cópias de acordos bilaterais ou regionais apresentando sugestões de modelos para acordos deste tipo; e os nomes de autoridades responsáveis pela seleção dos livros didáticos e materiais de ensino e a descrição dos métodos utilizados para tal seleção. Esta ação visava acumular informações para o secretariado do Departamento de Educação da UNESCO, ao qual os dados coletados foram publicados e transmitidos aos Estados membros, um ano depois, em abril de 1949. Foram entregues três documentos: um modelo para a análise e melhoria dos livros didáticos visando a compreensão internacional, intitulado *A Model Plan for the Analysis and Improvement of Textbooks as Aids to International Understanding*; as especificações para um estudo comum a ser feita pelos

⁴⁸ Cf. original: “draft a model method of textbook analysis, including the development of principles by which Member States might analyse their own textbooks and teaching materials” (UNESCO, 1949, p. 64).

⁴⁹ Cf. original: “collect at Unesco House samples of textbooks most commonly used in various countries for the teaching of history, geography, civics and others subjects related to international understanding” (UNESCO, 1949, p. 64).

Estados membros sobre seus próprios livros didáticos; e a publicação de uma bibliografia internacional sobre o tema.

Para a implementação do ‘plano modelo’ justificava-se que “aqueles que formulam programas oficiais de estudo determinam, em maior ou menor grau, dependendo do sistema de ensino, a abordagem e o assunto usado nas escolas”, pois que “professores também têm uma grande responsabilidade, e seus conhecimentos e atitudes desempenham um papel primordial na sala de aula”, entretanto, por óbvio que seja, os professores poderiam “ser mais eficazes se tiverem bons livros e materiais didáticos para trabalhar” (tradução nossa).⁵⁰ O plano modelo continha sugestões para ilustrar seu uso em especiais condições e locais em que se exigia um procedimento simplificado. O plano, afinal, tinha a esperança de estimular as autoridades educacionais a promover a melhoria dos livros e materiais didáticos.

As orientações seguiam o seguinte padrão: nos ‘procedimentos gerais’ – *General Procedures* – mesmo que houvesse condicionantes variáveis dos projetos, dos lugares e dos materiais analisados o “modelo de ação consiste na descrição das operações envolvidas no planejamento, elaboração, divulgação e implementação dos projetos de análise dos livros didáticos” (tradução nossa).⁵¹ O primeiro passo, a ‘seleção de um projeto’ (*The Selection of a Project*) para o levantamento das possibilidades de ação em cada parte do mundo. Destacam-se temas relativos à I e II Guerra Mundial, sobre a guerra e paz em geral, países e regiões em conflito em várias partes do mundo, relações internacionais e grupos minoritários. Descritos e examinados os temas, cada nação saberia como estes eram tratadas nos livros didáticos de outros países. Tais estudos precisariam “ser estendidos e repetidos de tempos em tempo para manter informações sobre o conteúdo dos livros didáticos a par das mudanças atuais” (tradução nossa).⁵²

O ‘patrocínio e o financiamento’ (*Sponsorship and Finance*) dos projetos partiriam de fontes diversas e ser feitos pelas Comissões Nacionais vinculadas à UNESCO, por

⁵⁰ Cf. original: “those who formulate official programmes of study determine to a greater or lesser extent, depending on the system of education, the approach and subject matter used in the schools. Teachers, too, have a great responsibility, and their knowledge and attitudes play a paramount rôle in the classroom. However, it is obvious that teachers can be generally more effective if they have good textbooks and teaching materials with which to work” (UNESCO, 1949, p. 69).

⁵¹ Cf. original: “this model plan consists of a description of the operations involved in planning making, reporting, and implementing textbook analysis projects” (UNESCO, 1949, p. 70).

⁵² Cf. original: “These studies need to be extended and repeated from time to time do keep information on the contents of textbooks abreast of current changes” (UNESCO, 1949, p. 70).

organizações educacionais ou grupos de pesquisa. No entanto, sempre que possível, “funcionários do governo, representantes da profissão educacional, acadêmicos de diferentes áreas e líderes coletivos devem ser associados de perto no patrocínio de projetos” (tradução nossa).⁵³ A depender do projeto a ‘seleção da equipe’ (*Selection of the Staff*) variava de tamanho; de única pessoa a grandes grupos de pesquisadores especializados. Consultas à especialistas na área curricular e em métodos de ensino eram indicadas. O documento indica que os comitês formados não precisariam ser de ‘equipes elaboradas’ (*staffed elaborately*) e que algumas organizações que empreendiam ‘técnicas informais’ (*informal technique*) provaram-se efetivas ao analisar os manuscritos submetidos a elas. Destaca-se a ideia de que “em alguns casos os autores podem submeter seus manuscritos para avaliação de estudiosos em outros países, quando a História ou a cultura destes últimos está sendo tratadas” (tradução nossa).⁵⁴

Em ‘definindo as propostas’ (*defining the purposes*) destacam-se questões como: descobrir os pontos fortes e fracos dos livros e materiais didáticos que estariam em uso e elaborar uma base para sua revisão; oferecer oportunidades para que historiadores, geógrafos e outros educadores trabalhassem em cooperação com professores, gestores e líderes governamentais; fornecer assistência para que autores e editores pudessem preparar novos livros didáticos “estabelecendo princípios orientadores e indicando o que deve ser evitado e o que deveria ser incluído” (tradução nossa)⁵⁵; bem como, fornecer material útil para a revisão de programas de estudos, para a formação de professores e administradores e para a seleção de livros didáticos e materiais de ensino.

A amplitude do ‘escopo do projeto’ (*scope of the Project*) dependeria muito mais dos recursos financeiros disponíveis do que qualquer outra circunstância; esta determinaria o nível escolar, o tipo de materiais, as áreas contempladas, entre outros. Alguns projetos incluíam educação cívica, sociologia, economia, relações internacionais, livros de leitura, literatura e linguagem, biografia e livros didáticos de biologia, bem como suplementos audiovisuais, artes e músicas. No entanto, se os fundos disponíveis fossem limitados, o documento indicava que “os livros didáticos de História e Geografia são o melhor lugar para começar” (tradução

⁵³ Cf. original: “wherever possible, governmental officials, representatives of the educational profession, scholars in the different subjects and recognizes public leaders should be closely associated in sponsoring projects” (UNESCO, 1949, p. 71).

⁵⁴ Cf. original: “in some cases authors can submit their manuscripts for appraisal to scholars of another country, when the history or culture of the latter is being treated” (UNESCO, 1949, p. 73).

⁵⁵ Cf. original: “by establishing guiding principles and by indicating what should be avoided and what should be included” (UNESCO, 1949, p. 74).

nossa),⁵⁶ elaborando um escopo mínimo, para a análise inicial de livros didáticos de História e Geografia usados durante a educação obrigatória, ou seja, nos anos iniciais. Este escopo reduzido se estenderia, assim que possível, a outros níveis da educação e a maior variedade de livros e materiais didáticos.

A ‘seleção dos materiais a serem analisados’ (*Selecting the Materials to be Analysed*) encontraria problema em países em que o número de publicações fosse muito variado, enfatizado, neste assim, como principal critério de escolha a frequência de uso do material. Dois procedimentos orientariam essa ação: requisitar às autoridades educacionais para designar os livros didáticos e outros materiais utilizados e sujeitos à análise; e requisitar às associações de editores a indicação dos livros mais vendidos. Estas ações serviriam a países que não tinham comissões avaliadoras vinculadas às autoridades governamentais.

Uma vez organizada a estrutura dos projetos, as orientações do modelo de ação direcionavam-se ao conteúdo dos livros e materiais didáticos. Em ‘identificando tópicos importantes e conteúdos desejáveis’ (*Identifying Important Topics and Desirable Content*) se organizaria uma estrutura de análise com padrões de avaliação e uma base para recomendações construtivas. Alguns conteúdos mereciam maiores cuidados, como, por exemplo, a questão territorial da Alsácia-Lorena e como o ensino destes fatos contribuiria para o entendimento entre franceses e alemães. Quando identificadas estas passagens, o próximo passo era determinar o tratamento a lhes ser dadas nos livros e materiais de ensino analisados. Estas passagens poderiam ser selecionadas diretamente dos textos dos livros ou por memorandos das autoridades governamentais, ação facilitada pelos acordos diplomáticos bilaterais ou regionais. O modelo de temas, sumários e conteúdos desejáveis não necessariamente proveriam um padrão, mas sim serviria de guia para autores, editores e autoridades educacionais na seleção e uso dos livros didáticos.

O desenvolvimento dos projetos seguiria um guia de princípios e critérios de avaliação a serem aplicados na análise e melhoria de todas as partes do livro didático: ilustrações, textos, gráficos, mapas, exercícios de aprendizagem e atividades em geral. Isso ocorreria na análise e revisão de materiais já existentes ou na preparação de novos. O documento propunha seis princípios a serem seguidos: ‘precisão’ (*accuracy*) visando informações seguras e atualizadas; ‘justiça’ – (*fairness*) respeitando o tratamento e

⁵⁶ Cf. original: “if limited funds are available, history and geography textbooks are the best place to begin” (UNESCO, 1949, p. 75).

representatividade de minorias e outras nacionalidades; ‘relevância’ (*worth*) valorizando as informações, ilustrações e exercícios selecionados, apontando “o desenvolvimento de conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para uma vida efetiva no mundo moderno” (tradução nossa)⁵⁷; ‘abrangência e equilíbrio’ – (*comprehensiveness and balance*) ampliando a história mundial, a geografia e a cultura de outras nações, cada vez mais presentes nos programas oficiais de ensino, “não somente política, mas também arte, música, literatura, religião, educação, recreação, ciência, saúde, indústria, trabalho, agricultura, e outros aspectos da vida devem ser considerados no estudo da História e civilização contemporânea” (tradução nossa);⁵⁸ os valores de uma ‘mentalidade universal’ – (*World-mindedness*) enfatizando a liberdade, dignidade, igualdade e irmandade, formando um código moral mútuo de senso de responsabilidade mundial; e por último, a ‘cooperação internacional’ (*International Co-operation*) incluindo informação adequada no esforço de alcançar a relação pacífica entre as nações.

Os critérios, por sua vez, indicados em dezoito perguntas, qualificariam as respostas para os temas e assuntos tratados na revisão dos textos e materiais didáticos, norteando o trabalho dos analistas revisores. Desse modo, no critério número quatro pergunta-se se “as ilustrações, textos, gráficos, e mapas são representativos, precisos e atualizados” (tradução nossa)⁵⁹; no critério número oito indaga-se se “são palavras e frases que desenvolvem preconceitos, erros de interpretação e conflitos evitáveis” (tradução nossa)⁶⁰; ou se “os livros didáticos de História há informação adequada na história dos esforços para o desenvolvimento da relação pacífica entre as nações” (tradução nossa).⁶¹

Em síntese a análise dos livros didáticos e dos materiais selecionados baseavam-se em quatro pontos básicos: a importância dos temas analisados; o modelo de tratamento dos temas e conteúdos desejáveis; um guia de princípios e a avaliação dos critérios.

⁵⁷ Cf. original: “to the development to the knowledge, attitudes and skills necessary to effective living in the modern world” (UNESCO, 1949, p. 78).

⁵⁸ Cf. original: “Not only politics, but also art, music, literature, religion, education, recreation, science, health, industry, labour, agriculture, and other aspects of living should be considered in the study of history and contemporary civilization” (UNESCO, 1949, p. 79).

⁵⁹ Cf. original: “Are the illustration, charts, graphs, and maps representative, accurate, and up-to date?” (UNESCO, 1949, p. 79).

⁶⁰ Cf. original: “Are words and phrases which develop prejudice, misunderstanding and conflict avoided?” (UNESCO, 1949, p. 79).

⁶¹ Cf. original: “If a history textbook, is there adequate information on the history of the efforts to develop peaceful relations between nations?” (UNESCO, 1949, p. 79).

Por fim o documento indica como forma de ‘implementação das recomendações’ (*implementing the recommendations*) a divulgação extensiva do resultado das análises sob ampla distribuição em periódicos, artigos e associações educacionais. As recomendações para a melhoria dos livros didáticos e materiais de ensino objetivavam ser “implementados na formação de professores, programas de revisão curricular, na seleção de livros didáticos, na revisão de materiais existentes e na produção de novos” (tradução nossa).⁶² Na conclusão do documento, o ideário de colaboração e responsabilidade coletiva é alentado ao reforçar a responsabilidade de todos os envolvidos no entendimento mútuo, na cooperação e a construção da paz.

A tarefa não está limitada a alguns indivíduos, grupos ou nações. Para ser bem-sucedido, deve ser um movimento mundial. Por isso, muitos indivíduos e grupos podem fazer contribuições, e todas as nações, agindo tanto individualmente como em conjunto com outras nações, tem a responsabilidade de assegurar que seus livros didáticos e materiais didáticos sejam verdadeiras ajudas à compreensão internacional, cooperação e paz (tradução nossa).⁶³

Os esforços para a revisão e melhoria dos livros e materiais didáticos representavam duas preocupações, uma direcionada aos estudantes e outra aos professores. A respeito dos estudantes, as inquietações de que os livros e materiais didáticos exerceriam grande influência em sua formação educacional, principalmente na infância. Assim escreveu I. James Quillen (1950), professor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford: “compreensão e comportamentos formados na infância persistem até a idade adulta, e as opiniões e atitudes que a maioria dos adultos letrados têm sido condicionadas pelos livros didáticos e materiais de ensino que estudaram na escola” (tradução nossa).⁶⁴ Nessa publicação, *Textbooks contribute to World Understanding*, para a revista *Educational Leadership*, o professor se propôs a responder à questão: “o que elaboradores de currículo, supervisores e professores podem contribuir para a melhoria dos livros didáticos?” (tradução nossa).⁶⁵ Sobre isso, Quillen sugeriu: examinar

⁶² Cf. original: “can be implemented in pre-service and in-service teacher education, curriculum revision programmes, the selection of textbooks, the revision of existing materials, and the production of new ones” (UNESCO, 1949, p. 88).

⁶³ Cf. original: “The task is not limited to a few individuals, groups, or nations. To be fully successful, it must be a world-wide movement. Hence, many individuals and groups can make contributions, and every nation, acting both individually and in concert with other nations, has the responsibility of ensuring that its textbooks and teaching materials are true aids to international understanding, co-operation and peace” (UNESCO, 1949, p. 90).

⁶⁴ Cf. original: “Understanding and attitudes formed in childhood persist into adulthood, and the opinions and attitudes for most literate adults have been conditioned by the textbooks and teaching materials they studied in school” (QUILLEN, 1950, p. 36).

⁶⁵ Cf. original: “What can curriculum worker, supervisors, and teachers contribute to the improvement of textbooks?” (QUILLEN, 1950, p. 39).

cuidadosamente os diversos estudos disponíveis “a fim de tomar consciência dos tipos de coisas contidas nos livros e materiais didáticos que contribuem para a incompreensão e o preconceito” (tradução nossa)⁶⁶; “se familiarizar com o tipo de conteúdo que leva ao entendimento internacional e à cooperação” (tradução nossa)⁶⁷; analisar o currículo escolar “a fim de eliminar material negativo e introduzir, sempre que possível, experiências, conteúdos e materiais que contribuam para o entendimento internacional” (tradução nossa)⁶⁸; e por fim, utilizar critérios efetivos concernentes às relações internacionais na seleção de livros e materiais didáticos, critérios estes recomendados pela UNESCO.

Referente aos professores, as apreensões eram outras. Havia o reconhecimento dos esforços individuais na revisão dos conteúdos, contudo, como indica o parecer de Marie-Thérèse Maurette, *Some suggestions on the teaching of History* entregue à UNESCO em 1949, estas revisões “são muitas vezes concebidas do ponto de vista nacional e muitas vezes omitem muitos fatos e períodos que deve ser levados em consideração, mesmo que sejam simplesmente apresentados como as grandes aventuras da humanidade” (tradução nossa).⁶⁹ Somado a isso, havia duas outras questões: de um lado, a percepção de que o livro didático era utilizado como principal guia de ensino em sala de aula, e de outro, a de que estes mesmos materiais didáticos serviam, em muitos casos, como parte da formação dos próprios professores.

O pesquisador Falk Pingel (2016), na publicação *Textbook revision programme: history, concepts, and assumptions*, aponta historicamente quatro dimensões do programa da UNESCO para a revisão internacional de livros didáticos, ou *Internacional textbook revision* (ITR): a dimensão psicológica, pedagógica, política e científica. Em suma, a dimensão psicológica partiria de duas premissas: uma, a de que em certas circunstâncias as pessoas tenderiam a desenvolver um tipo agressivo de pensamento, podendo desencadear conflitos; e outra, a de que estes pensamentos poderiam ser modificados, ao qual caberia à UNESCO oferecer instrumentos combativos à essas atitudes agressivas. Este instrumental se manifestaria na dimensão pedagógica das propostas para revisão dos materiais educacionais em promoção

⁶⁶ Cf. original: Cf. original: “in order to become aware of the kinds of things in textbooks and teaching materials that contribute to misunderstanding and prejudice” (QUILLEN, 1950, p. 39).

⁶⁷ Cf. original: “to become familiar with the kind of content that leads to international understanding and cooperating” (QUILLEN, 1950, p. 39).

⁶⁸ Cf. original: “in order to eliminate negative material and to introduce wherever possible experiences, content and materials that will contribute to international understanding” (QUILLEN, 1950, p. 39).

⁶⁹ Cf. original: “Although some of these are good, they are usually conceived from a national point of view and often omit many facts and periods which ought to be dealt with, even if history is to be presented simply as the great adventure of mankind (MAURETTE, 1951, p. 41).

do entendimento internacional. A realização de tais atividades, induzidas por organizações intergovernamentais, repousaria na dimensão política responsável pelas negociações e arbitramentos entre os membros da comunidade internacional. Por fim, a revisão do textos e materiais somente se concretizaria com a participação de especialistas e comissões capazes de analisar e oferecer as recomendações necessárias. Segundo o autor, a UNESCO nunca conseguiu harmonizar todas as quatro dimensões em seus projetos.

