

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL**

HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR

**O SISTEMA DE ENSINO GINASIAL E LIVROS DIDÁTICOS:
Interpretações da Independência Brasileira
de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**

**FRANCA
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR

**O SISTEMA DE ENSINO GINASIAL E LIVROS DIDÁTICOS:
Interpretações da Independência Brasileira
de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, para obtenção do Título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Kolleritz.

FRANCA

2007

HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR

**O SISTEMA DE ENSINO GINASIAL E LIVROS DIDÁTICOS:
Interpretações da Independência Brasileira
de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social,
para obtenção do Título de Mestre em História.**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof. Dr. Fernando Kolleritz

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca, _____ de _____ de 2007.

Érika Rosa Rodrigues Ribeiro

e

Jaqueline Vieira Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Em 2001 recebi a boa notícia de ter conseguido uma vaga no curso de bacharelado e licenciatura em História da Unesp, Franca; um momento bastante feliz, pois, o esforço de um longo ano de estudo, muitas vezes solitário, propiciou a conquista de um objetivo muito importante para um jovem de apenas 18 anos. Todavia, não basta ingressar na universidade, é importante permanecer e concluir o curso. Hoje, nesse período de finalização da dissertação, vários anos se passaram, diversas metas alcançadas, sonhos foram realizados, para além do que era imaginado em 2001. Mas tudo isso, somente foi possível devido o apoio de pessoas muito importantes para mim. Pai e mãe, muito obrigado. Se não fosse o apoio de vocês, essas palavras de agradecimento não tinham razão de existir.

Ao longo dessa trajetória, uma pessoa muito especial tem se destacado cada vez mais ao meu lado, compartilhando momentos felizes e inesperados, ao mesmo tempo em que tem se tornado a primeira leitora de meus escritos, contribuindo para melhorá-los com as suas preciosas críticas. Enfim, a minha esposa, Érika Rosa Rodrigues Ribeiro, pela sua paciência, apoio, carinho e dedicação.

Em 2005 era necessário cumprir os créditos em disciplina exigidos pelo programa de Pós-Graduação; ocupava o cargo de Secretário de Escola que exige a dedicação de 40 horas semanais no horário comercial, dessa forma foi muito importante à compreensão da Diretora de Escola Ana Paula de Sarre Bálamo, pois permitiu a reorganização do meu horário de serviço, possibilitando a freqüência nas disciplinas matriculadas.

Em 2006 retornei para São Paulo, ingressei na carreira do magistério do Estado de São Paulo, em poucas semanas obtive a bolsa de estudos do Programa Bolsa Mestrado, destinado as professores da Rede Estadual de Ensino, desempenhei a minhas atividades junto a Diretoria de Ensino Leste-2, Oficina Pedagógica, onde fui muito bem recebido.

Do ponto de vista acadêmico e também pessoal, é importante destacar a oportunidade de pesquisa no Arquivo Histórico da Editora IBEP e Companhia Editora Nacional, sem qual seria inviável esse trabalho, registro o meu agradecimento às funcionárias que me atendeu muito cordialmente, Tânia e Sandra.

As professoras Márcia Naxara e Célia Maria David pelas críticas e sugestões no Exame de Qualificação. Ao colega Tonyato pela revisão do texto, a professora Silvia pela contribuição com o resumo em inglês e a bibliotecária Laura Jardim.

Ao Doutor Fernando Kolleritz, começamos em 2001 às primeiras conversas sobre pesquisa, sempre pacientemente orientando e oferecendo bons conselhos de como proceder nos estudos, “leia os clássicos”. Se a nossa dissertação oferecer alguma contribuição para o debate acadêmico por se um período com poucas pesquisas, foi ele que sugeriu o recorte temporal. É com muita estima e satisfação que eu o tenho, sinto-me muito honrando em ter o seu nome estampado na folha de rosto dessa dissertação e a marca de sua orientação, e correção, ao longo do texto.

RESUMO

A maior parte das pesquisas que versam sobre os livros didáticos estuda o conteúdo dos livros em si, tentando descrever os aspectos ideológicos que os envolvem e suas inconsistências. Mas, a partir da década de 90 diversas abordagens têm sido realizadas com um escopo analítico maior, pensam os manuais escolares ligando-os às políticas públicas, à indústria cultural, ao mercado consumidor, aos projetos estatais para a educação escolar, aos processos de avaliação, enfim, o livro didático é considerado uma parte de um cenário complexo, no qual há diversos setores e interesses sociais envolvidos. Essa pesquisa vincula-se a este segundo momento das análises realizadas sobre o livro didático, propondo uma análise articulada entre o conteúdo do manual escolar e a sistêmica em que ele está envolvido. O objetivo principal da dissertação é apresentar as modificações que ocorreram nos argumentos acerca dos motivos que desencadearam a Independência Brasileira nos livros didáticos de História do Brasil de autoria de Joaquim Silva, para o ensino ginásial, entre 1946 e 1961, fazendo apontamentos sobre o ideário de identidade brasileira valorizado. Ainda, pretendemos descrever o ensino secundário, a história enquanto disciplina escolar e mapear o processo de avaliação do livro didático no período entre 1946 e 1961.

Palavras-chave: Ensino ginásial, livro didático, Joaquim Silva.

ABSTRACT

Most researches on didactic books have studied just their content, by trying to describe the ideological aspects that surround them, as well as their inconsistencies. However, from the 1990's, different approaches have been demonstrated with a higher analytical scope, approaches which the school manuals have linked to the public policies, to the cultural industry, to the consumption market, to the state projects focused on school education, and also to the assessment processes. Therefore, the didactic book is part of a complex scenario, in which there are many sectors and interests involved. This research refers to this second instance of the carried out analyses of the didactic book, when an articulated analysis is proposed between the school manual content and its corresponding system. The main objective of this research is to present the changes found in the arguments which explain the reasons behind the Brazilian Independence, extracted from Brazil's History highschool books by Joaquim Silva, between 1946 and 1961. These books build up a highly valued Brazilian identity. We also want to describe the secondary school teaching process as well as History – as a school subject, and to map the didactic book assessment process between 1946 and 1961.

Key words: Secondary school, didactic books, Joaquim Silva.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA LINHA DE PESQUISA	15
CAPÍTULO 2 O ENSINO SECUNDÁRIO E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	33
CAPÍTULO 3 A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	50
3.1 Dois Manuais de História do Brasil: Joaquim Silva e Borges Hermida	68
CAPÍTULO 4 JOAQUIM SILVA: INTERPRETAÇÕES DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	75
4.1 A Independência Brasileira.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	
ANEXO A - Imagens da Independência Brasileira: História do Brasil de Joaquim Silva em 1947	124
ANEXO B - Imagens da Independência Brasileira: História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1952 ...	126
ANEXO C - Imagens da Independência Brasileira:	

	História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1955...	127
ANEXO D - Imagens da Independência Brasileira:		
	História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1957.....	128
ANEXO E - Imagens da Independência Brasileira:		
	História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1957.....	130
ANEXO F - Imagens da Independência Brasileira:		
	História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1961.....	132
ANEXO G - Imagens da Independência Brasileira:		
	História do Brasil para 4ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1954	135
ANEXO H - Imagens da Independência Brasileira:		
	História do Brasil para 4ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1958	136

INTRODUÇÃO

Durante a década de 80, a maior parte das pesquisas que versavam sobre os livros didáticos estudava o conteúdo dos livros em si, tentando descrever os aspectos ideológicos que os envolviam e as suas inconsistências. Mas, a partir da década de 90, diversas abordagens têm sido realizadas com um escopo analítico maior, ligando os manuais escolares às políticas públicas, à indústria cultural, ao mercado consumidor, aos projetos estatais para a educação escolar, aos processos de avaliação; enfim, o livro didático é considerado uma parte de um cenário complexo, no qual há diversos setores e interesses sociais envolvidos.

Para a realização deste trabalho, propomos uma interpretação histórica que articule esses dois aspectos dos manuais escolares, o seu conteúdo e a sistêmica política e social em que esteve envolvido. A política pública para educação escolar, o mercado editorial, os valores políticos e sociais constituem uma rede de relações em que livros didáticos estão imbricados, assim como os conteúdos e as interpretações das edições didáticas.

Um estudo que esteja atento a essas duas temáticas pode oferecer uma interpretação mais precisa sobre o passado, pois a alteração de regime administrativo, político, de um Estado desencadeia um processo de transformação da compreensão de sua história.

Não é por acaso que, após uma alteração de um regime político, ocorrem transformações no sistema oficial de ensino e nos objetivos dos saberes das ciências humanas que constam no currículo da educação escolar, como a história, a geografia, a filosofia e a sociologia.

Portanto, uma abordagem histórica que contemple o conteúdo do manual escolar e o sistema político e social com que o livro didático se articula, permite a descrição da relação entre uma sociedade (em especial o sistema de ensino) e a interpretação histórica que a sociedade valoriza sobre si.

O objetivo principal dessa dissertação é apresentar as modificações que ocorreram nos argumentos acerca dos motivos que desencadearam a Independência Brasileira nos livros didáticos de História do Brasil de autoria de Joaquim Silva, para o ensino ginasial, entre 1946 e 1961. Para tanto, é importante descrever o ensino secundário, a história enquanto disciplinar escolar e mapear o

processo de avaliação dos livros didáticos no período entre 1946 e 1961, com o intuito de perceber a relação entre o sistema de ensino secundário, com ênfase no ginásio, e a sua produção didática.

O *corpus* documental desta pesquisa é composto por leis, livros, manuais escolares, artigos de revistas, documentos dos arquivos Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) e da Companhia Editora Nacional e Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP).

O período entre 1946 e 1961 foi marcado pela necessidade de reconstrução de uma sociedade democrática e da tentativa de desenvolvimento econômico e social. Diante desse quadro, a educação escolar cumpre um papel primordial: formar cidadãos para esse cenário político, tanto do ponto de vista da transmissão de valores positivos para a sociedade democrática, à unidade nacional, ao povo brasileiro, e à sua identidade; quanto da formação de pessoas qualificadas para as oportunidades de emprego nas áreas industrial, comercial e administrativa.

O primeiro capítulo, intitulado *História do Ensino de História: Uma Linha de Pesquisa*, tem como foco principal apresentar o debate em torno das pesquisas sobre os livros didáticos realizados no Brasil, para tanto ele foi construído com objetivo de atender três segmentos de debates: as pesquisas produzidas na década de 80, a partir da década de 90 e as discussões teóricas mais recorrente sobre o tema.

No primeiro período, os pesquisadores preocuparam-se, principalmente, com a temática: as ideologias subjacentes ao conteúdo dos manuais escolares, apresentando os males para a sociedade democrática de pensamentos que não contribuem para a formação de cidadãos críticos.

A partir da década de 90, os estudos sobre os manuais escolares tornaram-se mais complexos, vários pesquisadores criticaram veementemente, notadamente Kazumi Munakata, as abordagens que versavam sobre as edições didáticas que analisavam tão somente os conteúdos dos livros escolares, para tanto, propunham a realização de pesquisas que refletissem sobre os diversos aspectos políticos, econômicos e sociais em que os livros didáticos estão sedimentados. Considerando o livro didático um objeto complexo, a política pública de educação escolar, a produção dos livros, a utilização em sala de aula, as práticas de leitura, o mercado

consumidor e a importância do livro para as editoras são aspectos que influenciam diretamente o livro didático, a sua importância social, o seu conteúdo e seus diversos usos; assim, há uma gama de diversos estudos a serem realizados tendo as edições didáticas como fonte de informação.

Na terceira discussão desse capítulo, apresenta-se a perspectiva interpretativa da “transposição didática” e do saber histórico escolar e a contribuição para as pesquisas sobre as edições didáticas do historiador Alain Choppin. Concluímos esse capítulo com a proposta de uma abordagem acerca dos manuais escolares em que se articule a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas, do livro didático com a análise de conteúdo.

O segundo capítulo, denominado *O Ensino Secundário e a Disciplina História*, apresenta a situação do ensino secundário no período de 1946 até 1961 e do currículo de história, demarcando as mudanças do programa oficial do ensino de história, como o que ocorreu em 1951.

Para tanto, utilizamos como *corpus* documental a legislação e os escritos sobre a educação escolar de autoria de Guy de Hollanda, Jayme Abreu e Anísio Teixeira. A inquietação principal desse capítulo é: qual a especificidade do sistema oficial de ensino, especialmente o ensino secundário, e do saber histórico escolar no período entre 1946 e 1961? Houve alguma alteração no sistema de ensino a partir de 1946 devido à redemocratização do país?

Assim sendo, sugerimos como hipótese que o conteúdo referente ao livro didático, no caso da Independência Brasileira, sofreu alterações, tornando-se mais adequada à sociedade brasileira em democratização e em expansão do sistema de ensino.

O terceiro capítulo, tendo como título *A Comissão Nacional do Livro Didático*, trata da legislação que normatizou o uso do livro didático em sala de aula, as orientações para avaliação do manual escolar e como Miriam Moreira Leite e Anísio Teixeira compreendiam a importância do livro escolar e do trabalho da Comissão Nacional do Livro Didático.

Temos como inquietações analíticas para esse capítulo da dissertação: qual o objetivo do Estado brasileiro com a avaliação dos os livros didáticos entre 1946 e 1961? Uma tentativa de controle de qualidade e de preços? Ou o controle ideológico? Ainda, qual o papel que o livro didático desempenhava no sistema de ensino entre 1946 e 1961? Finalizamos esse capítulo com uma análise comparativa

da estrutura e da interpretação pedagógica de dois livros da História do Brasil da 4ª série ginásial aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático, um de Borges Hermida, publicado em 1958, e outro de Joaquim Silva, publicado em 1956.