No período do entreguerras, o ensino de História, antes distinto por sua função cívica, formadora de cidadãos e considerado repositório do processo civilizatório ocidental, passou a ser encarado com desconfiança. Educadores, políticos e diplomatas destacaram os cuidados quanto aos seus males e o ideário revisionista para os livros didáticos pareceu ser um dos caminhos de redenção dos males que impossibilitavam o entendimento entre os povos. Na educação, um dos caminhos para a promoção da paz era o ‘desarmamento moral’ de nacionalismos divulgadores de estereótipos preconceituosos contidos nos livros didáticos. Neste sentido, procuramos compreender neste capítulo como estes esforços internacionais e nacionais convergiram para o contexto em fins da década de 1940, que juntamente com fenômeno do pan-americanismo, possibilitaria a promoção do ensino de História da América com a alteração curricular em 1951 e a ulterior produção de livros didáticos.

CAPÍTULO 4

OS LIVROS DIDÁTICOS DE *HISTÓRIA DA AMÉRICA*: OBJETOS DE EXPRESSÃO CURRICULAR

O livro didático é campo privilegiado no debate curricular e na história das disciplinas escolares. Ainda que haja um campo de pesquisas relativamente autônomo, Viñao (2008, p. 192) reitera que “a história, a análise dos livros de texto e do material de ensino como produtos pedagógicos e culturais, somente adquirem um sentido histórico pleno quando se inclui no âmbito mais amplo da história das disciplinas”. Além disso, o manual está inscrito na realidade material em direta relação com o universo simbólico, e como destaca Choppin (2002p. 14), além do conteúdo objetivo, cujos programas oficiais constituem a trama, o livro de classe veicula “um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção; participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude”. Este também cumpre o papel de *vulgata*, como indica Chervel (1990, p. 204), no qual o *corpus* documental e de conhecimento é, em grande medida, idêntico para a mesma disciplina, em que o ensino acaba por ser replicado em edições similares de autores variados em uma mesma época.

Como artefato de disputa, as iniciativas políticas e institucionais visaram os mais variados controles e críticas aos livros didáticos. Em nosso estudo, destacamos a atuação da CNLD, como órgão responsável pela autorização de usos de livros didáticos no país, e das iniciativas, a partir do INEP – e suas ramificações –, em promoção da melhoria de manuais e livros escolares. Em consequências da reforma curricular de 1951, as disposições para o ensino de História da América nos livros didáticos motivaram significativos debates, das questões de produção e mercado às análises de conteúdo em relação aos sentidos do ensino de História presente em suas narrativas.

4.1 O LIVROS DIDÁTICOS DE ‘HISTÓRIA DA AMÉRICA’: CONTROLE, REVISIONISMO, CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRODUÇÃO

A CNLD foi criada pelo decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu “as condições de produção, importação e utilização do livro didático”. A instalação da Comissão, vinculada ao Ministério da Educação, marca um contexto durante o Estado Novo em que instava a consolidação de uma educação nacional com o ensino centralizado e com programas curriculares de ensino uniformizados. Dentre suas funções estava a de autorizar o uso dos livros didáticos que seriam adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias de todo o país. Segundo o decreto-lei caberia à Comissão:

- a) Examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável à autorização de seu uso;
- b) Estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) Indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) Promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (Decreto-lei nº 1.006/38, art. 10).

A CNLD foi inicialmente formada por sete membros, “pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecimento moral” (idem, art. 9). A autorização para a publicação de livros didáticos dependeria de parecer favorável espedido pelos examinadores. Os autores e editoras interessados encaminhariam um pedido de avaliação e, se aprovados, os livros receberiam um número de registro, juntamente com um selo, a ser publicado na capa dos livros, com os dizeres ‘livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação’.

Das causas de impedimento para a autorização do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;

- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (Decreto-lei nº 1.006/38, art. 20).

E ainda seria negada a autorização ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- l) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (Decreto-lei nº 1.006/38, art. 21).

Os trabalhos da CNLD foram paralisados durante a elaboração, e posterior aplicação das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, decreto-lei nº 4.244/1942, também conhecida como Reforma Capanema e, teve sua estrutura modificada por meio do decreto-lei nº 6.339/44, aumentando para quinze o número de membros.

Apesar da extensa normativa e dos esforços de implantação, os trabalhos da CNLD foram controversos. A historiadora Rita de Cássia Cunha Ferreira (2008), em seu estudo *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1944)*, revela os bastidores dessa política, marcada pela necessidade de ajustamentos no campo prático. Na fase inicial de sua instalação, os diálogos estabelecidos para a implementação da lei não previram as dificuldades para a formação de um grupo de examinadores; assim, como o grande número de obras inscritas para exame – quase duas mil obras, e seus respectivos autores e os pareceres a serem emitidos –; e também a impossibilidade de publicação da lista de livros autorizados no Diário Oficial. Sua atuação também foi polêmica, como no caso de livros que continuaram circulando em caráter transitório, mesmo não sendo aprovados. Além disso, ao ser formada por renomados autores de obras didáticas, os favorecimentos frequentes nos pareceres reforçavam seus livros como referência confiável. Ferreira destaca, apesar das dificuldades, que “as reformas de ensino, elaboração de currículo, normas de controle tanto das questões ideológicas, pedagógicas e institucionais resultaram na ampliação do campo de intervenção estatal” (2008b, p. 33). Reestruturada em 1944, a Comissão passou a priorizar o exame de livros destinados ao

ensino secundário, excluindo todas as obras inscritas antes da aplicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, tendo a partir de então um número reduzido de obras submetidas a exame, se comparado aos anos anteriores. Por fim, conclui a autora, “no que tange à política efetiva de controle da produção didática do período, a iniciativa do Ministério causou mais polémica do que resultados efetivos” (idem, p. 120).

No editorial *Os livros didáticos de uso autorizado*, de 1947, o jornal *A Manhã* noticiava o ‘aviso’, expedido pelo ministro da Educação Clemente Mariani e direcionado ao presidente da Comissão, recomendando e considerando “desde já preparado o registro numérico (...) e, bem assim, que se dê conhecimento do número de registro de cada obra, de ‘uso autorizado’, aos autores e editores que o solicitem” (A MANHA, 1947a, p. 5). Ainda alertava para que, em

(...) relação às obras de geografia e história, e aos textos de leitura, em geral, deverá esta Comissão observar, porém, em cada caso, aos interessados, que a impressão do número de registro e do dístico ‘Livro de uso autorizado’ não poderá ser feito sem que o texto seja devidamente atualizado e apresentado em provas para exame urgente das modificações (idem).

Os atrasos de divulgação de resultados nem sempre foram os únicos destaques e um dos mais sérios e divulgados foi o caso Potsch, que se prolongou por quase uma década. Em 1942, em pareceres assinados por Candido de Mello Leitão, membro da Comissão e catedrático do CPII, teve o professor Waldemiro Potsch, também catedrático da mesma instituição, reprovado o livro de *Zoologia* e aprovado com restrições o livro *História Natural*. Este, por sua vez, publicou um livro em resposta às 198 críticas dos relatores. Também “intentou uma ação judicial”, e que anos depois, como também noticiou o jornal *A Manhã*, “tem despertado o mais vivo interesse” (1947b, p. 8). Em ampla repercussão do caso, o jornal *O Globo* publicou, em 1944, o editorial *Comissão Nacional do Livro Didático em Juízo*, com entrevistas de Potsch e Mello Leitão defendendo, cada qual, seus posicionamentos. Em 1947, o caso ganharia contornos mais graves quando Potsch se mostrou contrário à adoção, pelo CPII, do manual didático de Mello Leitão, acusando-o de plágio. Isto foi confirmado no ano seguinte, e o uso da obra foi vetado. Ainda em 1948, o processo de Potsch parece ter sido causa perdida, pois sua obra continuou sem autorização e a Congregação do CPII discutiu, por fim, a adoção de outro manual escolar da disciplina de Ciências Físicas e Naturais para os anos seguintes (FERREIRA, 2008, p. 98-101; FILGUEIRAS, 2011, p. 70-73). A atuação da CNLD durante o período democrático motivou crítica pela concepção padronizada de avaliação dos conteúdos e a ineficácia no controle de circulação de obras ainda não aprovadas.

No início dos anos 1950, setores da educação brasileira organizaram propostas para revisão dos textos didáticos. Este movimento acompanhava o debate internacional e mais próximo das propostas da UNESCO (*ver capítulo 3*). As principais ações se deram pela Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), criada em 1952 por Gustavo de Sá Lessa, e vinculada ao INEP. A campanha foi formada com o propósito de questionamento dos programas, livros, métodos e conteúdo de ensino; estudados, cada qual, por comissões e subcomissões. No entanto, as primeiras orientações de Anísio Teixeira, diretor do instituto, seguiram um caminho diferente e mais pragmático, indicando a elaboração de manuais de ensino para o uso dos professores. A partir de 1954 foram firmados acordos para estudos dos livros e manuais de ensino e dos programas de disciplinas estabelecidos no ensino secundário. Foram contratados os pesquisadores Jesus Belo Galvão, para análise na área de Português; Sérgio Mascarenhas Oliveira, para Física; Amilcar Salles, para Química; James Braga Vieira da Fonseca, para Geografia, em 1956, com Guy de Hollanda, para a área de História, obra que analisaremos logo à frente.

A historiadora Juliana Miranda Filgueiras (2011), na tese *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*, descreveu os acordos em que professores eram convidados a elaborar pareceres dos programas de ensino e dos livros didáticos. A autora aponta que, em acordo firmado em setembro de 1954 entre a CALDEME e James B. da Fonseca, o objetivo era “promover uma crítica construtiva que revele as qualidades e defeitos dos programas e dos compêndios de Geografia [específico deste acordo, grifo nosso] e contribua para seu aperfeiçoamento” (2011, p. 114). Os acordos previam apreciações do maior número de compêndios que estivessem em circulação, e destacando os cinco mais vendidos. Previa a análise dos aspectos materiais, tais como, papel, apresentação tipográfica e preço; de conteúdo, como vocabulário, redação, correção dos conceitos ou teorias e; muitos especificamente, as concepções pedagógicas, como a seleção dos tópicos, seu ordenamento e encadeamento, propriedade e pertinência dos exercícios e problemas propostos, e por fim, a adequação do livro às finalidades do ensino e ao nível mental dos estudantes. Como cautela, os livros didáticos não eram citados nominalmente evitando a exposição de autores e editores dos manuais. Os programas de ensino vigentes deveriam ser levados em conta na apreciação dos livros, dos vícios e dos métodos de ensino utilizados.

Em 1955, a CALDEME seria incorporada ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), fundada pelo INEP e apoiado pela UNESCO. O centro de pesquisas tinha como propósito a criação de bibliotecas pedagógicas para auxiliar a formação de

professores; a organização de um acervo de programas de ensino de outros países, ao qual serviriam de base para futuras consultas; a publicação e tradução de livros; a produção de guias para os professores do ensino secundário e a análise de livros didáticos e programas de ensino.

Neste período, a atuação de pesquisadores estrangeiros em conjunto com instituições brasileiras foi diversa, como por exemplo, o Projeto UNESCO, uma série de pesquisas financiadas no Brasil nos anos de 1951 e 1952 sobre as relações raciais no país. O projeto foi idealizado por Arthur Ramos, então diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, e aprovado em junho de 1950 na 5ª Sessão da Conferência Geral realizado em Florença. O intuito era tornar inteligível, por meio de estudos antropológicos e sociológicos, os efeitos do racismo e propor possíveis formas de superação desse fenômeno. O uso dos resultados objetivava evitar tragédias como a do Holocausto ou mesmo a lidar com a segregação racial em países como os Estados Unidos ou a África do Sul. A ‘opção Brasil’ se deu pela interlocução de cientistas sociais brasileiros e estrangeiros que trabalhavam no país. Segundo o pesquisador Marcos Chor Maio (1997; 1999), o projeto teria frustrado as expectativas da própria UNESCO cuja visão idílica do Brasil foi substituída por dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial no país.

No campo educacional, a criação da CBPE e aproximação com a UNESCO se deu por meio de assinatura de convênios e acordos, como o *Acôrd de Assistência Técnica entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* firmado em 18 de abril de 1951 em Paris, por Paulo E. de Berredo Carneiro representando o Brasil, e Jaime Torres Rodet, diretor-geral da Organização. Este acordo visava “prestar uma assistência técnica, a título consultivo ao Govêrno a respeito de questões relativas a seu programa de desenvolvimento econômico” (ACÔRDO..., 1953, p. 1) que incluía no memorando apontamentos sobre aspectos educacionais do país. Em 1952, Mr. Beatty representando a UNESCO visitou o Brasil e, com o aval do Ministério da Agricultura, conheceu algumas escolas agrícolas no interior de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais com o propósito de estabelecer um ‘centro de formação de educadores rurais e líderes em educação fundamental’. Segundo suas impressões, nenhum desses lugares serviria ao propósito. Em reuniões realizadas no Ministério da Educação, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Arnaldo Hildebrand, Antônio Gonçalves de Souza, José Irineu Cabral apresentaram a Mr. Beatty e a Rudolph P. Atcon – assessor da UNESCO e encarregado de planejar a reforma universitárias na América Latina – um plano alternativo ao plano original para o estabelecimento de um centro de treinamento. A

proposta de Anísio Teixeira foi aceita e descrita, em memorando de Atcon ao diretor geral da UNESCO, da seguinte forma:

Em vez de tentar iniciar o projeto em algum lugar no interior, para treinar pessoal para algo que ninguém tem certeza do que deveria ser, o procedimento mais indicado seria começar do começo e iniciar com um levantamento geral da situação educacional prevalecendo no Brasil neste momento. Com essa pesquisa realizada por alguns dos melhores especialistas do mundo em seus respectivos campos, e levada a uma conclusão bem-sucedida em dois ou três anos. ENTÃO alguns EDUCADORES extraordinários teriam a situação, baseada em resultados concretos, e estabeleceriam um plano de ação de longo alcance em TODAS as áreas do ensino fundamental. Além dos benefícios que este plano tem para a Educação Fundamental, obviamente teria uma forte influência de todos os outros campos da educação, desde o nível primário até o mais superior⁷⁰ (tradução nossa).

A essa mudança de planos, a pesquisadora Ana Waleska Mendonça (1997, p. 13) destaca que a verba da UNESCO destinada ao programa de formação de agentes para educação rural foi redirecionada por Anísio Teixeira viabilizando a criação do CBPE.

Os resultados dos acordos da CALDEME, para a análise dos livros didáticos, foram publicados de 1956 em diante pela CBPE e a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). Os livros, materiais didáticos e instruções publicados eram distribuídos gratuitamente para bibliotecas de formação de professores e membros do Ministério da Educação; esta distribuição era feita pela Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP). Os esforços do INEP, sob a direção de Anísio Teixeira, representam, segundo Munakata (2004), a preocupação em resolver o problema da expansão escolar em que se via a multiplicação da escola secundária, com professores improvisados, transformando-o em referência para o magistério nacional e constituindo-se polo de renovação do sistema nacional de ensino.

Sob este cenário, em 1957 o CBPE publicou, enfim, o estudo de Guy de Hollanda *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro 1931-1956*. O trabalho, de quase 300 páginas, é dividido em quinze capítulos em que o autor aborda as reformas educacionais, os respectivos programas de ensino de História e os livros em uso. Somado a isso, são examinadas questões pedagógicas como o uso de meios

⁷⁰ Cf. original: “Instead of trying to start the project somewhere in the middle, to train personnel for something no one exactly is sure of what it should be, the more indicated procedure would be to begin at the beginning and start out with a general survey of the educational situation prevailing in Brazil at this time. With such a survey carried out by some of the world's top specialist in their respective fields, and brought to a successful conclusion in two-three years. THEN some outstanding EDUCATOR could evaluate the situation, based on concrete findings, and set up a plan for long long-range action in ALL areas of fundamental education. Apart from the benefits this plan has for Fundamental Education it would obviously also have a strong influence of all other fields of education, from the primary level to the most superior” (ATCON, 1952, p. 3).

audiovisuais e a autonomia ou integração do ensino de História com os ‘Estudos Sociais’. Os apontamentos sobre os ‘estereótipos e os valores nos compêndios de História’, e sua revisão para ‘lograr melhor compreensão internacional’, evidencia a pertinência do tema e sua aproximação com o debate internacional.

Sobre essa questão, o autor reforça a recomendação de cautela visto que “com a hipertrofia do nacionalismo a partir da segunda metade do século passado, o ensino da História tem servido para alimentar atitudes, que ensejam a incompreensão internacional” (1957, p. 202). Pois, conforme adverte Hollanda, “esta não desaparecerá graças a u’a mera revisão dos livros didáticos, que contêm estereótipos desfavoráveis a esta, ou àquela nação, bem como confundem o nacionalismo sadio com formas nacionalistas agressivas” (idem). O Brasil teria passado este surto, em consonância com tendências mundiais, nos períodos de “governo ditatorial” de Getúlio Vargas fixando concepções exageradas e “dando origem a numerosos preceitos legais, que somente em alguns casos, foram revogados depois de 1945” (idem).

A pesquisa dos estereótipos se iniciaria da ‘análise de conteúdo’ dos livros, abstendo-se “na medida do possível, de cogitar a verdade das afirmações analisadas, porque convém evitar ingerência de pontos de vista pessoais – sempre discutíveis –, na análise” (idem, p. 211). Entre as dificuldades estaria a “adequação das categorias usadas ao material estudado”, pois “as análises de conteúdo de maior intêresse para a psicologia social versam, precisamente, sobre temas que envolvem, queira-se ou não, conceitos filosóficos. Tal é o caso dos valores sociais ou culturais” (idem).

Os compêndios brasileiros de História revelariam dois tipos de estereótipos, em primeiro:

(...) no caso do nacionalismo, a afirmação de princípios sumamente equilibrados e em favor de uma convivência internacional pacífica, baseada no direito e na justiça, *coexiste* (grifo do autor), quase sempre, nos mesmos livros, com uma apresentação de certos fatos históricos, que redonda em estereótipos desfavoráveis a outros povos e nações (idem, p. 212).

Da verificação dos fatos, ao mesmo tempo em que as afirmações eram feitas pelos autores de livros didáticos, insistia Hollanda que “a parcialidade de compêndios raramente é premeditada, decorrendo, via de regra, de uma informação histórica deficiente ou viciada por estereótipos e atitudes, das quais não se dão conta os autores” (idem). Um segundo conjunto de estereótipos estaria ligado aos valores éticos associados e aceitos por uma sociedade cristã de origem ibérica. Os autores e editoras, nesse sentido, moderavam as ideias heterodoxas, dentre

elas os associados a estratificação social, para evitar eventuais reações de diretores e professores de estabelecimentos de ensino, principalmente particulares.

Sobre as propostas de revisão de livros sugeridas pela UNESCO, Hollanda teceu duas conclusões. Primeiramente, a de que “sem subestimar as louváveis iniciativas que se têm levado a efeito no plano internacional, através de instrumentos diplomáticos”, melhores resultados poderiam ser obtidos “não somente mediante a ação de órgãos oficiais locais, mas, também apelando para a cooperação das entidades particulares” (idem, p. 209). E outra conclusão, sobre as reuniões internacionais, que pareciam indicar que “os historiadores e educadores não conseguem”, raras exceções, “libertar-se, suficientemente, de certos estereótipos e, mesmo, atitudes indesejáveis, quando procuram – com a máxima boa vontade – chegar a um pleno entendimento sobre a revisão dos manuais de seus respectivos países” (idem, p. 210). O resultado destes simpósios não passaria de uma ‘barganha’, mas ressaltava o autor, “trata-se de um estado de espírito, e não de intenções deliberadas” (idem). Apesar de considerar válidas as iniciativas internacionais, o autor parece desconfiar dos resultados científicos para a História ao concluir que “pretendendo eliminar dos compêndios tudo quanto pudesse opôr-se a um espírito internacional, poder-se-ia nem sequer logrã-lo e, ainda, deixar a verdade histórica à mercê de critérios, puramente político e transitórios” (idem).

Guy de Hollanda também fez apontamentos sobre as obras didáticas adotadas a partir dos programas de 1951. Segundo ele, “bastava que os autores de compêndios em uso mudassem os nomes dos respectivos capítulos e levassem a efeito ligeiras modificações no texto” (p. 164). Sobre os livros de História da América, “os autores, que haviam publicado manuais na conformidade dos programas de 1931, podiam aproveitar os capítulos correspondentes dos volumes das 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries” (idem, p. 164-5).

Como era de esperar, a maioria dos manuais, atualmente em uso são da autoria de quem havia escrito outros, antes da nova seriação das disciplinas históricas. Além da facilidade de refundirem-se, contavam com um mercado, quase sempre seguro. Daí que tenha sido, em conjunto, pouca a melhoria da qualidade da literatura didática brasileira concernente à História” (idem, p. 165).

Os compêndios de autores submetidos à aprovação da CNLD, em 1942 e 1945, haviam recebido pareceres para correções que não tinham sido levadas a efeito. Já em 1951,

(...) o imperativo dos novos programas permitia que os autores se beneficiassem das emendas e sugestões recomendadas pelos respectivos pareceres da Comissão, e sem prejuízo para as editôras. Mesmo assim, estas procuraram conservar o mais possível o texto composto para as edições precedentes (idem, p. 165).

Isso nos remete à advertência de Viñao (2008, p. 204), que apesar de uma denominação ou nome que a identifica frente às demais, uma disciplina escolar pode mostrar, em muitas ocasiões, conteúdos bastantes similares, ou vice-versa, quando denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Os ‘novos’ livros de História da América parecem, segundo as observações de Hollanda, expor algo nesse sentido. A novidade, talvez, estivesse na capa e na editoração, pois os conteúdos mantinham traços há muito consolidados. O que, uma vez mais, nos lembra o caráter conservador do currículo de 1951; muda-se a forma e mantém-se a essência.

Guy de Hollanda resguardou os nomes dos autores analisados, como previa o contrato, nomeando-os como N1⁷¹, N2, N3, sucessivamente⁷². Para ele, o compêndio de ‘História da América’, do autor N1, “não passava de uma reprodução com ligeiros arranjos, de páginas escritas, há mais de vinte anos, para a sua ‘História da Civilização’, o que explica sua suma brevidade (pouco mais de 100 páginas)” (1957, p. 174). Tal autor ainda continuava a repetir erros antigos, como atribuir às missões ‘repartimientos’ de índios, ou que os ‘criollos’ só podiam fazer parte dos ‘cabildos’ ou exercer funções municipais’. O manual de História da América, do autor N10, teria mais numerosos e graves erros históricos; a data de Independência do Paraguai ou retratos de personagens históricas sem valor documental, como a figura de “Montezuma, Imperador dos Aztecas’, cujas feições são européias” (idem, p. 175). A ‘História da América’ de N14 incluía, “além de questionários, ‘textos elucidativos’, no fim de cada lição, que não passam de notas complementares do texto” (idem, p. 176). Tem como erro citado a afirmação de que as ‘encomiendas’ assemelhavam muito às capitânicas hereditárias, por serem lotes de terras distribuídos pelo soberano espanhol a nobres que tinha além de muitas obrigações com o rei, a de catequizar os índios.

As melhores publicações, de acordo com o programa de 1951, segundo Hollanda, eram os manuais de História da América dos autores N6 (com a colaboração de N2) e de N7. O autor N6 teria se aproveitado de algum material já disseminado em volumes da História da

⁷¹ O historiador Arnaldo Pinto Júnior (2010, p. 200) afirma que N1 refere-se ao autor Joaquim Silva, uma vez que Hollanda (1957, p. 149) remete a convenção sigilosa à palavra ‘professor’ e descreve as características da organização de suas obras.

⁷² A obra consultada para este trabalho de Guy de Hollanda, *Um quarto de século de Programas e Compêndios...*, 1957 (ver referência) fez parte da biblioteca pessoal de Hélio Viana, hoje pertencente ao Instituto de Filosofia, e Ciências Humanas da Unicamp. O livro contém duas marcas interessantes e que transcrevemos aqui. A primeira é a dedicatória do autor: “A Hélio Vianna com os cumprimentos do autor, Rio, 18.3.1958”; a segunda, e mais interessante, elenca, à lápis, na última página, os Ns numerados e os respectivos autores, dentre os nomes ainda legíveis estão: N7 (Hélio Vianna), N9 (Tapajós), N1 (Joaquim Silva), N8 ou N10 (Borges Hermida). Apesar de transcrevê-los aqui, não podemos verificar a veracidade e a autoria das notas.

Civilização, publicadas em 1939 e 1941, mas “agora cuidadosamente revisto e aumentado, como se verá, de capítulos destinados à sua conveniente atualização” (idem, p.176). Este autor também se opõe “ao uso da palavra ‘América’ no plural, por parecer-lhe que lhe tira a ‘unidade histórica’” (idem). A publicação de N6 teria “lucrado com a substituição de algumas estampas, cujas reconstituições históricas correm por conta da fantasia do desenhista ou pintor” (idem). Por outro lado, a ‘História da América’ de N7 levava vantagem exatamente nas estampas, “geralmente comentadas e com êxito” (idem). Os conteúdos históricos dos manuais de N6 e N7 eram evidentemente superiores aos de outros autores, mas “nem por isso escoimados de algumas inexatidões, históricas” (idem, p. 178). Além disso, os autores desses dois compêndios, segundo Hollanda, “cederam à tentação de desenvolver bastante, não somente as ‘unidades’ concernentes ao Brasil, mas, também, os tópicos que lhe diziam respeito e outras”, e também “os aspectos que dizem respeito à vida social e à cultura intelectual e artística não lograram suficiente atenção (...) que nisto não discrepam do programa de desenvolvimento de História da América” (idem, p. 177-8).

Como um balanço final dos manuais de História da América, Guy de Hollanda aponta quatro conclusões gerais: (I) o fato de que todos os manuais não tratavam, senão excepcionalmente e insuficientemente, dos assuntos que não constavam dos programas oficiais, ainda quando são da maior importância; (II) os episódios que dizem respeito ao Brasil recebiam um desenvolvimento excessivo; (III) com raras exceções, as civilizações pré-colombianas e a América Espanhola eram as partes que se mostravam mais falhas e com erros graves; e (IV) embora o número de páginas não fosse um critério de aferimento de qualidade dos manuais, sua escassez, acentuada pelo desperdício de espaço com resumos, sumários, questionários, textos elucidativos, transformava-os em “magras resenhas” (idem, p. 179-180).

As conclusões de Hollanda (1957, p. 198), se consideradas factíveis, – a de que a maioria dos manuais em uso, após a lei nº 1.359 de 1951, “não passam de meras reedições, mais ou menos modificadas, de livros escritos de acordo com os programas de 1942 e 1945, que, por sua vez, haviam sido, freqüentemente, adaptações de volumes destinados antes ao ensino de História da Civilização” e ainda, que “nem todas as Histórias da América publicadas em conformidade com os programas vigentes, foram redigidas especialmente para esse fim” e que “várias nada mais são do que novas versões, pouco atualizadas, de textos editados de 1932 a 1941” – nos leva a uma questão de método. Entendido assim, os livros didáticos de História da América, editados a partir de 1952, diziam muito mais sobre concepções históricas e de ensino propagadas há pelo menos duas décadas do que propriamente sobre os anos 1950.

Choppin (2002) nos lembra que um manual didático é o produto de uma época, mas seu sucesso editorial, atestado pela sua longevidade e pelas numerosas reedições implica uma defasagem no tempo que pode ser considerável, e, inevitavelmente, isso levaria ao anacronismo. Ora, apesar de parecerem livros novos, Hollanda (1957) desnudou um fenômeno editorial em que houve, em sua grande maioria, um rearranjo de textos já editados e publicados, há décadas, sob novas edições de História da América. Se analisarmos os textos estritamente do ponto de vista discursivo, estaríamos, assim, muito mais próximos da década de 1930 e 1940 do que, propriamente, considerando a década de 1950. Em outras palavras, os textos didáticos estariam muito mais próximos de uma perspectiva histórica nacionalista e autoritária do que de uma visão democrática e de entendimento entre os povos. Chervel (1990) nos ensina que o livro didático, como *corpus* documental, e as exigências intrínsecas de uma matéria ensinada nem sempre se acomodam numa evolução gradual ou contínua. A experiência descrita acima parece evidenciar, que apesar da nova organização, o *corpus* de conhecimento, contido nos manuais, temas escolhidos, conceitos ensinados e terminologias adotadas, estavam presentes em quase sua totalidade da mesma forma. Pois, “somente variações significativas justificariam a publicação de novos manuais; e que em muitos casos registrariam desvios mínimos” (1990, p. 204). As motivações que levaram à ‘invenção’ da disciplina História da América, em 1951, parecem não ter sido suficientes para grandes transformações. O que nos acautela Julia (2002, p. 45) sobre perigo de estabelecer ‘genealogias enganosas’ ou ‘falsas genealogias’ ao tentar resgatar a origem de uma disciplina. Somente poderíamos verificar a validade desse fenômeno a partir de uma análise comparadas de obras didáticas dos períodos indicados por Hollanda. E isso, o faremos na parte final deste capítulo.

Há duas questões prementes: a regulamentação e a comercialização dos livros didáticos. Sobre o primeiro, Hollanda apresentou duras considerações sobre a atuação da CNLD.

A Comissão Nacional do Livro Didático, ao aprovar a quase totalidade dos compêndios, que lhe são submetidos de acordo com a Lei, permite possam concorrer, em igualdade de condições, os de má qualidade com os melhores. A ressalva de que novas edições devem ser corrigidas tem sido frequente, mas, além de comunicar-se apenas aos autores ou editores, não costuma ser cumprida por estes.

(...)

Por isso tudo, julgamos conviria transformar a Comissão Nacional do Livro Didático num mero órgão consultivo, limitado aos ramos do ensino médio sob a imediata jurisdição do Governo Federal. Assegurada a representação adequada dos educadores e especialistas das diversas disciplinas do curriculum, esse órgão deveria organizar, periodicamente, listas críticas dos compêndios publicados, no Brasil, para as escolas médias, com o fim de orientar os professores na sua escolha. A atual legislação

concernente ao livro didático precisa ser completamente revista, pois representa uma séria ameaça à liberdade da expressão intelectual (1957, p. 197).

Em seguida, conclui, sobre os manuais de História:

É interessante observar como os manuais de mais divulgação, incluem em seu número alguns dos piores, sob ambos os pontos de vista da informação histórica e qualidade pedagógicas. Estas não se confundem, a nosso ver, com a ajuda que tais livros proporcionam ao aluno sequioso de pronta memorização.

Confrange a inferioridade geral dos nossos compêndios, quando comparados com os europeus e norte-americanos; talvez fôsse oportuna a tradução de alguns manuais estrangeiros de História Geral e, mesmo da América, para remediar, em parte, as travas que encontra o ensino na má qualidade de quase todos os nossos manuais da matéria (1957, p. 198).

Essas notas reforçam as dificuldades de atuação da CNLD em estabelecer uma efetiva regulamentação. Mas também evidenciam, a partir da perspectiva de Hollanda, diferentes visões sobre as políticas para o livro didático. Assim como os historiadores Ribeiro Júnior e Martins (2018) analisaram as dinâmicas de poder entre a Congregação do CPEI e o MEC pela descrição curricular e a tentativa de construir harmonia em diferentes níveis e arenas de participação, a relação da CNLD/MEC com as ramificações do INEP/MEC, sob a CALDEME/CBPE, também parece disputar variadas posições de poder em torno do livro didático. Anísio Teixeira, em artigo publicado na RBEP, em 1956, assim escreveu:

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgão de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos fixados.

(...)

E foi esse fato que transformou o Ministério da Educação, durante o período estadonovista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório da educação nacional (1956, p. 13).

Mesmo com tais dificuldades, pelo menos no que tange à autorização e regulamentação de uso, “até o início dos anos 1960”, ao fim de suas atividades, “os livros avaliados apresentavam em sua capa ou página de rosto, o número de aprovação da obra na Comissão ou no Ministério da Educação” (FILGUEIRAS, 2001, p. 79).

Há ainda uma última e pertinente observação feita por Hollanda sobre os manuais em uso a partir de 1951, segundo a qual

(...) comparados com os seus antecessores, os compêndios atuais são prejudicados, salvo raras exceções, pela pressão dos editores, em vista de reduzir as páginas a um mínimo, o que permite elevar relativamente pouco o preço de venda, a pesar (*sic*) do

impacto da inflação. É fácil verificar como os mesmos livros sofreram, nas suas edições, apreciável redução do texto, suprimindo-se, por vezes, partes importantes pedagogicamente, tais as leituras históricas (1957, p. 198).

A análise do livro como mercadoria não é, aqui, uma prioridade, mas nos parece imprescindível alguns parágrafos sobre o assunto. O novo currículo, de 1951, não foi apenas um rearranjo textual de obras publicadas em décadas anteriores, mas também revela um fenômeno editorial na reformulação material do próprio livro didático. Desde o final da década de 1930 houve uma série de ações governamentais visando a promoção do livro – não somente didático –, tido como um instrumento pedagógico para a nacionalização e a politização da cultura. Uma dessas ações foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1938, tendo em sua direção o escritor Augusto Meyer, ao qual caberia “nuclear o planejamento de uma nova cultura impressa no Brasil através de numerosas ações que compreendiam desde a criação de bibliotecas, a subvenção à produção e consumo de livros, o incentivo à leitura nas escolas” (DUTRA, 2013, p. 250). Há muito se discutia o ‘problema do livro no Brasil’, apontado por autores, editores, livreiros e homens públicos, como sendo, em termos gerais, a dificuldade de se formar leitores no país. Conquanto, houve campanhas editoriais de sucesso, como as fórmulas adotadas pela Companhia Editora Nacional (CEN), não obstante, em relação de proximidade entre editora, sociedade e políticas de Estado (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 135). Ao passo, que a ampliação do universo escolar e as reformas educacionais motivaram o desenvolvimento do mercado de livros no país. Sobre o livro didático, não parecia pesar a falta de demanda ou a formação de uma cultura letrada, mas havia um fator inquietante e não menos importante, o preço.

A preocupação quanto a isso pode ser vista no item ‘L’ do artigo 21 do decreto-lei nº 1.006/38, que criou a CNLD, em que o livro didático em avaliação deveria declarar o preço de venda, o qual não poderia ser excessivo em face do seu custo. Em 1944, a Revista *Cultura Política*, publicou um editorial intitulado *O preço do livro didático*, em que trazia as conclusões de um inquérito realizado pela Coordenação da Mobilização Econômica. O inquérito que abrangeu livreiros, editores, firmas fornecedoras de papel e outras que intervinham no mercado livreiro, chegou à conclusão que dos vários fatores responsáveis pelo custo excessivo do livro didático, o principal e mais importante de todos é o “preço exorbitante, quase extorsivo, por que é vendido o papel de impressão no Brasil” (1944, p. 62). Como principal solução, a isenção de impostos na importação de papel, pois a indústria brasileira de papel para impressão de livro era improvisada e carente de técnicos. No entanto, este era apenas um fator emergencial, pois

“o barateamento da obra didática, que é a preocupação do momento” impunha a submissão de medidas paralelas e simultâneas como a “abolição do imposto de vendas mercantis sôbre livros didáticos e de consultas: fixação, mediante acôrdo, do lucro liquido dos editores de livros dêsse gênero e redução da percentagem dos livreiros sôbre os mesmo” (1944, p. 74). Alguns anos depois, Hollanda parece alertar que a solução encontrada foi a redução do número de páginas das obras editadas para atender à demanda curricular de 1951. Assim como os fabricantes de biscoitos que reduzem a quantidade de produto na embalagem, mantendo as margens de lucros, os livros, mais precisamente os de História da América, de forma geral, continham pouco mais de cem páginas em detrimento de texto de leitura ou de exercício pedagógicos.