Finalizando, o quarto e último capítulo, intitulado *Joaquim Silva: Interpretações da Independência do Brasil*, analisa os livros didáticos de História do Brasil elaborados por Joaquim Silva, no período entre 1946 e 1961, com o intuito de verificar se houve alterações na forma narrativa dos eventos históricos diretamente associados à Independência Brasileira.

CAPÍTULO 1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA LINHA DE PESQUISA

Nos últimos anos, tem se fortalecido uma área de pesquisa que se intitula “História do Ensino de História”, um grupo de pesquisadores que regularmente tem se encontrado para apresentação e debates sobre os seus trabalhos. O “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História” (em 2006, ocorreu o seu sétimo encontro) e o “Perspectivas para o Ensino de História” são dois congressos nacionais que ocorrem bianualmente para a discussão da temática de pesquisa que tem como foco principal o ensino de história. Além desses dois congressos, é importante ressaltar que os eventos organizados pela Associação Nacional de História (ANPUH) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sempre contam com a presença desses pesquisadores.

No estado de São Paulo, há alguns grupos consolidados que se reúnem para discutir essa linha de pesquisa na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Em Minas Gerais, há um grupo bastante forte ligado com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Em Londrina com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no Rio Grande do Sul com a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRG).

Essa linha de pesquisa tem o interesse de estudar as diversas temáticas relacionadas ao ensino de história, como o livro didático, a formação de professores, o currículo e a função social do ensino de história.

Neste capítulo, temos o interesse de apresentar a trajetória de algumas pesquisas sobre o livro didático no Brasil, tendo como eixo analítico as décadas de 80 e 90 do século XX.

No Brasil, e no mundo, as pesquisas com essa temática têm se avolumado consideravelmente, portanto fazemos uma síntese do que se tem produzido nessa área do saber sem a preocupação de abarcar todos os escritos produzidos sobre esse assunto, todavia, preocupamo-nos em mostrar qual a relação entre esses estudos e as inquietações do momento histórico de sua produção.

O livro “História e Ensino de História”, da historiadora Thais Nivia de Lima e Fonseca, tem o interesse de traçar um panorama e possíveis abordagens sobre o campo de pesquisa que está se consolidando denominado “História do Ensino de História”.

Fonseca apresenta as abordagens teóricas mais recorrentes para os estudos sobre a educação histórica, destacando a diferença entre “transposição didática” e o “saber histórico escolar”. Ela argumenta que as pesquisas não apresentam claramente quais são os suportes teóricos que sustentam suas análises, todavia, para Fonseca, os trabalhos mais recentes compartilham a reflexão da sociologia dos saberes escolares ou da história cultural.

Fonseca mobiliza os argumentos produzidos por diversos historiadores recentemente para traçar um panorama do ensino de história desde meados do século XIX. Percebendo os períodos históricos mais visitados pelos historiadores,

[...] em relação à República, o período Vargas (1930-1945), seguido do período posterior à crise do Regime Militar (1980-1930) e da Primeira República (1889-1930). No conjunto, os recortes temporais mais contemplados são o período Vargas e as décadas de 80 e 90 do século XX.¹

o período de 1946 a 1961 nem mereceu o comentário da autora.

Na seção *Política, Cultura e o Ensino de História*, do terceiro capítulo, ela indica que a prática pedagógica e o conhecimento sobre os eventos históricos estão intimamente ligados com os anseios da sociedade e com a política estatal em vigor.

Fonseca, para confirmar esse pressuposto, utilizou o exemplo da figura de Tiradentes para inferir como ela foi transmitida para os educandos de acordo com cada momento histórico. No início do século XIX, ele foi representado como um homem fraco que não conseguiu organizar-se para colocar em prática seu ideal.

No período republicano, a imagem de Tiradentes foi, e é, representada como um herói nacional que semeou as bases da liberdade. No governo Vargas, as qualidades exaltadas de Tiradentes referiam-se ao trabalho, portanto, assemelhava-se aos ideais de trabalhador e cidadão valorizados pelo governo de Getúlio Vargas.

O que, por exemplo, nos textos didáticos monarquistas aparecia como falta de habilidade, de realização profissional e de sucesso material de Tiradentes, surge, para os republicanos, como um conjunto de qualidades de um homem com múltiplos talentos, entre os quais o político e o revolucionário. Para o Estado Novo, preocupado com a valorização do trabalho, Tiradentes aparece, sem dúvida, como o protótipo do brasileiro laborioso, talentoso e esforçado.²

Para elaboração de seus argumentos, a autora usou diversas fontes de informação como a legislação, livros didáticos, discursos de presidentes, os registros

¹ FONSECA, T. N. L. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 31.

² *Ibid.*, p. 76.

de memória existentes sobre as comemorações cívicas e jornais; articulou esse cabedal de conhecimento com dois conceitos fundamentais da história cultural: representação e apropriação, que unidos possibilitaram a existência de uma determinada prática social.

Os estudos sobre o ensino de história no Brasil no período de 1946 a 1961 são escassos, pois os pesquisadores têm dado mais atenção ao período imediatamente anterior, entre 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas, e o posterior entre 1964 e 1985, o Regime Militar.

Na década de 80, as pesquisas sobre o a educação escolar e os livros didáticos estavam imbricadas com a redemocratização do Brasil, porque era necessário criticar as bases da educação escolar oferecida pelo Regime Militar e procurar alternativas para o sistema de ensino.

Enquanto que, a partir da década de 90, os pesquisadores almejavam análises mais complexas sobre a educação escolar, ao mesmo tempo em que desejavam uma prática pedagógica inovadora e, no caso do ensino de história, desenvolviam alternativas para a interpretação historiográfica, tanto para o positivismo quanto para o marxismo.

A partir do final da década de 70, no Brasil, o livro didático tornou-se objeto de várias pesquisas acadêmicas, tendo como foco principal a discussão da ideologia subjacente aos conteúdos desenvolvidos pelos manuais escolares. Mas somente nos anos 80, as pesquisas sobre os livros didáticos ganharam mais força no Brasil. A década de 80 foi um momento de grandes debates sobre a redemocratização do país, e a educação escolar foi um lugar de luta social e política.

Do ponto de vista da prática pedagógica, diversas abordagens denunciavam as mazelas do sistema de ensino e propunham alternativas para a educação escolar brasileira, havendo as primeiras tentativas de implantação da proposta construtivista nas escolas.

O construtivismo tem como teóricos fundamentais Piaget e Vygotsky³; e oferece uma interpretação de como ocorre o desenvolvimento biológico, cognitivo e social dos homens. A teoria começou a ser discutida no Brasil na década de 80.

³ As considerações sobre o construtivismo, Piaget e Vygotsk estão fundamentadas na análise apresentada pela historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt. BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 181-191.

Segundo Piaget, de maneira bem sucinta, cada homem passa por algumas etapas de maturação que possuem características próprias. O pensamento abstrato típico dos indivíduos adultos, para ele, só começa a ser desenvolvido no período da adolescência, portanto, antes, a característica principal do indivíduo é a existência do pensamento concreto, mais empírico.