O livro didático, lugar de debates sobre o ensino, a ideologia e a cultura escolar, também é uma mercadoria (BATISTA, 1999; MUNAKATA, 1997, 2012) e podemos inferir uma relação direta de uma reforma curricular com a editoração de livros didáticos. O historiador Halferd Carlos Ribeiro Júnior (2007, p. 48) fez um interessante levantamento das publicações de dois autores da CEN. Nos últimos meses de 1951 foram editados respectivamente 10.065 exemplares de História do Brasil, para a 1ª série e 10.203 livros de História da América, para a 2ª série, do autor Alcindo Muniz. Ainda em dezembro, foram publicadas seis edições de História do Brasil de Joaquim Silva, para a 1ª série, num total de 30.310 exemplares. Poucos meses depois, em março de 1952, o mesmo livro já contava com oito edições. Durante o tempo de vigência curricular, “entre 1952 e 1961 o livro História da América para ao 2º ano do ginásial de Joaquim Silva teve 79 edições publicadas e um total de 377.715 unidades” (Idem, 2007, p.82). De modo amplo, em 1957, Guy de Hollanda citou quatorze novos livros didáticos de História da América de diferentes autores editados a partir do ano de 1952 (1957, p. 267) e também enfatizou que “o preço de venda do livro didático brasileiro nunca é inferior ao dobro do custo” (idem, p. 232). Isso sem contar as inúmeras novas coleções de História do Brasil e História Geral para as demais séries do ensino secundário. Do ponto de vista comercial, a reforma curricular, somado ao contexto de ampliação do ensino secundário (RIBEIRO JUNIOR; MARTINS, 2018; SPOSITO, 1984) pode ter sido um grande negócio.

4.2 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: ENTRE DITOS E NÃO DITOS

A historiadora Maria de Fátima Sabino Dias (1997) vasculhou a manifestação dos valores nacionais nas obras didáticas de História da América, editadas na década de 1950. Atenta ao alerta de Guy de Hollanda sobre a mera reedição ou adaptação dos programas e livros didáticos das reformas educacionais das décadas anteriores, a autora questiona como o sentido nacionalista voltado para o progresso teria sido preservado ou modificado nos programas e conteúdo de História da América; “como as concepções de história, associada ao nacionalismo, foi expressa (*sic*) nos conteúdos históricos americanos?” (1997, p. 108). Para ela, haveria uma relação direta da ‘invenção’ da disciplina História da América com a formação da identidade nacional no período, de forma que os livros didáticos do 2º ano se tornariam elementos difusores de valores caros à cidadania brasileira. Sua análise contrapôs a visão de América presente nos livros de História, através da imagem que o Brasil estabeleceu com as nações sul-americanas, em um momento “muito particular da sociedade brasileira, onde a construção e consolidação de um Estado Nacional forte exigia a elaboração de uma imagem em torno do Estado-Nação e da nação americana” (1997, p. 98).

Dias (1997) adotou, em linhas gerais, as seguintes questões: Como os conteúdos sobre a História da América se articulam a esses aspectos? Quais personagens, datas, heróis, foram criados para compor uma memória oficial sobre a América? Qual cidadão pretendia formar o ensino de História da América a partir das reflexões propostas pelos textos didáticos na década de cinquenta? O livro didático foi um instrumento que possibilitou um pensar sobre a identidade latino-americana, conforme proposta de vários intelectuais?

Os livros de História da América⁷³, dessa perspectiva, conteriam uma visão nacionalista, que justificaria sua própria existência como disciplina escolar, e não, pura e simplesmente, uma sanha americanista. Segundo ela, na obra de Joaquim Silva, a descrição da ocupação da Argentina e do Paraguai, ao abordar os sete povos das missões e o conflito português/espanhol em torno da colônia de Sacramento, revela uma história de “conquista e povoamento dessa região e dos tratados políticos que envolvem o conflito” (1997, p. 111). O autor, segundo Dias, justificava as invasões, às reduções jesuíticas pertencentes à Espanha, no

⁷³ A autora fez o levantamento a partir dos seguintes livros didáticos:

TAPAJÓS, Vicente. **Compêndios de História da América**. 2ª ed., Rio de Janeiro: edição da ‘Organização Simões’, 1959; MELLO E SOUZA, J. B. **História da América**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1957; MAGALHÃES, Basílio de. **História da América**. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1952; HERMIDA. Antônio José Borges. **História da América**. 44ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1961; SILVA, Joaquim. **História da América**. 9ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, s/d; SOUZA, Alcindo Muniz. **História da América**. 5ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1952; LOBO, R. Haddock. **História da América**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

sul do Brasil, pela bravura e índole aventureira dos bandeirantes. Ao mesmo tempo, em nota de rodapé, Raposo Tavares era citado se dizendo ocupar terras pertencentes ao rei de Portugal e não de Castela. Ainda sobre o tema, mas na obra de Borges Hermida, Dias identificou narrativa semelhante, para o qual a destruição das reduções, pelos bandeirantes, contribuiu para que o território do Brasil se tornasse maior (1997, p. 111).

Mesmo identificando críticas à ação dos bandeirantes, como no livro de João Batista de Mello e Souza, que os chamou de ‘temíveis aventureiros’, Dias (1997, p. 112) reforça que a maioria dos autores dos livros didáticos analisados mantinham-se fiéis a uma visão histórica empenhada na valorização dos heróis da raça branca, e da visão mitológica, bandeirista, tipificadora dos Institutos Históricos. A mesma posição se dava quando o tema era o Brasil independente, em que “todos os autores dão destaque à política externa brasileira, justificando as ações militares do Brasil na região do Prata” (idem). No confronto com o ‘outro’, ou seja, os povos sul-americanos, a imagem que o Brasil faz de si mesmo, segundo a pesquisadora, é a de um país “que tem homens fortes, corajosos – garantia da territorialidade, componente da construção da nacionalidade, e de um Brasil pacífico, cordial, que ao perdoar os vencidos, coopera com a paz mundial” (1997, p. 114).

Dias explica que tal contradição se dá quando a identidade nacional busca uma integração “supostamente harmoniosa, que neutralize os conflitos e mascare as contradições” (1996, p. 116). Como lugares de memória, os manuais de História da América cristalizam lembranças simbólicas que transmitem uma experiência vivida por um pequeno número de sujeitos, e não a maioria que deles não participaram. Daí a valorização do herói, omitindo-se a participação do povo nos movimentos sociais e políticos. Essa noção “permeia o processo de identificação na construção de um sentimento de brasilidade, que ora inclui e ora exclui povos americanos” (idem, p. 117). Além de heróis nacionais, Joaquim Silva, destacaria Miranda e Bolívar como figuras máximas da América e San-Martin com um grande argentino. Dessa forma, conclui a autora que os livros didáticos foram mecanismos utilizados pelo Estado para a construção de uma identidade nacional e americana. De modo que, o nacionalismo e o americanismo expressavam posições conflitantes, ora negando, ora assimilando, ora inventando valores e imagens na tentativa de construir uma unidade americana, ‘uma América para os Americanos’ (1997, p. 116).

Ao contrário do atraso e da incapacidade de organização dos países hispano-americanos, os Estados Unidos foram vistos, segundo Dias (1997, p. 123), como o “espelho do Brasil”. O projeto de construção da identidade nacional dirigiu seu olhar para um modelo de

progresso e encontrou na nação do Norte os parâmetros para a construção “de uma imagem acerca de si mesmo” (idem, p. 124). Os livros didáticos, por sua vez, incorporavam um pan-americanismo que se articulava com o nacionalismo, americanismo e civilização. Dias apontou, como a obra de Vicente Tapajós relacionava este sentimento identitário ao dizer, assim como muitos outros autores já citados aqui, que o pan-americanismo era a política de aproximação e amizade entre as nações do continente, e tal sentimento visava a formação de uma só nação, em que os americanos se sentiriam filhos de um mesmo ideal de fraternidade (idem, p. 126-7). Basílio Magalhães, outro autor analisado, afirmava que a nova ideologia da ‘americanidade’ se apresentava como o ponto culminante da evolução do Novo-Mundo (idem, p. 124). Tais afirmações, empoladas e com sanha ufanista/americanista, nos remete às inúmeras outras citações de cunho diplomático, histórico e educacional citadas ao longo de nosso trabalho, o que aproxima, mais e mais, dos discursos analisados. A autora conclui que, do ponto de vista mais amplo, o resultado do pan-americanismo reforçou a dependência política e cultural em relação ao Estados Unidos, enquanto serviu de suporte para a ideologia do nacionalismo no Brasil (idem, p. 128).

4.3 HISTÓRIA DA AMÉRICA: UMA ANÁLISE COMPARADA DE LIVROS DIDÁTICOS

Exploramos as premissas descritas ao longo de nossa pesquisa, comparando obras didáticas de um mesmo autor em períodos diferentes. Nossa intenção foi desvendar as permanências e as mudanças de conteúdo e como elas se manifestaram nas edições da década de 1950. O autor escolhido foi Joaquim Silva, “sinônimo de livro didático de História”, como aponta o historiador Arnaldo Pinto Júnior (2010, p. 150), e que a partir dos anos 1930 tornou-se o principal autor de livros didáticos da CEN, e possivelmente do Brasil, (PINTO JUNIOR, 2010; RIBEIRO JUNIOR, 2007, 2015). As obras selecionadas foram, respectivamente:

História da Civilização, 4º ano ginasial, 8ª ed., 1939;
História da Civilização, 5º ano ginasial, 4ª ed., 1938;
História do Brasil, 4º ano ginasial, 10ª ed., 1944;
História da América, 2º ano ginasial, 4ª ed., 1952.

As referidas publicações pertencem a três reformas curriculares diferentes⁷⁴: as obras de 1938 e 1939 ao programa expedido em 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos e como consta na capa, “De acôrdo com o programa do Colégio Pedro II”; a obra de 1944 remete às Leis Orgânicas do Ensino Secundário de 1942, chamada de Reforma Capanema, com a inscrição “De acôrdo com o último programa oficial”; e a obra de 1952, evidente, aos programas de ensino de 1951 e de “De acôrdo com o programa oficial, conforme Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951”⁷⁵.

Podemos dividir nossa análise em quatro partes: (I) a permanência de trechos idênticos em ambas obras; (II) textos que foram sintetizados, mas não alterados discursivamente, para as edições de *História da América*; (III) trechos resumidos e com mudança de nomenclatura e/ou discursiva; (IV) textos novos e significativas mudanças discursivas referentes à história da América entre as obras.

À primeira vista, parece fácil corroborar a afirmação de que os livros de História da América, editados na década de 1950, não passavam de reedições de textos publicados em décadas anteriores. Vejamos a descrição *ipsis litteris* de Colombo encontrada em *História da Civilização* (1939), Capítulo XXIV – *A época das navegações: os grandes ciclos; o descobrimento espanhol e português* e em *História da América* (1952), Capítulo II – *Descobrimento, exploração e conquista da América*.

Colombo. – Ainda moço, o genovês Cristóvão Colombo deixara o ofício de tecelão, em que com seu pai trabalhava, para dedicar-se à vida marítima. Fixando-se em Portugal aí se casou com a filha dum navegador e veio a estudar a ciência cosmográfica e as navegações dos portugueses; não então desconhecida a esfericidade da terra; e Colombo, conhecedor, também de antigas tradições sobre misteriosas terras do ocidente, imaginou chegar à Índia pelo *ciclo ocidental* (1939, p. 181; 1952, p. 32-33).

A versão de 1952 apenas completa o trecho final, “imaginou chegar à Índia pelo ciclo ocidental” com o adendo, “ganhando ‘el levante por el poniente’” (1952, p. 33).

⁷⁴ Para a História da América nos programas de ensino das reformas de 1931, 1942 e 1951, consultar *Anexo I*. Os programas de ensino completos encontram-se em: VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

⁷⁵ Curiosamente a indicação legal na capa dos livros didáticos de História da América não apresentava um padrão na década de 1950. Em quatro obras consultadas, incluindo a de Joaquim Silva, cada uma apresentava uma descrição diferentes. Em *História da América* de Alcindo Muniz (1952), também editado pela CEN, consta “De acôrdo com o programa em vigor, conforme portaria nº 966, de 2/10/51”. Já em *História da América* do autor Borges Hermida (1956), publicado pela Editôra do Brasil S/A, está “De acôrdo com a Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951”. A *História da América* de José A. Batalha (1956), da editora F.T.D, evita qualquer confusão, pois, está “De acôrdo com o programa oficial”. Essas portarias correspondem à mudança da seriação escolar, aprovação dos programas de ensino e orientações metodológicas (ver capítulo 2).

Há casos em que as narrativas foram abreviadas, reduzindo os detalhes e fatos, como no trecho sobre as expedições francesas ao Norte do continente americano. Em *História da Civilização* (1939), Capítulo XXV, *O descobrimento português e dos ingleses e franceses a descrição segue da seguinte forma:*

Os franceses. – O florentino João de Verazzano comandou a expedição que o rei da França determinara; e, não conseguindo o fim procurado, percorreu o litoral desde a Flórida até Nova-Escócia (1524).

Alguns anos depois o francês Jacques Cartier, procurou reconhecer as terras continentais vizinhas (*sic*) da ilha de Terra Nova, que os portugueses haviam descoberto e se tornara famosa pela grande abundância de bacalhau no banco que lhe fica próximo (Ilha do Bacalhau). Cartier explorou a foz do S. Lourenço, cujo corrente subiu mais tarde até perto da povoação indiana que deu origem a Montreal: assim começou a Nova-França, nas terras, a que os indígenas chamavam Canadá” (1939, p. 193).

Na versão de *História da América* (1952), Capítulo *América Colonial Inglesa*, o trecho aparece resumido:

Os franceses. – O navegador florentino João Vezzano, ao serviço da França, explorou grande extensão da costa vizinha da Terra Nova, mas não conseguiu aí fundar colônia alguma. Anos depois, Jacques Cartier foi encarregado pelo rei Francisco I de fundar estabelecimentos naquelas regiões: assim chegou à foz do rio São Francisco, que subiu até o lugar onde fica Montreal” (1952, p. 59).

O fenômeno editorial aqui descrito mais parece o de montar um quebra-cabeças com peças retiradas de caixas diferentes, em que, quando concluído o novo quadro, algumas peças foram mantidas inteiras, enquanto outras necessitaram de pequenos ajustes. Assim, alguns trechos mais extensos das edições anteriores foram publicados, em *História da América*, intercalando parágrafos *ipsis litteris* e nova redação resumida. Podemos ver isso quando comparados o conteúdo sobre a guerra no Pacífico. Em *História da Civilização* (1938), Capítulo XXXIII – *Os conflitos internacionais na América do Sul, as guerras do Pacífico e do Prata*, assim o tema é descrito – em *itálico* os trechos mantidos idênticos na publicação de 1952.

A guerra no Pacífico. – A zona salitreira que se estende na costa do Pacífico, ao norte do Chile, compreendida outrora a província peruana de Tarapacá, zona árida e desértica de Atacama, com Antofagasta, pertencente à Bolívia, e uma pequena parte do território chileno. Na zona boliviana, de fronteira ainda litigiosa tinham se descoberto ricas jazidas de salitre e minas de prata e de cobre; imigrantes e companhias chilenas estabeleceram-se na região para explorar suas riquezas minerais. Um tratado fixava os impostos que as empresas chilenas deviam pagar à Bolívia.

Algum tempo depois desse tratado entendeu a Bolívia aumentar as taxas e fazer certas imposições às companhias salitreiras, o que deu causa a protestos do Chile; as empresas recusaram-se a atender à Bolívia, tendo esta então decretado a confiscação de seus bens; o Chile, em consequência, enviou tropas à Antofagasta e declarou-lhe guerra (1879).

O Perú, que secretamente se aliara á Bolivia, procurou evitar a luta; mas o Chile recusou sua mediação; e ante a concentração de forças peruanas na fronteira, declarou também guerra aos aliados dos bolivianos.

A principio a luta desenvolveu-se, principalmente, no mar, os chilenos bombardearam portos do Perú e bloquearam Iquique; mas o comandante peruano Migueu Grau com o moniot 'Huascar' e mais alguns navios venceu os chilenos e atacou os principais portos inimigos. Por algum tempo tiveram assim os peruanos vantagem sobre o adversario, mas, atacado de surpresa por duas esquadilhas chilenas, foi o 'Huascar' posto ao fundo com o bravo Grau, perdendo assim o Perú o domínio do mar. Em terra, os chilenos avançaram para o norte batendo seus inimigos em Tarapacaa, Tacna e Arica; depois, tendo perdido as linhas de Miraflores, os peruanos tiveram de abandonar sua capital aos chilenos, que dominaram também todo o littoral.

Plenamente vitorioso, o Chile, pelo trato de Ancon (1883), recebeu as províncias de Tarapacá, e Atacama, ficaram também sob sua soberania Tacna e Arica, por 10 anos, findo os quais deveria ser decidido seu destino definitivo por um plebiscito. A Bolívia perdia seus unicos portos, ficando um país interior” (1938, p. 248-9).

Em *História da América* (1952), Capítulo IX – *As nações do novo mundo – seu desenvolvimento no século XIX*, o mesmo trecho aparece da seguinte forma:

A guerra do Pacífico. – Questões que se levantaram entre o Chile e a Bolívia por motivo de territórios ricos de prata, cobre e salitre, pertencentes aos bolivianos, determinam (11) a guerra do Pacífico.

O Peru, que secretamente se aliara á Bolívia, procurou evitar a luta; mas o Chile recusou sua mediação; e ante a concentração de forças peruanas na fronteira, declarou também a guerra aos aliados bolivianos.

A guerra no mar foi favorável, a princípio, aos peruanos, mas depois os chilenos conseguiram sobrepujá-los (12) e vencê-los também em terra.

Plenamente vitorioso, o Chile recebeu as províncias de Tarapacá e Atacam; ficaram também provisoriamente sob sua soberania Tacna e Arica. A Bolívia perdia seus únicos portos tornando-se um país interior (1952, p. 110).

Os dois primeiros parágrafos da obra de 1938 tornaram-se nota de roda pé na publicação de 1952, indicada pela nota número 11, “A zona salitreira que se estende...” até “..., enviou tropas á Antofogasta e declarou-lhe guerra (1879)”. A nota número 12 sintetiza o parágrafo central, “A principio a luta desenvolveu-se, principalmente, no mar, ...”, em uma única sentença, “Os peruanos perderam sua supremacia naval com a morte do bravo comandante Grau no afundamento do monitor “Huascar”. Porém, notamos aqui uma mudança significativa entre as edições. Em 1938, o tema remete a um capítulo intitulado *Os conflitos [grifo nosso] internacionais na América...*, em 1952 o sentido é outro, pois o tema está alocado em um capítulo intitulado *As nações do novo mundo – seu desenvolvimento [grifo nosso] no século XIX*.

Mesmo resumidos, alguns textos em *História da América* (1952) apresentam mudanças semânticas. Dessa forma, nem tudo é igual ou parecido. Resumir o livro didático

História da América às edições anteriores seria simplificar a discussão. A parte final, principalmente os três últimos capítulos, apresentam mudanças significativas quando comparadas às obras anteriores, ficando patente, a partir de então, a temática da educação para paz, a preocupação com os estereótipos, e a sanha americanista do pan-americanismo, a política da boa vizinhança, o arbitramento e a solidariedade continental. Isso pode ser visto no trecho sobre a política exterior brasileira em *História do Brasil* (1944), Capítulo VIII – *A Primeira República*, em que consta o trecho:

Pela concórdia. – O govêrno republicano esforçou-se em ser fiel às tradições de nosso povo, amigo da paz, orientando nossa política exterior ‘por um espírito de harmonia justa e digna com tôdas as outras nações’. Inspirada por tal princípio, e demonstrando seu culto ao direito das gentes, a república consigna já em sua primeira constituição (1891), o recurso ao arbitramento para resolver as questões internacionais e afirmava sua repulsa a tôda guerra de conquista (1944, p. 161).

Em *História da América* (1952), no Capítulo VIII, *O Brasil independente*, repete-se o padrão de redação resumida, mas destaca-se a ideia da ‘paz’; o ‘arbitramento’ por sua vez, será o ponto, dois capítulos seguintes, para a exaltação nacional, a que veremos um pouco adiante.

Pela paz. – A política exterior do Brasil tem se norteado de acôrdo com suas tradições pacíficas. A lei magna do país, desde 1891, consigna o recurso ao arbitramento para a solução das questões internacionais e a repulsa a tôda guerra de conquista (1952, p. 103).

Em alguns casos há uma mudança de tom expressiva, como na história dos Estados Unidos em *História da Civilização* (1938), em que o Capítulo XLIV intitula em ‘letras garrafais’, *IMPERIALISMO AMERICANO: CUBA E AS FILIPINAS; AS COMUNICAÇÕES ENTRE DOIS OCEANOS E AS REPÚBLICAS DE PANAMA’ E NICARAGUA*. O trecho em questão diz:

A questão de Cuba. – A ilha de Cuba era o mais valioso resto do imperio colonial da Espanha na America. Por vezes tentou fazer sua independencia, sem resultado, entretanto, apesar do auxilio de norte-americanos que lá possuíam grandes plantações de cada e de fumo.

A revolta de 1895, porém chefiada por Maximo Gomez, pôs em perigo o dominio espanhol; o governador militar general Weyler, apesar de suas numerosas tropas e severidade de ação, não conseguia submeter completamente os insurretos, constantemente socorridos pelos norte-americanos.

O presidente democrata dos Estados Unidos, Cleveland, resistiu aos partidários da intervenção em Cuba; mas seu sucessor, Mac-Kinley, do partido republicano, inclinava-se à politica imperialista, que pretendia fazer da grande republica um país *conquistador e colonizador* [grifo nosso]. Em varias mensagens ao congresso, aludia o presidente aos grandes prejuizos que a guerra de Cuba causava aos interesses dos Estados Unidos. Embalde a Espanha tentou, já tarde, na verdade, mudar sua politica

na grande ilha, dando-lhe autonomia. Um incidente provocou a intervenção americana, dando assim origem à guerra hispano-americana (1938, p. 303).

Em *História da América* (1952), o tom ameno pode ser visto na alocação do tema, no capítulo já citado, *As nações do novo mundo – seu desenvolvimento no século XIX*, o último trecho depois da descrição histórica de outras nações. Em 1938, o capítulo destinava-se exclusivamente à história do imperialismo americanos; já em 1952, o trecho resumido dizia apenas:

Estados Unidos. – Ao tempo do presidente Mac-Kinley, do partido republicação, a política americana inclinou-se ao imperialismo. Com sua intervenção em Cuba, que lutava pela liberdade, declarou-se (1898) a guerra contra a Espanha, que foi rapidamente vencida; em consequência, os espanhóis perderam a ilha de Pôrto Rico, o arguipelado das Filipinas e uma das Marianas (1952, p. 113).

A mais importante mudança está na conclusão das obras comparadas. Em *História da Civilização* (1938), livro destinado ao último ano do programa então vigente, o tema conclusivo e que encerra a obra, e, por conseguinte o curso, era o Capítulo XLVII – *A América de nossos dias: seus problemas mais importantes*. Dizia o trecho final:

América Latina. – Um dos problemas mais sérios para os países da América latina é a fixação das respectivas fronteiras (...). Há ainda as rivalidades políticas que tem dado lugar a constantes revoluções nalguns países retardando-lhes o progresso (...) (1938, p. 312).

Em *História da América* (1952) no trecho final, Capítulo X – *A América Contemporânea*, último subtema, *As democracias americanas: o arbitramento e solidariedade continental*, a descrição é outra:

Arbitramento e solidariedade: No primeiro congresso de nações americanas, reunido no Panamá, por iniciativa do grande Bolívar (1826), destacava-se, entre outras generosas aspirações do Libertador (abolição do tráfico, manutenção da paz), a solução das questões internacionais pelo arbitramento. E, cêrca de um século mais tarde, na declaração dos princípios sôbre a solidariedade e cooperação inter-americana, a Conferência de Buenos Aires (1936) aceitava a aspiração do Panamá, dispondo que ‘tôda disputa entre as nações da América, qualquer que seja sua natureza e origem, será resolvida pela via da reconciliação, *do arbitramento amplo*, ou da justiça internacional’. As democracias da América davam o exemplo duma superior aspiração na renúncia às armas, a soluções violentas das desinteligências entre povos vizinhos” (1952, p. 124).

Logo a seguir, a política externa brasileira, já tratada no Capítulo VIII – *O Brasil independente*, é retomada, pois “sua tradição pacífica” é a melhor amostra de “arbitramento” entre as nações. Dizia o autor diz:

A prática do arbitramento era, entretanto, seguida no Brasil desde muitos anos: as nossas questões de fronteira nunca foram resolvidas pela força, mas pelo arbitramento ou por acôrdo diretos (...).

O ínclito Barão do Rio Branco, em sua obra máxima, a delimitação de nossas fronteiras e a elevação do prestígio de nossa terra, jamais se afastou dos ideais de concórdia, de solidariedade entre as democracias americanas e outros povos (1952, p. 123-4).

Ao contrário de inócuas despontaram-se substanciais alterações, algumas sutis, outras nem tanto, ao que nos autoriza dizer que se havia permanências, também houve novidades no ensino de História da América nas três décadas em que foram publicados os livros didáticos. Como afirma Pinto Júnior (2010, p. 201-2), o sucesso editorial de Joaquim Silva remete a uma concepção autoral e editorial que contemplava as demandas de diversas instituições do ensino secundário, de profissionais da educação e de grupos sociais em visões pedagógicas modernas. Segundo ele, “os ambivalentes discursos da modernidade encantavam sujeitos com distintas visões e sensibilidades, aproximando defensores de projetos liberais, autoritários, elitistas, populares, conservadores, tecnicistas, dentre outros, em torno do tema educação”. O que nos parece certo, o livro *História da América* de Joaquim Silva acompanhou as mudanças contraditórias do intermédio das décadas de 1940 e 1950; repetiu a fórmula editorial de sucesso, visto como oportunidade de negócios, o experiente professor, junto ao projeto editorial da CEN, não deixou de transitar nos diversos setores da sociedade brasileira, atendendo cada qual os seus anseios.

Buscamos aqui, movimentar todo o arcabouço teórico e metodológico descrito ao longo de nossa pesquisa, que de outra forma, sem compreender os aspectos pertinentes à temática como um todo, tal leitura comparada dificilmente poderia ser feita.

O livro didático de História da América parece materializar as contradições e esperanças do período, que em meio as condições de ordem-econômica, educacional e política, como aponta Batista (1999, p. 563), tem como representação mais importante “aquela decorrente das relações de luta pelo controle curricular”. Uma diferente ‘brasilidade’ foi pensada, de modo a construir uma consciência do amor pátrio não advindo unicamente do ufanismo proclamado pelo Estado, e ao mesmo tempo, tal consciência acomodaria uma solidariedade em reconhecimento de outros povos e Estados Nacionais. Os autores de manuais, segundo Choppin (2002, p. 22), não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, e o manual resultado disso apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade como que se constituísse uma purificação, um vir a ser. O manual funciona assim, simultaneamente, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a

sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face. Por meio da alteração curricular, o ufanismo parece ter se diluído em tons e quantidades moderadas, ao mesmo tempo em que era tecido um pan-americanismo, quiçá à brasileira, em relação aos vizinhos continentais. Independente disso, como Bittencourt (2004, p. 471) ressalta, “o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização”. E assim o foi quando a História da América tornou-se um ‘motivo’ – do latim *motivus*, *movere*, aquilo que faz andar, *motor* – para que, pelo menos uma geração, se debruçasse sobre o tema, talvez latente nos anos 1930, presumível nos 1940, e possível na década de 1950.

EPÍLOGO

O AMERICANISMO NO BRASIL NO FINAL DOS ANOS 1950

Em 1959, na conferência realizada no IHGB pela comemoração do *Dia das Américas*, o professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (1959, p. 169) proferiu o seguinte discurso:

Senhores, o Pan-Americanismo não penetrou na consciência nacional e na alma dos povos americanos. O povo é indiferente porque a opinião pública não se interessa pelos processos lentos, pacientes, diuturnos, só a impressionando os resultados positivos, os triunfos, os atos, e manifestações de inteligência que traduzem realizações vizíveis (*sic*) para o bem estar material da população ou sua glória. A verdade é que o povo não pode interessar-se pelo movimento do Pan-Americanismo e pela ação da União Panamericana tal como estão sendo executados, embora os resultados sejam efetivos e estupendos. Ê que eles não aparecem em forma de destaque, rendimento, riqueza, aumento de bem estar, que provoque entusiasmo e emoção, impressionando as massas. O povo quer ampla ação política, econômica, social e cultural com resultados imediatos; quer ver a desdiplomática e a democratização do Pan-Americanismo.

Em fins da década de 1950, o esgotamento da euforia americanista por via diplomática e cultural dava lugar às apreensões em sua face econômica. No Brasil, o período após o fim do Estado Novo se caracterizou pela disputa, marcada por avanços e recuos, entre dois projetos econômicos, os nacionalistas e os ‘entreguistas’ (VIZENTINI, 2008, p. 197). O primeiro grupo se inspirava nas diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – órgão criado em 1948 pela Comissão Econômica e Social da ONU – e nos estudos apresentados pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), buscando certa autonomia frente aos Estados Unidos para impulsionar projetos de desenvolvimento industrial. Calcados em certa medida na reforma social, este projeto ficou conhecido como nacional-desenvolvimentismo. O segundo grupo, aproximava-se nas fronteiras ideológicas defendidas pela Escola Superior de Guerra (ESG) e no liberalismo econômico, destacando as vantagens comparativas da agricultura e da agenda de segurança defendida pelos Estados Unidos na Guerra Fria.

Somadas às inquietações econômicas havia o contexto político da época, ao qual o professor Ildefonso M. Silva (1959, p. 169) continuou:

A 'guerra fria' criou e mantém clima de incompreensão para os Estados Unidos na América Latina, conseguindo levar certos grupos a manifestações de hostilidade (...). Os povos do Novo Continente começam a achar que os Estados Unidos têm culpa do sub-desenvolvimento e têm obrigação de facilitar e incrementar o desenvolvimento econômico.

Parece certo dizer que “se o Brasil andava mais democrático, o mundo andava mais maniqueísta, intolerante e polarizado” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 397). “A palavra paz tornou-se subversiva” como indicava à época o jornalista Luiz Mário Gazzaneo (apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2007, p. 16). Nos Estados Unidos este período foi marcado pela psicose anticomunista, em tempos de caças as bruxas e do medo da corrosão interna do sistema ocidental pela ação dos agentes ideológicos do inimigo, em que cada intelectual ou cada cientista era um inimigo em potencial. Na América Latina o anticomunismo ganhou destaque já no ano de 1954 no México, e 1955 no Brasil respectivamente, pela realização do I e II *Congresso contra a intervenção soviética na América Latina*, que apelava, segundo relatório dos encontros, aos “trabalhadores intelectuais e braçais que meditem sobre a importância do que vem dito nessa convocação, de modo a se aliarem ao movimento redentor que se inspira no amor à pátria, na justa solução dos problemas sociais e no devido respeito à dignidade da pessoa humana” (RELATÓRIO apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2007, p. 39). O ápice dessa tensão certamente se daria em janeiro de 1959, motivado pela Revolução Cubana e seus desdobramentos.

Ainda no campo econômico, em 1958 foi firmada a Declaração de Brasília, acordo entre os governos de Brasil e Estados Unidos, e que posteriormente deveria ser submetida às missões diplomáticas dos países membros da OEA. Formulada pelo presidente brasileiro Juscelino Kubitschek, foi chamada de Operação Pan-Americana:

uma reorientação da política continental, com o fim de colocar a América Latina, mediante um processo de valorização total, em condições de participar mais eficazmente na Defesa do Ocidente, através, de um sentido crescente de vitalidade e um maior desenvolvimento de suas possibilidades” (SILVA, 1959, p. 176).

O primeiro objetivo da operação reafirmava os princípios de solidariedade continental, enquanto os demais eram todos de ordem econômica, como a definição do subdesenvolvimento como um problema de interesse comum, de medidas para estabilizar o mercado de produtos básicos, ou a revisão da política fiscal e econômica com o objetivo de assegurar medidas que promoviam o desenvolvimento econômico.

No final de sua conferência, Ildelbrando M. Silva (1959, p. 189) enfatizava que:

O Presidente Juscelino Kubitscheck, que é um estadista e um homem superior, pois tem visão política e capacidade para resolver problemas nacionais, merece o apoio, a admiração, o respeito e o aplauso do povo brasileiro pela sua oportuna e acertada iniciativa.

Permita Deus que a Operação Pan-Americana dê os resultados ansiosamente esperados e que o Brasil continue a ser, escudo da Liberdade, sustentáculo da Democracia.

Das contradições da política nacional e internacional, cinco anos depois, em abril de 1964, um golpe de estado encerraria a experiência democrática instaurando um regime autoritário formado por um governo civil-militar e apoiado pelo governo norte-americano.

É interessante notar, quando nos remetemos ao ensino de História, que a Guerra Fria não foi o elemento primordial a fomentar o ensino de História da América no início da década de 1950. Isso não quer dizer que o contexto em si não tenha influenciado certas concepções educacionais em fins da década de 1940. Diante de afirmações, como a de que a inclusão da história da América como disciplina atendeu a fatores externos, como a necessidade de organizar um sentimento de americanidade no contexto da Guerra Fria (DIAS, 2004), entendemos que o contexto existia, mas inicialmente não foi determinante; os fatores para tal, vinculavam-se ao ambiente de fraternidade continental mais próximo ao contexto da ‘boa vizinhança’, da educação para a paz e do entendimento entre os povos, divulgados no entreguerras e no pós-guerra. Mesmo nos idos da reforma curricular no ano de 1951, quando consultadas as fontes não indicam a Guerra Fria como uma pauta exigente para uma reformulação curricular em meio aos interlocutores daquele momento. Talvez isso evidencie a percepção do conflito descrito no editorial do jornal *Estado de S. Paulo* (1949, p. 6), ao qual remetia a Guerra Fria nos seus primeiros anos a “um conflito de palavras. Deliciosa ‘revanche’ dos escritores, dos poetas, dos oradores sobre os truculentos homens da guerra ativa, os generais, os estrategistas, os aviadores, os soldados”. Em que pese o jornalismo, o termo foi sendo empregado com suspeição, primeiramente com aspas e letras minúsculas – “guerra fria” –, ou expressões como ‘guerra branca’ e ‘batalha fria’, para posteriormente fixar-se graficamente como ‘Guerra Fria’, deslocando-se do vocabulário político da diplomacia internacional (SONATA, 2014, p. 355-356). Não queremos dizer que um fenômeno exista, ou não, a depender de um substantivo que o nomeie. Mas, se a Guerra Fria motivou o ensino de História da América, no final da década de 1940 e início de 1950, o que não nos parece, ela

esteve diluída na discussão sobre a amizade entre os povos e na educação para a paz, e como indica a conferência do IHGB (SILVA, 1959) citada acima, contraditoriamente, ela ainda parece ter causado um ambiente de incompreensão política entre os países do continente.

Somente depois, a Guerra Fria e os fatores econômicos ganhariam vulto no ensino de História. Vicente Tapajós (1959, p. 109), professor e autor de livros didáticos, sintetizou esta conjuntura ao discorrer, em fins da década de 1950, sobre o *Plano de curso de História da América* na revista *Escola Secundária*. Segundo ele:

(...) nestes tempos, em que tanto se fala de Operação Pan-Americana, deve o estudante ter conhecimento do pan-americanismo, suas origens, seus objetivos, sua evolução histórica. Não podemos deixar de lado, entretanto, as notícias que lhe chegam, por todos os meios atuais de divulgação sobre imperialismo – russo ou norte-americano – de modo que cabe informá-lo, conscienciosamente, sobre o significado dessa palavra, e desse fato, mostrando, dentro do mundo moderno, a importância do petróleo, por exemplo, e dando-lhe meios para que possa orientar-se, livremente, nos assuntos em debate.