Piaget argumenta que a maturação biológica, social e cognitiva decorre do estado de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio; paralelamente, quando o indivíduo se depara com algo novo, ele usa seus conhecimentos prévios para comparar e assimilar a novidade, logo após essa situação ser aprendida, ele acomoda esse novo saber, promovendo assim a sua maturação.

Vygotsky acredita que o homem adquire os valores culturais de sua sociedade por meio da aquisição da linguagem, mencionando que o desenvolvimento do indivíduo realiza-se quando o conhecimento proximal, atividades que os alunos conseguem desempenhar com a ajuda de alguém, transforma-se em real, atividades que os alunos realizam com autonomia, sem o auxílio de outra pessoa.

Vygotsky, preocupado em saber o momento mais adequado para a transmissão dos saberes escolares, argumenta que a melhor situação é quando os alunos têm o conhecimento desse saber por meio da experiência, assim, referindo-se a noção de tempo, o ideal é discutir os aspectos sobre esse conceito, quando os alunos já têm a noção temporal desenvolvida pela prática cotidiana.

O construtivismo serviu de fundamentação teórica para novas propostas pedagógicas na década de 80. Por exemplo, a maneira arraigada de se ensinar o sistema alfabético de escrita para os alunos pautava-se em uma prática de memorização: decorar as letras e as sílabas para aprender a ler e a escrever.

O ensino fundamentava-se na decodificação dos símbolos lingüísticos, para ensinar a relação entre a letra grafada e seu respectivo som; quando o aluno memorizava/aprendia a correspondência entre a letra e o som, possibilitando-o a ler e a escrever, ele era considerado alfabetizado.

Todavia, em 1985, pesquisadores do processo de alfabetização⁴ no Brasil traduziram o termo “letramento” da língua inglesa para sintetizar a proposta de um novo ensino das primeiras letras, alfabetizar para além da decodificação do símbolo.

Desde os primeiros rudimentos da aprendizagem da escrita pelas crianças, o professor deveria implantar atividades que estivessem diretamente relacionadas à função social da escrita e à interpretação de textos, possibilitando o uso autônomo da linguagem escrita pelos alunos, proposta de ensino adequada à construção de uma sociedade democrática.

No que se refere ao ensino de história, houve um movimento que discutia uma nova proposta para o ensino de história, liderado, principalmente, pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História⁵ - ANPUH - com o objetivo do fortalecimento da história no currículo escolar, alterando a disciplina Estudos Sociais, de 1ª a 4ª séries, para história e geografia, e criticando o tipo de história ensinada pautada somente em fatos e heróis⁶.

Nos anos 80, ocorreram diversos encontros para repensar o ensino de história questionando a proposta oficial de educação, pois essa estava carregada de interpretações que visavam, em última instância, a legitimar o governo militar, tornando o saber histórico escolar acrítico.

Selva Guimarães Fonseca começou a lecionar em meados da década de 80, as escolas seguiam a política pública elaborada pelo Regime Militar; nesse cenário, ela deparou-se com a seguinte prática pedagógica:

[...] encontrei, portanto, uma história única e já pronta para ser transmitida; e de outro um grupo cuja noção de história introjetada que favorecia a legitimação da memória dos dominantes e dificultava a efetivação de experiências que rompiam com o modo tradicional de ensino de história.⁷

Com o objetivo de deslocar a proposta do ensino de história que tinha como foco principal os heróis, fatos e datas, professores e pesquisadores⁸ articularam o

⁴ Magda Soares, Telma Weisz, Rosaura Soligo, Jussara Hoffmann, Guiomar Namó de Mello, Madalena Freire.

⁵ Atualmente a sigla significa: Associação Nacional de História.

⁶ PINSKY, J (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

⁷ FONSECA, S. G. **Os caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 11.

⁸ Entre diversos professores e pesquisadores podemos destacar: Marcos Silva, Olga Brites da Silva, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Eduardo Berardi Júnior, Dulce Whitaker, Izabel Marson, Zita de Paula Rosa, Ricardo Cassanho, Zilda Márcia Gricolli Iokoi, Kazumi Munakata, Adalberto Marson, Miriam Moreira Leite, Carlos Alberto Vesentini, Kátia Maria Abud, Sidnei Munhoz, Heloísa de Faria

construtivismo com diferentes correntes historiográficas, elaborando outras propostas para a educação histórica.

Diferentemente de começar as aulas de história com os heróis mais remotos da antiguidade, propunha-se partir da história de vida dos alunos; em vez de seguir religiosamente a cronologia, discutia-se o uso de temas significativos para os alunos, partindo do presente para depois relacionar com outros momentos históricos e espaços geográficos distintos.

Dessa forma, os temas e as formas de se ensinar história se multiplicaram, valorizando a utilização de documentos históricos, entrevistas, imagens como recursos de informação, para os professores e os alunos não ficarem restritos ao uso dos livros didáticos; muitos professores produziram o seu próprio material didático, pois estavam preocupados com a qualidade de ensino e com uma nova prática pedagógica.

No bojo dessas discussões, os alunos deixaram de ser um agente passivo no processo de ensino e/ou aprendizagem, ao mesmo tempo em que foram considerados sujeitos históricos. Novos objetos e novas abordagens foram discutidos para ingressarem no currículo escolar, como, por exemplo, a história dos excluídos, da classe operária, das regiões, a valorização da interpretação marxista para o ensino da história.

Assim, a educação histórica, pelo menos para alguns docentes e pesquisadores, foi transformada para atender a necessidade de construção da sociedade democrática. As discussões sobre o ensino de história não ficaram restritas à transformação da prática pedagógica, mas diversos estudos foram construídos com o intuito de pensar o sistema de ensino e seus recursos didáticos e pedagógicos.

Em 1984, Kátia Abud, no texto *O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico*, argumentou que os programas oficiais do Estado para o ensino de história, sobretudo aqueles ligados aos Estudos Sociais do 1º grau, atualmente o Ensino Fundamental, tinham em vista a formação de um cidadão comum acomodado com a sua situação social, ou seja, aquele que não participa de reivindicações sociais e

políticas; portanto as propostas curriculares contribuíam para a manutenção do *status quo*. “Primeiramente porque a maior preocupação é seguir os tópicos sugeridos pelos conteúdos dos programas e guias curriculares, colocando em segundo plano os objetivos e as propostas de uma História Crítica (quando existem).”⁹

O sistema de ensino e o livro didático de história, para Abud, possuíam duas grandes limitações para uma construção crítica sobre o saber histórico. Primeiro, o manual escolar apresenta uma história factual, restringindo-se, tão somente, à narração dos eventos históricos, portanto oferecendo ao corpo discente e docente um cabedal de informação coeso, unívoco e transparente, uma verdade, sem a complexidade de se considerar múltiplas interpretações sobre o mesmo fato.

Segundo, a proposta curricular oficial, sobretudo a formulada no período pós-1964, não criava espaço para a discussão do saber histórico por uma visão crítica. Kátia Abud, com o interesse de comprovar seus argumentos, analisou vários livros didáticos enfocando o período do II Reinado no Brasil.