Para outros, entretanto, as preocupações educacionais naquele momento eram outras e não estavam nas implicações curriculares, nem no pan-americanismo ou na Guerra Fria; estariam sim na estrutura do próprio sistema de ensino, cadente devido o acelerado processo de expansão escolar. A historiadora Emília Viotti da Costa (1959, p. 72), em artigo publicado na *Revista de Pedagogia* da USP, assim dizia:

Estamos sempre a cogitar de reformas de programas quando o problema está em outro setor. O programa não é ideal, concordamos, mas o que estamos a necessitar é de bons professores, remunerados condignamente, de bom equipamento escolar. Só depois deveríamos pensar em mudanças de programas.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, encerrou, como defendida por Dias (1997), a ‘invenção’ da História América iniciada pelo programa de ensino de 1951. Segundo alguns pesquisadores, mesmo neste contexto houve continuidade das políticas educacionais definidas ainda no ano de 1942 pelas Leis Orgânicas do Ensino Secundário – Reforma Capanema –, uma vez que mudanças significativas somente ocorreriam no âmbito da ditadura militar pós-1964 (FREITAS, 2013); ou ainda, do ponto de vista da disciplina escolar, o ensino de História da América continuou seguindo o mesmo ‘código disciplinar’ consolidado entre os anos 1931 e 1971 (SCHMIDT; GARCIA, 2018). Mesmo assim, um movimento de (re)invenção parece ter se iniciado. A mudança se dava na medida em que, o sentido da identidade nacional e da História da América aos poucos se vinculava à paridade com o ‘mundo capitalista’ (BITTENCOURT, 2000). Desse

modo, a depender do desenvolvimento econômico, um país seria classificado como sendo de 1º mundo, se desenvolvido, ou de 3º mundo, quando subdesenvolvido. De maneira similar ao que ocorrera no início do período republicano, quando a identidade nacional e continental brasileira fora tratada, política e diplomaticamente, em relação ao modelo democrático norte-americano *versus* os males do atraso latino americano (*ver capítulo 1*) agora a questão econômica definia a posição do Brasil, tendo como referência o país mais alto da escala econômica desenvolvida, novamente os Estados Unidos, em relação aos demais países que compunham a América Latina, sendo estes classificados como sendo subdesenvolvidos, alguns mais que outros.

Com a LDB/1961, os programas de ensino e a seriação escolar foram novamente alterados, deixando o ensino de História da América de ser exclusividade para um ano escolar específico. Os temas definidos pelo programa voltaram à sua condição anterior, na qual a história americana era integrada à história mundial e do Brasil. Novos programas de ensino e nova seriação significam novos livros didáticos. Como indica Filgueiras (2011, p. 148) ainda na segunda metade dos anos 1950, durante a presidência de Juscelino Kubitschek, a indústria gráfica brasileira recebeu inúmeros incentivos, dentre eles a redução do custo do papel, por meio da liberação de licenças de importação e isenção de impostos para o setor. Visando diminuir os custos de produção e reduzir o preço de venda dos livros didáticos, e em meio aos debates para a aprovação da LDB – oito meses antes –, o decreto nº 50.489, de 25 de abril de 1961, estabeleceu o financiamento na produção de obras didáticas pelo Banco do Brasil.

Muito se debateu sobre o ensino de História da América. Procuramos representações históricas e práticas educacionais, minimamente cingidas daquilo que foi escrito, publicado, promovido ou criticado em um dado contexto da história da educação brasileira. Os recortes também excluem pessoas, e devido ao caráter de nossa pesquisa, e assim o sabemos, excluiu-se em grande medida os principais sujeitos da educação escolar, ou seja, os estudantes. Em meio aos muitos ditos e obras consultadas para a realização deste trabalho, nos deparamos com uma que nos chamou a atenção. Não a obra em si, um livro didático – *História das Américas*, para o segundo ano do ginásio, de Antônio José Borges Hermida, publicada em 1956 – mas sim uma marca deixada por alguém, de quem não sabemos o nome, e que nos diz muito sobre tudo o que nos debruçamos ao longo deste trabalho. No final do livro, na área interna da contracapa, escrita à lápis e com caligrafia infantil, encontramos a seguinte descrição de uma aula, mais precisamente da Unidade V do programa de ensino de História da América:

Hoje dia 30 de abril de 1958, numa quarta feira, na aula de Hist o prof esta dando “colonização pelos port”. Na classe somos em 30 alunos e não tem nenhum aluno quieto. Todos estam (sic) distraídos, uns escrevendo outros desenhando outros lendo, etc.⁷⁶.

Tão, ou mais, importantes são os desafios em compreender os significados dessas palavras. Mas isso, é uma outra história.

⁷⁶ Esta descrição encontra-se em HERMIDA, Antônio José Borges. **História das Américas**. 35ªed. São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1956. Número de registro da editora, nº000715. Esta obra pertence ao Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da FFLCH/USP e está disponível para download em versão digitalizada em <http://lemad.fflch.usp.br/node/893> Acesso em 22/01/2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pesquisador Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2017, p. 23) em recente publicação, *Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica*, fez um alerta, um tanto inquietante, sobre nosso campo de pesquisa. Segundo ele, a história das disciplinas escolares, os estudos curriculares e de manuais de ensino, correm o risco de “hipostasia conceitual”. Em outras palavras, o uso das mesmas referências, das primeiras formulações e dos autores consagrados, estaria tornando absolutas explicações que por si seriam relativas, ou mais ainda, fixando dogmas nas interpretações essencialmente sociais e históricas; referenciados, assim, um conjunto de clichês das contribuições de autores como Ivor F. Goodson e sua vinculação à história social do currículo, ou de André Chervel na história cultural da educação. No caso brasileiro, em sua complexidade social, política, cultural e geográfica, as disciplinas escolares estariam sendo definidas pelos imperativos de uma mesma e única forma escolar de caráter ‘universal’. Para a superação disso, Taborda de Oliveira sugere o ‘tensionamento’ do quadro teórico-metodológico em situações adversas no contexto educacional brasileiro, evitando sua reprodução em interpretações modelares.

Ademais, duas questões apresentadas nos trabalhos de Chervel e Goodson, clichês ou não, nos acompanharam nessa jornada. A primeira delas refere-se a uma pergunta feita, há algum tempo, por Chervel (1990, p. 177), e talvez replicada em diversos outros trabalhos similares a este, e que de certa forma nos importunou. Questionou ele: a observação histórica permite resgatar os princípios de funcionamento, ver um ou vários exemplos disciplinares, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro?

Um texto histórico guarda distinções do tempo em que foi escrito, deixando traços do tempo presente ao qual pertence e não unicamente do passado ao que se refere. A tese da Maria de Fátima Sabino Dias, escrita em 1997, se relacionava a um ‘mundo’ que identificava a questão da identidade nacional frente à criação do MERCOSUL. Estudar o ensino de História da América na década de 1950 e a conformidade da identidade nacional no continente, ou entre seus vizinhos latinos, ofereceu, e por que não, respostas para a questão então presente em fins da década de 1990. O trabalho historiográfico competente não é anacrônico e o passado não se repete como afirmam alguns; somadas suas possibilidades, a história pode também ser

concebida como *magistra vitae*. Daí, e desse ponto de vista, nos perguntamos: Nossa pesquisa diz algo sobre o tempo presente? Ela pode, minimamente, responder à pergunta de Chervel? Nossas interpretações contribuem com debates educacionais mais recentes? Tentaremos responder a isso.

O ensino da História da América não se apresentou, em um primeiro momento, como o mote central de nossas preocupações. A escolha do recorte temático e temporal se deu ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa que tinha, à princípio, o interesse mais direto em decifrar práticas contemporâneas de ensino em História. Neste caso, o livro didático fora elencado como principal objeto de estudo. Ao seguir o caminho da história cultural não abandonamos o livro didático, mas seu entendimento tornou-se outro. Nos aproximamos da história das disciplinas escolares, do estudo social do currículo e da compreensão do livro didático em sua complexidade material, discursiva e pedagógica. Somente depois fizemos a escolha da conjuntura histórica em que desenvolveríamos nossos estudos. Elencamos o contexto entre as décadas de 1940 e 1950 por suas singularidades: o despontar de uma temática na história da disciplina, sendo o ensino de História da América; os interesses em torno do ensino de História e suas motivações nacionais e internacionais do período; e uma reforma educacional feita sob um regime democrático – a primeira experiência do tipo no país.

Vimos em tal contexto histórico a manifestação de mecanismos culturais, sociais, políticos ou econômicos em disputa por uma disciplina escolar. Compreender isso, utilizando-se do instrumental teórico-metodológico da história cultural, pode nos auxiliar a entender outros processos históricos análogos que motivaram mudanças nas concepções de ensino, nos programas e nos livros didáticos. Desvendar as contingências históricas de cada um deles é ofício do historiador, evitando-se o voluntarismo científico de elencar a teoria e o método como premissas *à priori*. O que queremos dizer, e tentando responder a Chervel, é que acreditamos que um estudo como este pode sim contribuir nos debates educacionais contemporâneos e futuros.

Do nosso ponto de vista, e como defendemos em Vianna e Pinto Júnior (2019), o ensino de História apresenta uma característica singular quando comparada às outras disciplinas escolares. Há uma impressão comum àqueles que tiveram formação escolar que o caminho trilhado por um estudante foi e será o mesmo para todos os outros, em tempos e lugares diferentes. Aquilo ensinado para uma geração seria, quase invariavelmente, ensinado para a seguinte. Algumas disciplinas escolares como a Geografia ou a Biologia, por exemplo, são percebidas como suscetíveis a maiores mudanças, isso devido às alterações climáticas,

fronteiriças ou econômicas, no caso geográfico, ou as recentes descobertas da genética ou da cura de doenças, na biologia. Além disso, os livros didáticos dessas disciplinas são considerados desatualizados entre uma edição e outra, sendo descartados rapidamente; alguns conteúdos de geopolítica de um livro de Geografia do início dos anos 2000 pouco serviriam como instrumento didático atualmente. O mesmo senso parece não ocorrer a respeito do ensino de História, uma disciplina vista como inerte, lenta e de inconstantes transformações, passando a impressão de um currículo cristalizado, imutável, e em muitos casos, inquestionável. Uma descoberta arqueológica pouco altera o ensino de História, como a dos ancoradouros do Valongo e Imperatriz, durante as obras de revitalização portuária no Rio de Janeiro em 2011, e considerado Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO em 2017 por ser um importante vestígio material da chegada dos africanos escravizados nas Américas. Quando muito, acrescenta-se uma imagem ou uma nota em formato ‘caixa de texto’, e não mais em rodapé, no canto de uma página do livro didático. O ensino de História, assim, tem suas bases em fatos do passado devidamente desvendados, em que o revisionismo histórico, em certa medida, pouco atualiza as interpretações sobre determinados temas. Para alguns ainda, um bom ensino de História seria exatamente aquele que ‘resgata’ um determinado passado sem muitos questionamentos. A história da Antiguidade ou do período colonial brasileiro continuam, em essência, os mesmos. Ciente dos avanços da história cultural e social no ensino de História, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda na década de 1990, a história política continuou tendo a primazia, grandemente motivada pelos exames e concursos nacionais que privilegiam temas políticos em detrimento de outros. A mais evidente mudança percebida no ensino de História tem caráter geracional e se dá pela inclusão dos eventos mais recentes da humanidade, acumulam-se, geralmente no final do curso, os novos acontecimentos de forma generalizada sobre a política, economia ou cultura, sem que isso altere grandemente os conteúdos clássicos já consolidados.

No entanto, aquilo que parece neutro ou imutável é efetivamente um campo de disputa em que se manifestam interesses diversos. Uma disciplina escolar, os currículos e programas de ensino, assim como os livros e manuais didáticos apresentam-se sob um embate que não é indiferente ou imparcial; pertencentes aos interesses políticos, econômicos ou sociais, manifestam os empenhos de sujeitos, em tempos e lugares diferentes, interessados em pautar e defender o quê, como, e por quê algo deverá, ou não, ser ensinado. Entendido isto, uma pesquisa como a aqui apresentada pode oferecer meios para a compreensão desse devir no ensino de História.

No Brasil não foram poucos os debates acerca dos sentidos do ensino de História, de suas proposições curriculares ou pontos de vistas sobre os livros didáticos. Em um breve retrospecto das últimas décadas, partindo do presente, encontramos manifestações e posições variadas.

Atualmente, grupos vinculados à herança dos governos militares e de alas mais conservadoras da sociedade brasileira questionam as abordagens e os conceitos utilizados nas interpretações históricas sobre a ditadura civil-militar (1964-85). Estes criticam a legitimidade da narrativa construída no currículo e no ensino de História, visto como um ‘revanchismo’ após a redemocratização, em que intelectuais, pesquisadores e professores contrários aos governos do regime implantando em 1964 teriam propagado, nas últimas décadas, uma visão distorcida do período em questão, condenando historicamente os militares como algozes da nação. Estes críticos do ensino de História pedem urgência na revisão curricular e dos conteúdos dos livros didáticos, quando muito, o controle das práticas docentes.

Ainda entre 2013 e 2018, setores da sociedade civil e da administração pública (mais precisamente órgãos federais, estaduais e municipais da área da educação) participaram do debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento de caráter normativo, previsto na Constituição de 1988⁷⁷, teve três versões preliminares, cada uma delas alvo de disputa por associações públicas e privadas, visando, cada qual, o interesse em estabelecer uma proposta de currículo e consigo uma concepção de ensino. O debate quanto ao currículo para o ensino de História teve destaque desde a primeira versão. Na proposta inicial havia um deslocamento do eixo central da história europeia, tradicionalmente ensinado, para um eixo brasilcêntrico⁷⁸. Na primeira versão⁷⁹ destacavam-se temas relacionados ao mundo africano, ameríndio e afro-brasileiro. Em meio aos debates, consultas públicas e posicionamentos políticos estes temas destacados perderam espaço na versão final⁸⁰. Por fim, o currículo de

⁷⁷ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

⁷⁸ No que se refere aos intensos debates, a própria diretoria da Associação Nacional de História (ANPUH Brasil) foi contestada por parte de seus integrantes ao solicitar um parecer destinado ao Ministério da Educação que reforçou visões eurocêntricas para o ensino da disciplina escolar (PINTO JR.; BUENO; GUIMARÃES, 2016).

⁷⁹ BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, primeira versão, revista. 2015. Disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 18/01/2019.

⁸⁰ BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, primeira versão, revista. 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 18/01/2019.

História para o ensino fundamental, estabelecido no documento, acabou mantendo temas e conteúdos há muito consolidados no ensino de História.

Ao retroceder mais alguns anos, um último e pertinente exemplo da construção social do currículo de História no Brasil foi a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Por meio da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 1996, no seu art. 26A, estabelecendo o ensino da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Educação Artística, Literatura e História Brasileiras eram indicadas como as principais áreas para seu ensino. Em 2008, o art. 26A foi alterado novamente pela lei nº 11.645, ampliando o escopo curricular com as diretrizes para o ensino de cultura indígena. Tal mudança marca a ascensão de movimentos sociais de valorização da cultura negra e indígena que conseguiram naquele momento apresentar uma agenda para pautar o debate e propor mudanças curriculares. Mas, a promulgação de uma lei não garante a implementação de um currículo ou o ensino de algo; como objeto social, este depende do movimento das forças interessadas. As dificuldades de implementação se arrastaram desde o seu início e o brilho das temáticas africanas e indígenas tornou-se opaco, como indicamos acima, na versão final da BNCC de 2018. Dentre os desafios estavam a formação de professores, o enraizamento de preconceitos a alguns conteúdos, e o acesso a materiais didáticos adequados (MORAES, 2015). Por fim, os avanços no ensino de cultura africana e indígena não se consolidaram como esperado, independente dos esforços para a implementação da lei.

Este tema em especial, o ensino de história africana e sua relação com a cultura brasileira, nos remete indiretamente à experiência do ensino de História da América na década de 1950. Resguardados os anacronismos, um contexto pode lançar luz à compreensão do outro, que apesar de diferentes parecem apontar semelhanças: a promoção de uma identidade brasileira, a aproximação diplomática, cultural e histórica com países do continente africano, a aprovação da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* pela UNESCO em 2001, as mudanças curriculares, os sentidos para o ensino de História, e a revisão e editoração de novos livros didáticos desde então.

Além das questões de conteúdo para o ensino de História, vivemos o que o pesquisador Marco Antônio Silva (2012) chama de “a fetichização do livro didático no Brasil”, representada na supervalorização deste instrumento didático/pedagógico em nossa cultura

escolar; resultado de uma complexa trajetória histórica marcada por sua significativa relevância econômica, ideológica e política na educação do país. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2019, para a reposição dos livros consumíveis para os estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, adquiriu mais de 120 milhões de exemplares, com o valor total de aquisição em mais de R\$ 1.1 bilhão de reais⁸¹; dados que quando comparados, tornam ínfimas as demandas entre as décadas de 1930 e 1960. Ao mesmo tempo, como noticiado na imprensa nacional no início de 2020, o presidente da república refere-se e qualifica os atuais livros didáticos como sendo ‘lixo’, propondo ‘suavizar’ o material a partir de 2021⁸². A continuidade desse debate, e de outros apontados aqui, dependerá da disposição dos agentes envolvidos, tanto os favoráveis, quanto àqueles que refutam tais posicionamentos. A história da educação e a compreensão de processos afins contribui nisso.