A autora, em 1984, propõe, para superar os limites do livro didático, pautado nos valores da classe dominante e do positivismo, a incorporação das críticas das novas propostas historiográficas que percebem o questionamento das verdades históricas estabelecidas, conseqüentemente ela valoriza como positivo o debate em torno da especificidade da história, enquanto disciplina acadêmica, dos anos 60 na França, principalmente o pensamento de Foucault.

O texto de Abud possui duas características bastante marcantes e comuns às pesquisas sobre educação nesse período: criticar a escola oficial e propor alternativas para um novo sistema de ensino público.

O texto *O Livro Didático em Questão*¹⁰, de Bárbara Freitag, Wanderly da Costa e Valéria Motta, reflete o debate diretamente associado ao momento de transição democrática brasileira a partir de 1985. Publicado em 1989, o discurso de Freitag, Costa e Motta, se reveste de duas funções nítidas: fazer um balanço do livro didático tradicional (segundo eles, livros sem questionamentos e críticas) ligado ao

⁹ ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, A. (Org.) **Repensando a história**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1984. p. 82.

¹⁰ FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

governo militar, analisando a produção acadêmica do livro didático a fim de propor possíveis direções de pesquisa; e estabelecer as bases para a construção de um tipo ideal de livro didático que possibilite a classe operária tomar consciência de sua situação frente às relações do capital e do trabalho, percebendo o antagonismo fundamental da sociedade capitalista entre burgueses e proletários, contribuindo, assim, para a luta da classe operária por uma nova sociedade, aniquilando a exploração da classe trabalhadora pela burguesia.

Tendo em vista a análise das pesquisas sobre o livro didático, os autores concluíram que as abordagens brasileiras têm como principal referencial teórico os estudos de Bourdieu e Passeron, *A Reprodução*, e de Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Esses autores consideram que as diferenças de classe presente na sociedade são reproduzidas e transmitidas por meio de ideologias em âmbito da educação escolar. Os pesquisadores brasileiros, segundo Freitag, Costa e Valéria, chegam à assertiva bastante semelhante, que a escola, por meio do livro didático, perpetua as desigualdades da sociedade no seio da escola e da escolarização.

Para eles, os trabalhos nacionais inovam, frente à afirmação de Bourdieu e Passeron e Althusser, somente do ponto de vista analítico, pois descrevem como os livros didáticos apropriam-se das noções de trabalho, de violência, de estereótipos masculinos e femininos, da questão da mulher, do carente.

Na década de 90, já com um presidente eleito pelos cidadãos brasileiros, a preocupação não era mais criticar o sistema de ensino, mas como construir uma escola de qualidade, gratuita, para todos, e, principalmente, adequada para a sociedade democrática.

Nesse sentido, novas reflexões foram estimuladas e formuladas com o intuito de inovação do conhecimento histórico, aprofundando as discussões dos anos 80. As propostas, antes marginalizadas e consideradas sem envolvimento direto com a luta pela melhoria da sociedade, ganharam mais espaço no debate acadêmico, o saber histórico escolar teve suas abordagens rediscutidas, sua concepção de história, de tempo, de acontecimento, de sujeito histórico e de seus conteúdos, essa situação foi sintetizada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997.

A historiadora Selva Guimarães Fonseca, no livro *Didática e Prática de Ensino de História*¹¹, argumenta que há relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e os debates acadêmicos e educacionais acerca da história na década de 90, concluindo que as correntes historiográficas mais recentes, principalmente a nova história e a história social inglesa, têm sido uma alternativa para o saber histórico escolar brasileiro, confrontando-se diretamente com a tradicional aula de história dos grandes heróis da nação.

O texto *O Livro Didático e o Currículo de História em Transição*¹², organizado por Astor Antônio Diehl, é a reunião de duas pesquisas: “O Livro Didático: Algumas Questões” e “O Currículo de História” ambas circunscritas à década de 90. A primeira parte, a que nos interessa, estuda o livro didático sob o prisma das questões historiográficas, discorrendo sobre três paradigmas científicos importantes para o conhecimento histórico, a saber: positivismo, marxismo, e a nova história; para depois confrontar com as aproximações teóricas que balizam os livros didáticos. E, por fim, conclui que a inovação metodológica nos livros didáticos não se deu por uma ruptura com os paradigmas anteriores, mas sim pela justaposição de paradigmas.

Os dois textos, da Fonseca e do Diehl, preocuparam-se em perceber a situação atual do conhecimento histórico em sala de aula, concordando que nos últimos anos houve o aumento de interpretações históricas trabalhadas nas classes do Ensino Fundamental e Médio.

Nos anos 90, o estudo sobre o livro didático tornou-se mais aprofundado, passando da crítica às propostas estatais e a sua articulação com o livro didático, para compreendê-lo como um objeto complexo.

Destacamos três pesquisas fundamentais para a discussão de nosso trabalho. Primeiro a dissertação de mestrado apresentada em 1991 na Faculdade de Educação da USP, intitulada *Entre a Cruz e a Espada: o Índio no Discurso do Livro Didático de História*¹³, a tese de doutorado apresentado em 1993 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, *Livro Didático e Conhecimento*

¹¹ FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

¹² DIEHL, A. A. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

¹³ CARMO, I. S. **Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história**. 1991. 448f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

*Histórico: uma História do Saber Escolar*¹⁴ e a tese de doutorado de Kazumi Munakata defendida em 1997 na PUC de São Paulo, *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*¹⁵.

A autora da primeira obra mencionada, Sonia Irene Silva do Carmo, delimita o campo da discussão de seu trabalho por meio da interseção de três áreas do saber: a lingüística, a educação e a história. Ela propõe um estudo sobre o livro didático de história por meio da análise do discurso, fundamentada em três reflexões teóricas: o materialismo histórico, a análise do discurso, e a teoria da ideologia.

Silva do Carmo (1991), do ponto de vista do sistema escolar, questiona a afirmação de Bourdieu e Passeron que a escola reproduz as desigualdades sociais. Compartilhando do questionamento de sua assertiva sobre a conclusão de Bourdieu e Passeron acerca do sistema de ensino, apontamos que o trabalho desses autores, e também dos estudos ancorados neles, revestem-se de um caráter denunciativo da estrutura escolar, considerando-a reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, um pressuposto pré-estabelecido que não deixa margem para o estabelecimento de conclusões diferentes, as pesquisas começam com esse pressuposto e terminam com a confirmação dele.

Silva do Carmo (1991), trabalha o livro didático de história interessada em analisar a “imagem”, ou a “representação”, ou a “ideologia” que permeia a construção do saber contido nos manuais escolares sobre o índio. Para atingir esse objetivo, lançou mão da abordagem da análise do discurso, dando ênfase ao valor semântico contido nos vocábulos utilizados pelos autores dos manuais escolares, constituindo, assim, um cabedal de referência que a permitiu perceber as aproximações teóricas, positivismo ou marxismo, dos autores e as conseqüências ideológicas e sociais da utilização desses recursos lingüísticos e interpretativos.