A outra questão, que nos acompanhou, nos remete às implicações sociais na história da educação. Ao se perguntar, por quê estudar as disciplinas escolares, Goodson (1997, p. 17) nos responde que “o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” ao mesmo tempo que este tem pertencimento e não é neutro. Além disso, “no decurso do nosso próprio percurso escolar”, segundo ele “tínhamos consciência de gostar de certas disciplinas, temáticas e lições. Aprendíamos facilmente e de bom grado algumas disciplinas, enquanto rejeitávamos outras”. A explicação para isso, “residia no professor, no horário ou na sala, mas frequentemente o que estava em causa era a forma ou conteúdo do próprio currículo”. Além disso, Goodson (2013, p. 14) alerta que “a tradição das disciplinas escolares (...) está geralmente em harmonia com os grupos de poder externos”, e que as abordagens curriculares que tem como o “objetivo educar os grupos menos privilegiados precisam passar pelo ‘corredor polonês’ dos poderosos públicos externos”.

Parece inevitável diante de afirmações como estas, alguém não se ater à própria história escolar ou mesmo a de seus pais. Quais foram os “objetivos humanos específicos” a que estivemos sujeitos? Estes objetivos se efetivaram? De que forma? Os pais do autor que aqui escreve, nascidos em 1948 e 1950, estudaram em escolas rurais e encerraram seus estudos, respectivamente, ao completar a 4ª e 3ª série do ensino primário. O ensino secundário, discutido

⁸¹ Segundo dados do FNDE o total de livros didáticos adquiridos para o PNLD de 2019 foi de 126.099.033 exemplares, com o valor total de aquisição de R\$ 1.102.025.652,17. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em 25/01/2020.

⁸² Noticiado em Folha de S. Paulo, Cotidiano [online], 3 de jan. de 2020. (ver referência)

em nossa pesquisa, foi um horizonte nunca alcançado por eles; e como vimos, para a maioria de brasileiros e brasileiras ao longo do que chamamos história da educação no Brasil.

O que parece óbvio, mas temos que afirmar é que as entrelinhas de nossa pesquisa descrevem um país desigual; História da América, ensino secundário, pan-americanismo, livros didáticos, identidade nacional efetivamente não representavam muita coisa para a maioria daqueles que estudavam no país naquele momento. Mesmo o ensino secundário, quando alcançado, e como descreveu Sposito (1984), apresentava condições diferentes para o ‘povo’ quando comparado com o ensino para as ‘elites’. Mas o debate curricular e os sentidos do ensino de História tinham o seu porquê, e não constituíam um diletantismo qualquer; a resposta parece ser, por mais simples que seja, o ‘poder’. Enquanto a diplomacia e uma identidade política foram instrumentos de afirmação, o ensino de História da América – não somente – também o foi, quando a identidade econômica se tornou premente, uma vez mais o roteiro curricular teve de ser reajustado.

Alguns, como nós, costumam acreditar que a educação escolar cumpre papel primordial na superação das desigualdades em sociedade urbanizadas e industrializadas; outros nem tanto. Em um recente estudo, *Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil*, publicado em 2019 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os pesquisadores Marcelo Medeiros do próprio instituto, Rogério J. Barbosa da USP e Flávio Carvalhaes da UFRJ, utilizando simulações retrospectivas, examinaram as políticas de expansão de ensino e como estas poderiam reduzir a desigualdade e a pobreza no Brasil. Os resultados obtidos, segundo esta metodologia, indicam limitações nessa estratégia, pois, que a redução da pobreza por essa via decresceu “uma vez que uma série de políticas do mercado de trabalho e assistência tornou o rendimento dos pobres um pouco mais independentes das características educacionais” (2019, p. 10). Afirmam os pesquisadores que em termos gerais a educação já não é mais uma grande solução para os problemas de pobreza e desigualdade no Brasil, sendo alternativa apenas a longo prazo. Por meio das simulações e dados estatísticos o grupo concluiu que, se todos os estudantes brasileiros, desde 1994, tivessem acesso a um sistema educacional ‘perfeito’ – que para eles quer dizer o ensino médio completo e acesso direto ao mercado de trabalho –, a desigualdade no país teria sido reduzida em apenas 2% nos últimos 25 anos. Os autores reconhecem, por fim, que a educação não se restringe aos fins puramente econômicos, mas reforçam o entendimento que os “objetivos distributivos não podem ser majoritariamente perseguidos pela via da educação” (2019, p. 46).

É certo que dados e modelos estatísticos em pesquisas econômicas como esta, tendem a desumanizar os sujeitos a quem de direito seriam os maiores interessados pelos resultados. E também nos parece um tanto complicado trabalhar com premissas como ‘e se’ isso tivesse sido feito dessa forma ou de outra. Mas efetivamente, o que pesquisas assim nos dizem, quando vistas pela ótica da história social, é que os investimentos em educação, caso queiram mudar uma sociedade, devem ser acompanhadas de mudanças significativas nos currículos que promovam a superação das desigualdades e não as perpetuem, como assim tem sido feito. A compreensão da história das disciplinas escolares e a construção social do currículo em sociedades desiguais como a brasileira trazem exatamente este tipo de contribuição.

O perigo de “hipostasia conceitual” alertado por Taborda de Oliveira (2017) e um adequado ‘tensionamento’ do quadro teórico-metodológico da história cultural da educação, talvez encontre nos próprios estudantes um caminho para sua superação. Nossa pesquisa não fez isso, e assim o sabemos. O acesso a fontes deixadas pelos meninos e meninas que frequentaram os bancos escolares ao longo de décadas parece ser um trabalho profícuo para os historiadores. Deixamos, na última citação de nossa pesquisa, os dizeres de alguém que parecia pouco se importar com tudo o que estava acontecendo, de uma história que pouco fazia sentido. E isso diz muito. Parece-nos um desafio das pesquisas em história da educação dar voz, cada vez mais, e quando possível, àqueles que efetivamente a fizeram nas diversas salas de aula espalhadas pelo país. Talvez assim, possamos compreender melhor os sucessos e fracassos das políticas educacionais na história brasileira. A nosso modo, se pudemos colaborar minimamente com isso, cumprimos nosso objetivo.

E por último, nossa finalidade foi o de fazer avançar o conhecimento científico. É certo também que trilhamos, no mais das vezes, caminhos já percorridos por outros pesquisadores, revisando interpretações consolidadas, questionando fontes já citadas, ou no mínimo apresentando um ‘estado da arte’ sobre o tema. Se tensionamos adequadamente o quadro teórico, isso dependerá da leitura e da crítica, bem-vinda, de outros pesquisadores. Importante lembrar que o grupo de pesquisa MEMÓRIA, onde se desenvolveu esta pesquisa, estimulou a revisão crítica de pesquisas educacionais e mesmo de trabalhos que foram desenvolvidos *in loco* no mesmo grupo. Se fomos competentes nisso, é outra questão.

*

REFERÊNCIAS

ABDALA-MENDES, M. F. Reflexões históricas sobre a Revista Anhembi: A relação entre política científica, ciência e cultura. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**, São Paulo, v. 12 (especial), p. 100-124, 2015.

ABUD, K. M. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT C. M. F. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

BARBOSA, P. F.; TIBAU, F. B. Cinema documentário, política de boa vizinhança e a construção de uma imagem do Brasil na década de 1940. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 9, n. 1, p. 199-216, jan./abr. 2014.

BARROS, J. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-575. (Coleção Histórias de Leitura)

BETHELL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, jul./dez. 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004

_____. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista eletrônica da ANPHLAC**. São Paulo, n. 4, p. 5-15, 2005.

_____. **História da América na sala de aula**: programas de ensino e livro didático. mimeo (1992)

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 269f. Tese (Doutorado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. O Percurso Acidentado do Ensino de História da América. In: BITTENCOURT, C. M. F.; IOKOI, Z. M. G. (orgs.) **Educação na América Latina**, Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011

BRAGHINI, K. M. Z. **O ensino de secundário nos anos 1950 e a questão qualidade de ensino**. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BUENO, C. Pan-Americanismo e Projetos de Integração: temas recorrentes na história das relações hemisféricas (1826-2003). **Política Externa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 65-80, 2004.

CÂMARA, M. B. **Cultura Política – Revista Mensal de Estudos Brasileiros (1941-1945): um voo panorâmico sobre o ideário político do Estado Novo**. 2010. 208f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Departamentos de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

_____. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHEVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEAS, M. Venezuela, c. 1880-1930. In: BETHELL, B. (orgs.). **História da América Latina: de 1870 a 1930**. Vol. IV. São Paulo: EDUSP, 2015.

DELGADO, L. de A. N. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, J; DELGADO, L. de A. N. **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DIAS, M. de F. S. **A invenção da América na cultura escolar**. 1997. 174f. Tese (Doutorado em História da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. **Nacionalismo e estereótipos**: a imagem sobre a América nos livros didáticos de História no Brasil. In: DIAS, M.F.S. (org.) História da América. Ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DULCI, T. M. S. **As conferências Pan-americanas: identidades, união aduaneira e arbitragem (1889 a 1928)**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfose da cultura comum na escola. Cadernos de Pesquisa. v. 39, n.137, p. 351-365, mai./ago. 2009.

DUSSEL, I; YDESEN, C. Palgrave Macmillan. UNESCO and the Improvement of History Textbooks in Mexico, 1945-1960. In: **A history of UNESCO: Global Actions and Impacts**. Palgrave Macmillan, UNESCO, 2016.

DUTRA, E. de F. Cultura. In: GOMES, A. de C. (coord.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010 v. 4. Madri/Rio de Janeiro: Fundación Mapfre/Objetiva, 2013.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FARIA FILHO, L. M de. O Brasil para hispânico ler: percursos de uma investigação sobre as relações México-Brasil (1930-1960). In: VEIGA, C. G; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio en las aulas**. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

FERREIRA, J. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: FERREIRA, J; DELGADO, L. de A. N. (orgs.) **O tempo da experiência democrática**: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FERREIRA, M. de M. **A história como ofício**: a constituição de um campo disciplinar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, R. de C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1944)**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FILGUEIRAS, J. M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. 263p. Tese (Doutorado em educação) Departamento de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, T. N. de L. **História & ensino de História**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 187-202, jan./jun. 2013.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

_____. **Uma pedagogia histórica: caminhos para a história da disciplina escolar**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 105-125, jan./abr. 2011.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Educa: Lisboa, 1997.

_____. **As políticas de currículos e de escolarização**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: Teoria e Práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Da história da disciplina ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 121-126, jun. 2007.

HENRICH, N. **Ser ou não antiamericano? Os Estados Unidos na obra de Oliveira Lima**. 2016. 394f. Tese (doutorado em Sociologia Política) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HOBBSAWN, E. J; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, J. L. Pensando a paz entre as guerras: o lugar do ensino de história nas relações exteriores. **Antíteses**, Londrina, vol. 3, n. 6, p. 677-699, jul./dez. 2010ª.

_____. Professores e políticos em nome da paz: Interesses internacionais por uma história ensinada. **SÆculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 22, p.103-113, jan./ jun. 2010b.

_____. Revisando livros didáticos de História: ação da diplomacia cultural em nome da paz. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 77-99, jul./dez. 2011.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LUZ, E. C. da. **As lentes de Guy de Hollanda**: A disciplina História na obra “Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro”. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MACEDO, K. B. de. **Carmen Miranda em Hollywood**: filmes para uma boa vizinhança. 2014. 245f. Dissertação (mestrado em História) Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAIO, M. C. **A história do Projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil**. 1994. (s/n). Tese (Doutorado em Ciências Políticas) Departamento de Ciências Políticas, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1997.

_____. O projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999.

MARTINEZ, P. H. Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935-1936): notas para estudo. **Revista de História**, São Paulo, n. 146, p. 11-27, 2002.

MEDEIROS, M; BARBOSA, R. J; CARVALHAES, F. **Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil**. Textos para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

MENDONÇA, A. W. P. C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; Mendonça, Ana Waleska P. C. (Orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil. 1997. p.29-46.

MORAES, R. F. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **História e Perspectiva**, Uberlândia, v. 53, p. 239-263, jan./jun. 2015.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3(69), p. 51-66, set./dez. 2012.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223f. Tese (Doutorado em Educação) Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, 2004.

NADAI, E. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

NOVAES, S. C. **Jogos de espelhos**: imagens da representação de si através dos outros. São Paulo: Edusp, 1993.

NUNES, E. S. N. **A infância como portadora do futuro**: América Latina-1916-1948. 2011. 314f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINGEL, Falk. Textbook revision programme: history, concepts, and assumptions. In: **Unesco without borders**: educational campaigns for international understanding. KULNAZAROVA, Aigul; YDESEN, Christian (orgs.) New York, NY: Routledge, 2016.

PINTO JUNIOR, A. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). 2010. 260f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PINTO JUNIOR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. A BNCC em pauta: quando vamos estudar a nossa história? In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, p. 61-82, 2016.

PIROLA DA CONCEIÇÃO, J; SABINO DIAS, M. de F. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 173-191, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: Uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, M. L. C. O Brasil e a distante América do Sul. **Revista de História**. São Paulo, n. 145, p. 127-149, 2001.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil**. 9ªed. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RIBEIRO JUNIOR, H. C. **Ensino de História e identidades**: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva. 2015. 251f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RIBEIRO JUNIOR, C. **O sistema de ensino ginásial e livros didáticos**: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2007.

RIBEIRO JUNIOR, H. C; MARTINS, M. C. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos. Reforma curricular de 1951 e o ensino de história. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18, p. 1-26, 2018.

SANS, N; TEJADA, C. **México y la Unesco, La Unesco y México**: historia de una relación. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, Francia; y la Oficina de la UNESCO em México. México, D.F. 2016.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. B. Trajetórias do ensino de História no Brasil e os manuais didáticos de História da América. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 13, p. 19-37 jan./abr. 2018.

SCHWARTZMAN, S. Modernização do pós-guerra. In: SCHWARTZMAN, S; BATH, S; BIATO, O. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SCHWARTZMAN, S; BOMERY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARCZ, L. M; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SONATA, E. C. O início da Guerra Fria nas páginas da imprensa escrita brasileira (1946-1949). **Diálogos**. [online], Maringá, v. 18, n.1, p. 325-359, jan./abr./2014.

SOUZA, L. P. A. de. P. Por uma ciência universal: a atuação de intelectuais brasileiros no projeto de cooperação intelectual da Liga das Nações (décadas de 1920 e 1940). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho, (s/n), 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1. 3-41, jan./mar. 2017.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. Ensino vocacional: formação integral, cultural e integral com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VAINFAS, R. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elvsevier, 1997.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIANNA, D. H; PINTO JÚNIOR, A. Construção curricular e produção de livros didáticos: a experiência do ensino de História da América na década de 1950. In: BUENO, J. B. G; ARAGÃO, P. C. de; CASTRO, P. A. de. **A formação de professores: entre a universidade e a educação básica**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2019. p. 252-275.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 8, n. 3, p. 173-215, set./dez. 2008.

FONTES

ACÔRDO de assistência técnica entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Governo do Brasil, 1953. 47 p. (Série CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacional, Item CNPE_m129p01 – Acordo de Assistência Técnica entre a Unesco e o Governo do Brasil, 1953).

Disponível em <<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/image-13>>. Acesso em 06 jun. 2019.

A MANHÃ. Os livros didáticos de uso autorizado. Rio de Janeiro, terça-feira, p. 5, 2 de set. de 1947a.

_____. Em juízo a Comissão Nacional do Livro Didático. Rio de Janeiro, sábado, p. 8, 3 de nov. de 1947b.

ATAÍDE, Tristão de. Plano Cultural Interamericano. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 16, n 44, p. 134-156, 1951.

ATCON, R. P. Memo n. 19. [S. l.]: INEP (MES), 1952. 8 p. *In: Acôrdo de assistência técnica entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Governo do Brasil*, 1953. p. 40-47. (Série CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacional, Item CNPE_m129p01 – Acordo de Assistência Técnica entre a Unesco e o Governo do Brasil, 1953). Disponível em <<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/image-13>>. Acesso em 06 jun. 2019.

BARBOSA, Rui. **Obras completas**, vol. XXIII, 1896, Tomo I, Cartas de Inglaterra, edição Ministério da Educação e Saúde, 1946. p.42-43.

BARROS, Jaime de. A política do Brasil na América. **Cultura Política: Revista mensal de estudos brasileiros**. Rio de Janeiro, Ano I, n. 1, p. 34-41, mar. 1941.

BATALHA, José A. **História da América**. 2ª série ginásial. Editora Paulo de Azevedo LTDA, F.T.D., 1956.

BOMFIM, Manoel. **A América latina: males de origem** [online]. (1903) Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>> Acesso em 21 jun. 2019.

CAPISTRANO DE ABREU, João. **Capítulos de História Colonial: 1500-1800**. (1907) Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1022/201089.pdf?sequence=4>> Acesso em 15 jan. 2020.

_____. **Descobrimento do Brasil e povoamento**. (1883) Centro de documentação do pensamento Brasileiro. (s/n). Disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/antigo/capistrano_de_abreu\[1\].pdf](http://www.cdpb.org.br/antigo/capistrano_de_abreu[1].pdf)> Acesso em 15 jan. 2020

CASTRO, Amélia Domingues de. Alguns problemas no ensino de História. **Revista de História**. São Paulo, n 24, vol. XI, ano VI. out./dez. 1955.

COMISSÃO NACIONAL DE COOPERAÇÃO INTELLECTUAL. **Regimento interno**. Aprovado em sessão de 18 de fevereiro de 1926.

COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. **Revista de Pedagogia USP**, São Paulo, v. 5, n 10, p. 57-72, 1959.

_____. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. **Revista de História**. São Paulo, v. 14, n. 29, p. 117-120, 1957.

DE PAULA, E. Simões. Como fomos recebidos no Rio de Janeiro. **Revista de História**. São Paulo, v. 12, n. 26. p. 289-290, 1956.