Silva do Carmo (1991), mesmo percebendo que há diferenças entre os livros analisados, concluiu que as diversas abordagens sobre o índio, no fundo, denotam uma “*ideologia etnocentrista europeizante*”.

¹⁴ BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

¹⁵ MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

Para ela, o saber histórico escolar positivista legitima a ordem estabelecida e a dominação do proletariado pela burguesia, enquanto o saber histórico marxista questiona a ordem e está imbuído de esperança, o qual, por meio de uma revolução, engendra a possibilidade de transformação social.

A tese de doutorado da Circe Maria Fernandes Bittencourt é parte fundamental do debate em que nosso projeto está inserido. O texto dela versa sobre a disciplina história e o papel desempenhado pelo livro didático de história na constituição do saber histórico escolar entre 1820 a 1910, tendo como referencial teórico a história cultural e os escritos de Alain Choppin para interpretar a natureza do livro didático.

A proposta é pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão de sua concepção à sua utilização em sala de aula. É uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar que, por sua natureza, deve necessariamente ser considerado em um conjunto mais geral no qual aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe uma dimensão específica.¹⁶

Ela questiona a conclusão sobre o sistema de ensino de Bourdieu e Passeron, preferindo a interpretação de Apple; segundo a qual, a escola é um espaço contraditório, tanto pode servir para manutenção quanto para transformação da sociedade, um lugar de produção de conhecimento e não apenas uma instância criada pelo Estado com o intuito de inculcar a ideologia da classe dominante.

Circe Bittencourt tem como pressuposto que o livro didático é um produto cultural de natureza complexa: uma mercadoria; o portador dos conteúdos socialmente significativos, tendo a função de transformar o saber histórico acadêmico em saber histórico escolar; o instrumento pedagógico mais utilizado pelos professores e um veículo de comunicação, portanto o manual escolar está imbricado de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

O *corpus* documental utilizado pela autora teve uma parte significativa composta pela legislação pertinente aos manuais escolares, os livros didáticos de história e livros de memória de alguns professores. Esse conjunto de informação viabilizou à pesquisadora descrever a história do livro didático e de sua leitura.

¹⁶ BITTENCOURT, C.M.F., 1993, op. cit., p. 1.

Os livros didáticos de história foram encontrados na França, porque grande parte dos manuais escolares, entre 1820 a 1910, era publicada nesse país e, pelas leis francesas, as editoras deveriam armazenar suas publicações.

A legislação serviu de base para perceber a política estatal sobre o livro didático. Segundo a autora, no período entre 1820 e 1910, o manual didático sempre foi alvo de vigilância. Bittencourt salienta que, nas regulamentações para a utilização das edições didáticas, havia artigos específicos orientando a prática pedagógica do professor.

Segundo Bittencourt (1993), durante o período imperial, cabia à Igreja e ao Estado a aprovação prévia das obras didáticas para o uso em sala de aula. Com o advento do período republicano, o Estado assumiu a responsabilidade de analisar os manuais escolares sem a ajuda da Igreja Católica.

A tese de doutorado de Kazumi Munakata foi defendida na PUC, São Paulo, no ano de 1997. Ele compreende, como Alan Chopin e Circe Bittencourt, que o livro didático é um objeto complexo. Ele tem como recorte analítico o processo de produção dos livros didáticos e paradidáticos nas editoras, as etapas para fabricação do livro. A sua pesquisa tem como *corpus* documental, sobretudo, os jornais “O Estado de São Paulo” e “Folha de São Paulo”, e entrevistas com editores e profissionais da indústria livresca.

Nos três primeiros capítulos, ele discute, principalmente, os trabalhos que versam sobre as questões ideológicas nos manuais escolares. Há uma seção intitulada “O Tribunal das Belas Mentiras” em que ele procura mostrar que as pesquisas desenvolvidas sobre as edições didáticas, ao longo da década de 80, tinham como objetivo precípua desvendar a ideologia burguesa subjacente às informações vinculadas aos conteúdos escolares, citando livros como: “As Belas Mentiras”¹⁷, “O Livro Didático de História: a Versão Fabricada”¹⁸.

Na indústria cultural, o ideológico não está diretamente associado ao “conteúdo” do produto, mas ao próprio modo de produção (e reprodução), distribuição e consumo dessa mercadoria, e desse circuito não escapam nem sequer as obras de Adorno e Horkheimer. Os produtos da indústria cultural estão, desde sempre, condenados não pelos “conteúdos” que veiculam, mas pelo próprio modo pelo qual são produzidos.¹⁹

¹⁷ NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

¹⁸ FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de história do Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

¹⁹ MUNAKATA, K., 1997, op. cit., p. 32, destaques do autor.

Nessa seção, Kazumi Munakata tentou esclarecer as impropriedades dessas pesquisas, concluindo que o tema principal delas não é pertinente. Ele usou a ironia para argumentar que o estudo da ideologia deve ter sensibilidade para não afirmar que tudo é ideológico:

Esse, por sinal, parece ser o grande problema desse padrão interpretativo que pretende denunciar as “belas mentiras”: a ideologia pode ser encontrada em todo lugar onde se queira encontrá-la – até mesmo em passeio pela praia, na narrativa do eletricitista sobre magnetismo ou na sugestão de atividade de pesquisa. Mas, dependendo do ponto de vista, isso também pode ser uma grande vantagem, pois tudo pode ser facilmente demonstrado.²⁰

Ele introduz e justifica a importância de seu trabalho, a exploração de um tema pouco estudado, o processo de editoração do livro didático. Constituindo, assim, um conjunto de informações que possibilitou a ele a construção de uma nova conclusão sobre essa área de pesquisa, o conteúdo do manual escolar não é tão somente a reprodução da ideologia dominante a fim de combater a formação das lutas de classes.

A sua proposta interpretativa está marcada pelo pensamento de Chartier, pois, para Munakata, a materialidade do texto interfere na possibilidade de sua interpretação. Portanto, o estudo de sua materialidade, o complexo autor-editor-leitor, é um quesito fundamental para a discussão de seu conteúdo, por isso os estudos pautados apenas na análise do conteúdo em si são questionados.

A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideiação da Obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das idéias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes conferem possibilidade e ocasião de significação. Definitivamente, “TUDO É HISTÓRICO, LOGO A HISTÓRIA NÃO EXISTE” não é o mesmo que “Tudo é histórico, logo a História não existe”.²¹

²⁰ MUNAKATA, K., 1997, op. cit., p. 27, destaques do autor.

²¹ Ibid., p. 18-19, destaques do autor.

O recorte temporal de Munakata não é bem definido. A tese apresentada em 1997 ancora-se em entrevistas realizadas em 1995 e em recortes de jornais da década de 90. Ele coletou informações sobre a política estatal do livro didático do final da década de 70 até os anos 90. Tratou do desenvolvimento da indústria editorial, bem como da profissionalização das funções, a fragmentação do trabalho, editores, revisores, ilustradores, copidesque, os *free-lance*, e a informatização. Todavia, todos os recursos informativos são mobilizados para a compreensão do processo editorial do livro didático no momento de realização de sua pesquisa, entre 1992 e 1997.

Para ele, os livros didáticos possuem hoje um texto informativo principal e caixas de texto com o aprofundamento do estudo, com trechos de documentos históricos, imagens; enfim, a página de um livro didático não se assemelha mais com um livro qualquer, mas com a folha de um jornal ou de uma revista, pois a linguagem do manual escolar pretende-se simples, concisa e objetiva, características da linguagem mediática.

O livro didático é o portador de mensagens transmitidas aos alunos, discutidas em sala de aula, verifica-se se a aprendizagem foi efetivada, e depois é armazenado, podendo ser utilizado para outras atividades e também por outros alunos.

Pois, a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível!); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta a casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. Raros livros didáticos, a não ser aqueles intrincados produzidos por Imenes e Lellis, são efetivamente lidos de cabo a rabo, do mesmo modo que ninguém lê um dicionário ou uma enciclopédia de A a Z – à exceção, é claro, daquela japonesa ninja que salvou James Bond.²²

Kazumi Munakata conclui que não devemos pensar somente no tipo de leitura de que o livro didático foi alvo, mas também na maneira como foi *utilizado*.

²² MUNAKATA, K., 1997, op. cit., p. 204, destaques do autor.

Seguindo essa sinalização, abre-se assim um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos. Esse é o tema que a presente tese, na sua conclusão e como sua pequena contribuição, coloca à disposição de quem queira nele se aventurar.²³

No Brasil, o campo de pesquisa que tem como um dos objetos principais os livros didáticos tem se constituído como uma área de estudos que se relaciona tanto com a história quanto com a educação, dependendo do programa de pós-graduação a que a pesquisa esteja ligada; as preocupações que norteiam o estudo ora estão mais imbricadas com a história, ora com a educação.

Há duas concepções predominantes sobre o ensino: a transposição didática e o saber escolar. O principal representante da primeira corrente interpretativa é o pesquisador francês Yves Chevallard, que compreende o conteúdo ministrado em sala de aula como uma simplificação do saber acadêmico, sendo sempre uma vulgarização ou simplificação do conhecimento científico, existindo uma hierarquia entre o saber universitário e o escolar.

Circe Bittencourt esclarece que a escola para “transposição didática” “[...] é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente [...]”²⁴.

A segunda concepção considera que o trabalho em sala de aula produz um conhecimento específico; no caso do saber histórico escolar, não há uma distinção hierárquica entre a produção acadêmica e a escolar, pois eles têm características singulares. O conhecimento transmitido pela escola está pautado no desenvolvimento cognitivo do aluno, nos objetivos da educação, nos tipos de ensino, Fundamental ou Médio, propedêutico ou profissionalizante, ou seja, uma rede de relações diretamente relacionadas à educação escolar.

O principal representante dessa linha interpretativa é André Chervel²⁵. Circe Bittencourt expõe a noção de escola, proveniente do pensamento de Chervel, em que “[...] concebe a escola como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica

²³ Ibid., p. 205.

²⁴ BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 37. (destaque do autor).

²⁵ No texto, considerado clássico pela historiadora Thais Nivia de Lima e Fonseca, CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177- 229, 1990.

particular e específica da qual participam vários agentes, tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio [...]”²⁶

Alain Choppin, no artigo História dos Livros e das Edições Didáticas²⁷, recorreu a “[...] 2 mil referências que temos hoje processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, corpus sobre o qual nos apoiamos neste artigo [...]”²⁸ para estabelecer os principais caminhos que as pesquisas sobre os livros didáticos seguiram, ao mesmo tempo, em que expõe suas principais temáticas de estudos possibilitando a sua organização teórica e metodológica.

Choppin estabelece quatro dificuldades para a realização de sua proposta: a definição do objeto de estudo, o caráter recente das pesquisas (cerca de 30 anos), o aumento constante das publicações com esta temática e os diversos idiomas em que os textos foram publicados.

Choppin afirma que o aumento do interesse por estudos de livros didáticos relaciona-se com a importância desse produto para o mercado editorial e a presença marcante de edições didáticas em todo o mundo, “[...] uma das razões essenciais é a onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos [...]”²⁹

O autor argumenta que o estudo do manual escolar permite a descrição de como uma sociedade pretender educar as suas gerações mais novas, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem de si, de seus valores, de suas relações de identidade, conseqüentemente as edições didáticas contribuíram, ou contribuem, para unificação do sentimento nacional, da língua e da cultura.

Choppin identificou quatro formas diferentes de compreensão do livro escolar que foi o pressuposto de várias pesquisas, são elas: a função referencial, a função instrumental, a função ideológica e cultural e a função documental.

A função referencial existe quando existe um programa curricular oficial a ser seguido, portanto os manuais escolares devem ser elaborados em conformidade ao modelo curricular, “[...] ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos,

²⁶ BITTENCOURT, C. M. F., 2004, op. cit., p. 38.

²⁷ 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, 2004.

²⁸ CHOPIN, A., op. cit., p. 550.

²⁹ Ibid., p. 551.

o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.³⁰

A função instrumental considera o livro didático um facilitador da prática pedagógica, pois apresenta ao professor um conjunto de textos, exercícios, figuras, contribuindo para a memorização do ensino.

Choppin considera que a função ideológica e cultural é a mais antiga, é ela que possibilitou a construção de unidades nacionais, a formação de valores sociais comuns, dessa forma, muitas vezes, as informações presentes nos livros didáticos estão intimamente ligadas aos interesses da classe dominante: “[...] o livro didático afirmou-se como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores da classe dirigente. Instrumento privilegiado de construção de identidade [...] nesse sentido assume um importante papel político [...]”³¹.

A última função descrita por Choppin foi a função documental, ele argumenta que essa é a mais recente e a que exige um maior preparo acadêmico do professor, utilizar o livro didático como recurso documental possibilita a mobilização das diversas informações de textos, documentos, mapas, cartas, imagens, que ele possui para a construção autônoma do indivíduo, pois o professor deve propiciar condições de os alunos usufruírem de todos esses recursos informativos para a construção de seu saber.

Após essas considerações, Choppin elaborou seu artigo tentando responder a seguinte inquietação: como desenvolver uma pesquisa que tenha como problema principal as edições didáticas?

O primeiro passo, para ele, é estar atento aos vários aspectos sociais envolvidos com os manuais escolares,

[...] é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações [...].³²

Nesse amplo espectro de pesquisa, Choppin menciona os temas que estão ligados à análise da edição didática: o sistema regulador, o sistema de ensino; a atuação estatal, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção; o

³⁰ Ibid., p. 553.

³¹ CHOPIN, A., op. cit., p. 553.