_____. O nosso programa. **Revista de História**. São Paulo, v. 1, n. 1. p. 1-2, 1950.

FOLHA DE S. PAULO. Bolsonaro chama livros didáticos de lixo e propõe que material seja suavizado. Cotidiano [online], 3 de jan. de 2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021.shtml>> Acesso em 26 jan. 2020

FRANCO, Afrânio de Melo. Cooperação Intelectual Americana. A MANHÃ. Rio de Janeiro, 22 jan. 1942. In: **Cadernos do CHDD**, ano II, nº 3/Fundação Alexandre de Gusmão. Centro de História e Documentação Diplomática. Brasília: DF, 2003. p. 400 a 404. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/156-Cadernos_do_CHDD_N_03.pdf> Acesso em 15 jan. 2020.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** (1933). Rio de Janeiro, Record, 1994.

GASIOROWSKA, Natália. O ensino de História como elemento da paz e segurança social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.10, n. 26, p. 94-95, 1947.

GAZZANEO, Luis Mário. Na URSS e nos EUA, um clima de caça às bruxas. In: MARQUES, A. M; BERUTTI, F. C; FARIA, R. M de. **História do tempo presente.** 2ªed. São Paulo: Contexto, 2007.

HERMIDA, B. **História da América.** 35ªed. São Paulo: Editôra do Brasil S/A. 1956

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro 1931-1956.** Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série IV, Currículo, Programas e Métodos, vol. I. Rio de Janeiro: INEP-Ministério da Educação e Cultura, 1957.

IBGE. Educação. In: **Anuário estatístico do Brasil.** p. 528, 1953. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1953/educacao1953aeb_2.pdf> Acesso em 17 jan. 2020.

IBGE. Estado da população. In: **Anuário estatístico do Brasil.** p. 28, 1952. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1952/populacao_a1952aeb_02.pdf> Acesso em 17 jan. 2020.

IBGE. Representação política. In: **Anuário Estatístico do Brasil,** p. 521, 1945. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/representacao_politica/1941_45/rep_polit1941_45m_aeb_124.pdf> Acesso em: 17 jan. 2020.

IBGE. Representação política. In: **Anuário Estatístico do Brasil,** p. 566, 1952. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/representacao_politica/1952/rep_polit_1952m_aeb_135_1.pdf> Acesso em: 17 jan. 2020.

JUNTA DE HISTÓRIA Y NYMISMATICA. **Antecedentes y juicios sobre la História de la Nacion Argentina:** desde los Orígenes hasta la organización definitiva em 1862. Buenos Aires. 1936.

LIMA, Oliveira. **América Latina e América Inglesa:** a evolução brasileira comparada com a hispano-americana e com a anglo-americana. (1914) Edições do Senado Federal; v.153, Brasília, 2010.

LIMA, Oliveira. **Pan-americanismo (Monroe-Bolivar-Roosevelt).** H. Garnier, Livreiro Editor: Rio de Janeiro/Paris, 1907.

MAURETTE, M-T. **Some suggestions on the teaching of History.** Toward World Understanding. UNESCO, Paris, 1949.

MARTIUS, C. F. von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 6, p. 381-403; 2ªed., p. 389-411, 1844.

MEDEIROS, J. Paulo de. Aspectos do pan-americanismo e uma tradição da política brasileira. **Cultura Política**: Revista mensal de estudos brasileiros. Rio de Janeiro, Ano III, n. 23, p. 31-36, jan. 1943.

MUNIZ, Alcindo. **História da América**. 5ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

NABUCO, Joaquim. A parte da América na civilização. **Revista Americana**. Rio de Janeiro Ano 1, n. 1, p.9-22, out. 1909.

NABUCO, Joaquim. **Cartas a amigos**. v. 2. Instituto Progresso Editorial S.A: São Paulo, 1949.

O ESTADO DE S. PAULO. A guerra fria no rádio. Quinta-feira, Geral, p. 6, 5 de maio de 1949.

O GLOBO. A Comissão Nacional do Livro Didático em Juízo. Sábado, matutina, Geral, p. 9, 29 de abril de 1944.

OLIVEIRA, Belfort de. O pan-americanismo do Brasil (A' margem da política externa do Governo Vargas) **Cultura Política**: Revista mensal de estudos brasileiros. Rio de Janeiro, Ano 2, n. 12, p. 94-100, fev. 1942.

PANTALEÃO, Olga. Programas de História no curso ginásial. **Revista Anhembi**. São Paulo, Ano 5, v. XX, n. 60, nov. p. 457-476, 1955a.

PANTALEÃO, Olga. Programas de História no curso ginásial. **Revista Anhembi**. Ano 5, v. XXI, n. 61, dez. p. 25-47, 1955b.

POMBO, Rocha. **Compendio de história da América**. 2ªed. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguilá, 1925.

POMBO, Rocha. **História da America para escolas primarias**. 2ªed. H. Garnier: Rio de Janeiro/Paris, 1904.

PRADO, Eduardo. **A ilusão americana**. Edições do Senado Federal, v. 11, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

QUILLEN, I. James. Textbooks contribute to world understanding. **Educational Leadership**. Association for supervision and curriculum development. National Education Association, Washington, vol. VIII, n. 1, p. 36-40, oct. 1950.

RELATÓRIO do Segundo Congresso contra a intervenção soviética na América Latina. In: MARQUES, A. M; BERUTTI, F. C; FARIA, R. M de. **História do tempo presente**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2007.

REVISTA AMERICANA. **Editorial**. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p.5-7, out. 1909.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRIA E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro, 1ª sessão ordinária, em 14 de abril de 1936 (Sessão 1.616). v. 171., p. 249-270, abr. 1936.

SILVA, Ildebrando Mascarenhas. O Panamericanismo e a O.P.A. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 243, p. 159-189, abr./jun. 1959.

SILVA, Joaquim. **História da América**. Segunda Série Ginasial. 4ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

_____. **História da Civilização**. Quinto ano Ginasial. 4ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. **História da Civilização**. Quarto ano Ginasial. 9ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. **História do Brasil**. Quarto ano Ginasial. 10ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

TAPAJÓS, Vicente. Plano de curso de História da América. **Escola Secundária, CADES/MEC**, Rio de Janeiro, v. 4, n 11, p. 109-111, 1959.

UNESCO. **A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding**. Paris: UNESCO, 1949.

UNESCO. **Looking at the World through Textbooks**. Paris, UNESCO, 1946.

UNESCO. **Toward Mutual Understanding: the story of UNESCO**. The Unitarian Commission on World Order. 25 Beacon Street, Boston 8, Massachusetts, 1947.

UNESCO. **UNESCO 50 Years for Education**. UNESCO, Paris, 1997.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, NY, 2001.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal**. (1854). 2ªed. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1877. Disponível em: < <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825>> Acesso em 15 jan. 2020.

VASCONCELLOS, Ivolino de. Asclépio e o Pan-americanismo. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 223, abr./jun. p. 425-446, 1954.

VELLOSO NETO, Leão. D. João VI e o seu último historiador. **Revista Americana**. Rio de Janeiro. Ano 1, n. 8, p. 269-280, mai. 1909.

VIANA, Hélio. Ensino e conceito de História da América. **Cultura Política: Revista mensal de estudos brasileiros**. Rio de Janeiro, ano III, n. 28, p. 148-158, jun. 1943.

_____. O ensino de História e da Geografia do Brasil e da América, como preconizava, em 1856, Frei Camilo de Monserrate. **Cultura Política: Revista mensal de estudos brasileiros**. Rio de Janeiro, ano II, n. 14, p. 184-185, abr. 1943.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945.

BRASIL, Decreto nº 24.395 de 13 de junho de 1934. Convênio para a revisão dos textos de ensino de história e geografia entre o Brasil e a República Argentina. Diário Oficial, DF, Rio de Janeiro, Seção 1 - 26/6/1934, Página 12363.

BRASIL, Decreto nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial, DF, Rio de Janeiro, Seção 1 - 5/1/1939, Página 277.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/4/1942, Página 6717.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.339, de 11 de março de 1944. Dispõe sobre o livro didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/3/1944, Página 4393.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.586, de 28 de maio de 1945. Regula, em todo o país, o alistamento eleitoral e as eleições a que se refere o art. 4º da Lei Constitucional nº 9, de 28 de fevereiro de 1945.

BRASIL, Lei nº 1.359, de 25 de abril de 1951. Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei nº 4.244, de 1942. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/4/1951, Página 6593.

BRASIL. Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951. Dispõe sobre programas de ensino secundário.

BRASIL. Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951. Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial n. 966 de 02 de outubro de 1951. Aprova programas para o curso secundário.

BRASIL. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Expede os planos de desenvolvimento e os programas mínimos do ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. Página 65 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 22 de fevereiro de 1952

BRASIL. Decreto nº 30.544, de fevereiro de 1952. Promulga a Carta da Organização dos Estados Americanos, firmada em Bogotá, a 30 de abril de 1948. Rio de Janeiro, DF, fev. 1952.

BRASIL. Decreto nº 50.489, de 25 de abril de 1961. Dispõe sobre o financiamento e a redução dos custos de obras didáticas e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/1961, Página 3843.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, primeira versão, revista. 2015. Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em 25/01/2020.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, primeira versão, revista. 2015. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em 25/01/2020.

MEXICO. Convenio celebrado entre Mexico y el Brasil para la revision de los textos de enseñanza de História y Geografía. DOF, 14 de enero de 1938. Ciudad de México, DF.

ANEXO

HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS PROGRAMAS DE ENSINO DE 1931, 1942 e 1951.

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1931

Programas do curso fundamental do ensino secundário, nos termos do art. 10, do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931.

HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO

SEGUNDA SÉRIE

II – História da América e do Brasil

O descobrimento da América e do Brasil – Duas grandes civilizações desaparecidas: os Astecas e os Incas – O indígena brasileiro – Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol – Os jesuítas e a catequese – Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro – A colonização inglesa: o “May Flower” Walter Raleigh e Guilherme Penn – Os franceses na América e a fundação do Canadá – Nassau e o Brasil holandês – O desbravamento do sertão – Os grandes vultos da independência norte-americana – Uma revolução de idealistas: a Inconfidência – D. João VI e a transformação do Brasil – Os libertadores hispano-americanos – José Bonifácio e a independência do Brasil – A guerra cisplatina e a independência do Uruguai – Um mantenedor da unidade brasileira: Feijó – Pedro II e o império constitucional – Os grandes caudilhos hispano-americanos – O imperialismo americano e a guerra com o México – O desenvolvimento do oeste norte-americano – Norte contra Sul; a guerra de secessão americana – Juarez e o patriotismo mexicano – Os grandes vultos militares da guerra do Paraguai – A princesa Isabel e a libertação dos escravos – A propaganda e a proclamação da República – A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.

TERCEIRA SÉRIE

II – História da América e do Brasil

Os mais antigos vestígios do homem americano – O homem fóssil – Mounds, pueblos, cliffdwellings, shell-mounds, parederos, sambaquis, cerâmica de Marajó – Esteiarias – Hipóteses sobre o povoamento da América – Velhas hipóteses: os povos da antiguidade – O autocnismo – Novas hipóteses: páleo-asiáticos e povos da Oceania – Distribuição geográfica geral dos principais povos americanos (exceto o Brasil) – As grandes civilizações desaparecidas; azteca, maia-quiché, quichúa – Civilizações menores (vista de conjunto) – Diretrizes migratórias e distribuição geográfica dos grupos – Classificação dos grupos brasileiros (súmula antropológica, etnográfica e linguística) – Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista de conjunto).

QUARTA-SÉRIE

II – História da América e do Brasil

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contacto com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização – A época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português – Descobrimientos ingleses e franceses – Extensão do poderio português: capitânias e governo geral; a administração pública e a justiça; o sistema fiscal português – Expansão geográfica: entradas e bandeiras; as questões de limites – A defesa da terra e o despertar do sentimento nativista – Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas; a indústria e o comércio coloniais – A escravidão indígena e a negra – As vilas e cidades brasileiras: as câmaras municipais – A transmissão da cultura europeia: início da literatura e da arte brasileiras – A Igreja no Brasil: sua organização e influência: a visitação do Santo Ofício e a inquisição – Os processos coloniais dos espanhóis: a reducción, o repartimento e a encomenda. Os agentes reais: o adelantado e suas funções. Encomenderos e missionários – A administração colonial espanhola: a Casa de Contratación e o Conselho das Índias: os vice-reis, os capitães gerais e os governadores – A justiça colonial: as audiências; alcaides maiores e corregedores – O regime financeiro; tributos e taxas – Vila e cidades da América espanhola: os cabildos – A vida colonial e a fusão das raças. A escravidão negra – As atividades agrícolas e a exploração das minas – A indústria e o comércio coloniais – O desenvolvimento cultural: as universidades, a arte e a literatura coloniais – A expansão colonial: as expedições para o interior – As colônias hispano-americanas e as ambições estrangeiras: piratas e flibusteiros – A eclosão da Nova França: seu desenvolvimento territorial e econômico – A colonização inglesa: as companhias, os cavaleiros e os puritanos – Condições sociais e econômicas das colônias inglesas: a população e a vida doméstica, o trabalho e a escravidão – As vias de comunicação: estradas e correios – Aspectos religiosos das colônias americanas: a tolerância – O desenvolvimento cultural: a imprensa e as universidades, início da literatura americana – Governos coloniais: os colonos, a Coroa, o Parlamento. Governo representativo: as legislaturas coloniais, os governadores, o sistema municipal e os governos locais. A justiça colonial – As leis de navegação e as restrições à indústria colonial – As colônias holandesas e suecas na América do Norte e sua absorção pelas colônias inglesas – A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França – As origens ideológicas da Revolução americana e seus antecedentes imediatos – A repercussão da independência americana: as tentativas de emancipação da América Latina.

QUINTA-SÉRIE

II – História da América e do Brasil

As lutas pela independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares – As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina – A evolução política dos Estados Unidos: o aparecimento dos partidos; federalista e republicanos; a nova guerra da independência; a era da concórdia e a doutrina Monroe, a democracia – O desenvolvimento econômico e a expansão para o oeste; o nascimento da indústria e o início do imperialismo americano – O desenvolvimento religioso e cultural: o espírito humanitário, a reforma educacional (Horácio Mann) e as comunidades religiosas

(Mormons) – As revoluções. Lutas externas: campanha do Paraguai – A anarquia e o caudilhismo: os ensaios de organização política na América espanhola – A crise da União federal norte-americana e a questão da escravidão: a guerra da secessão – O imperialismo francês e a efêmera monarquia mexicana – Os conflitos internacionais na América do Sul: as guerras do Pacífico e as do Prata – O triunfo da União americana e a expansão política e econômica dos Estados Unidos – O protecionismo e as tarifas Mac Kinley; o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos – O desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e a arte – O desenvolvimento econômico, social, político, religioso e cultural da América espanhola – O imperialismo americano: Cuba e Filipinas; as comunicações entre os dois oceanos e as repúblicas do Panamá e de Nicarágua – Participação da América na Grande Guerra e sua colaboração no tratado de paz: Wilson e os quatorze princípios – A repercussão da Grande Guerra na América: os países americanos e a Sociedade das Nações – América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1942

Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942. Expede os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginásial do ensino secundário.

PROGRAMA DE HISTÓRIA GERAL

SEGUNDA SÉRIE

História moderna e contemporânea

Unidade I – **Princípios dos tempos modernos**: 2. Os descobrimentos marítimos.

Unidade III – **O novo mundo**: 1. Os indígenas americanos. 2. A conquista e a colonização. 3. A escravidão negra.

Unidade V – **A era revolucionária**: 1. Independência dos Estados Unidos da América. 4. Independência das nações latinas da América.

Unidade VII – **A América no século XIX**: Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão. 2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios.

Unidade VIII – **O mundo contemporâneo**: 6. As democracias americanas e seus maiores vultos e episódios.

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL

TERCEIRA-SÉRIE

Do Descobrimento até a Independência

Unidade I – **O Descobrimento**: 2. Os descobrimentos portugueses. 3. Cabral e o descobrimento do Brasil.

Unidade IV – **A expansão geográfica**: 2. Conquistas das regiões setentrionais. 3. As entradas e as bandeiras. 4. Os tratados de limites.

Unidade V – **Defesa do território**: 1. As incursões francesas. 2. As incursões inglesas. 3. As invasões holandesas.

QUARTA-SÉRIE

Do Primeiro Reinado até o Estado Novo

Unidade IV – **A política externa do Segundo Reinado**: 1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre. 3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

Unidade VIII – **A Primeira República**: 3. A Política exterior; Rio Branco.

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1951

Programas a que se refere a Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951.

HISTÓRIA DA AMÉRICA

SEGUNDA SÉRIE

Unidade I – **A América Pré-Colombiana**: 1. O homem pré-colombiano; sua origem e costumes primitivos. 2. Principais povos pré-colombianos; sua localização. 3. As grandes culturas indígenas da América.

Unidade II – **Descobrimento, exploração e conquista da América**: 1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo-Mundo. 2. O descobrimento da América e suas conseqüências. 3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

Unidade III – **A América colonial espanhola**: 1. O Novo-Mundo Espanhol; divisão administrativa. 2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai. 3. O vice-reino do Prata.

Unidade IV – **A América colonial inglesa**: 1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte; espanhóis e franceses. 2. A colonização inglesa. 3. Os holandeses e suecos.

Unidade V – **A América colonial portuguesa**: 1. O Brasil e as colônias latino-Americanas. 2. A expansão territorial do domínio português. 3. A formação de limites.

Unidade VI – **Os Estados Unidos – sua formação**: 1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento. 2. A Guerra da Independência. 3. A formação da União Norte-Americana.

Unidade VII – **As nações hispano-americanas – sua emancipação**: 1. Antecedentes da emancipação política. 2. Ação dos Precursores e Libertadores. 3. O caudilhismo.

Unidade VIII – **O Brasil independente**: 1. A independências: seus principais fatores. 2. A evolução econômica. 3. A política externa.

Unidade IX – **As nações do Novo Mundo – seu desenvolvimento no século XIX**: 1. Evolução política. 2. Remanescentes coloniais e europeus na América. 3. O Domínio do Canada.

Unidade X – **A América contemporânea**: 1. Movimento intelectual. 2. O Pan-Americanismo e a política da boa-vizinhança. 3. As democracias americanas; o arbitramento e a solidariedade continental.