³² Ibid., p. 553-554.

material em si, o tipo de escrita, de encadernação, de impressão; a comercialização, a distribuição, a propaganda das editoras; a adoção em sala de aula, a recepção dos professores, dos críticos. E conclui, “[...] recolocando-os no ambiente em que foram produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”, independentemente, arriscamos a dizer, dos conteúdos dos quais são portadores [...]”.³³

Nesse programa de pesquisa, Alain Choppin propõe que o estudo do livro didático deve pautar-se basicamente em três aspectos: a produção do livro, que envolve a função do autor, a ação estatal, os procedimentos de autorização e até a sua distribuição; o livro em si, o seu conteúdo; e as recepções, o uso pelo professor e as diversas críticas aos manuais escolares.

Salienta ainda que o Estado desempenha uma função importante nesse cenário, “[...] o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didáticos, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar [...]”.³⁴

Alain Choppin delimitou claramente as possibilidades temáticas do campo de pesquisa que envolve o estudo dos livros didáticos. Choppin, historiador francês, é uma das maiores referências mundiais nessa área de pesquisa, no Brasil o trabalho dele tem sido utilizado pelos estudos mais contundentes, como as teses de doutorado de Circe Binttencourt e Kazumi Munakata.

A história das edições escolares não pode ser reduzida a uma edição de abordagens monográficas: esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções. Somente uma abordagem globalizante pode aprender suas evoluções.³⁵

Assim, nessa dissertação de mestrado, propomos a realização de uma abordagem história que articule uma análise dos aspectos sociais e políticos, diretamente relacionados às edições escolares, com o conteúdo dos livros didáticos.

³³ Ibid., p. 554.

³⁴ CHOPIN, A., op. cit., p. 561.

³⁵ Ibid., p. 564.

CAPÍTULO 2 O ENSINO SECUNDÁRIO E A DISCIPLINA HISTÓRIA

O principal objetivo deste capítulo é apresentar algumas considerações sobre o ensino secundário brasileiro e os programas curriculares do ensino de história. É importante salientar que o *corpus* documental deste capítulo está pautado em escritos de representantes do pensamento dos pioneiros da educação como Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Guy de Hollanda e na legislação que normatizou o sistema de ensino, como a Reforma Capanema. Para tanto, este capítulo foi subdividido em duas seções: o ensino secundário e a história enquanto disciplina escolar.

Entre 1930 a 1945, o Estado brasileiro empreendeu diversas alterações no sistema de ensino. Também a partir de 1964, o Estado, sob o Regime Militar, realizou uma grande reforma em âmbito educacional, transformando tanto o ensino básico, primário e secundário, quanto o superior. Diante disso, uma inquietação foi formulada para ser o fio condutor deste capítulo: qual a especificidade do sistema de ensino brasileiro, especialmente o secundário, no período de 1946 a 1961, principalmente em relação à organização do sistema escolar do Estado Novo?

O esforço do Estado brasileiro, a partir da década de 30, em industrializar o país possibilitou o crescimento urbano e o deslocamento de trabalhadores rurais para as grandes cidades. O desenvolvimento urbano, da indústria, do comércio e da burocracia estatal criou a necessidade de mão-de-obra mais qualificada.

O ensino secundário brasileiro, no período entre 1946 e 1961, passou por crises e transformações, conforme a visão daqueles que estavam diretamente envolvidos na implementação de um sistema de ensino oficial de caráter nacional, notadamente aqueles ligados aos “pioneiros da educação”. Estudiosos da educação escolar afirmam que esse período, de aumento de alunos, possibilitou a construção de uma pequena democratização social por meio da escolarização³⁶.

Esse período foi muito fértil para a educação escolar. Haja vista a participação de grandes intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo tanto no debate acadêmico, quanto em ações efetivas para a construção do sistema de ensino.

³⁶ CHAGAS, V. **Educação brasileira: antes, agora e depois?** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1982. p. 40-76.

O debate em torno da educação escolar polarizou-se entre “os pioneiros da educação” e a frente católica. Chagas constatou que os pioneiros “[...] desdobraram-se numa militância que ia dos livros, artigos publicados em periódicos, debates públicos e conferências nacionais à ação prática no campo administrativo [...]”³⁷.

O Ensino Secundário, no período entre 1942 a 1961, entre a Reforma Capanema e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi regido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 09 de abril de 1942. Essa lei, conhecida como Reforma Capanema, foi elaborada de acordo com os interesses do Estado, dirigido pelo Getúlio Vargas, para a educação escolar, sob a égide da centralização administrativa do governo federal e, sobretudo, do projeto político do Estado Novo.

O Decreto-Lei n° 1.006, de 30 de dezembro de 1938, reformulado pelo Decreto-Lei n° 8.460, de 26 de dezembro de 1945, criou a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo as normas para o uso do livro didático em sala de aula, bem como as orientações para o professor, critérios para elaboração e autorização das edições didáticas para serem adotadas pelas escolas em território nacional.

A Reforma Capanema (com algumas alterações a partir do final de 1945) e os decretos que criaram a Comissão Nacional do Livro Didático são os fundamentos legais do Ensino Secundário no período entre 1946 a 1961.

Em 02 de dezembro de 1937, Gustavo Capanema pronunciou um discurso no colégio Pedro II, em comemoração ao centenário desse estabelecimento, e deixou evidente o princípio político e pedagógico que iriam direcionar a sua administração do Ministério da Educação.

Capanema exerceu sua função em meio ao forte debate sobre a educação escolar, entre a frente católica e os pioneiros da educação; sendo assim, ele precisou pronunciar-se em relação a essa discussão e relatou a concepção de dois conceitos que considerava defasados na educação, com as suas palavras: “a educação foi tida e havida como uma atividade destinada à transmissão das noções e conhecimentos adquiridos por uma geração, à geração subsequente” (informação verbal)³⁸; essa concepção da frente católica valorizava o tipo de ensino em que o professor transmitia o conhecimento acumulado e os alunos deveriam memorizar esse saber.

³⁷ CHAGAS, op. cit., p. 45.

³⁸ Discurso de Gustavo Capanema de 02/12/1937, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

Capanema continuou seu discurso tratando de uma nova concepção de educação, uma acepção que considerou vencedora e que, a cada dia, ganhava mais adeptos, a noção defendida pelos pioneiros,

[...] a educação passou então a ser considerada como uma função social de excepcional relevo [...] essencialmente preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade, para enfrentar e vencer os obstáculos, os riscos e os fracassos que a vida social oferece a cada um.³⁹

Portanto, uma noção de educação que se preocupa com a vida do aluno, com a dimensão social da escolarização, a educação para a vida em sociedade.

Capanema finalizou a apresentação desse debate expondo a concepção de educação que iria fundamentar a ação de seu ministério, a educação escolar em prol do desenvolvimento da nação.

[...] quando dizemos que a educação ficará ao serviço da Nação, e que, por isso queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que forma a base ideológica da Nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado.⁴⁰

Nesse sentido, três palavras resumem os objetivos da educação para formar o cidadão idealizado por Capanema: moral, político e econômico, ou seja, que possuísse os valores do Estado, da Pátria e do Trabalho.

O debate entre a frente católica e os pioneiros ganhou dimensão na Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois a educação religiosa, por um lado, não foi abolida do ensino secundário, “O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos do ensino secundário, incluídos nos estudos do primeiro e segundo ciclo”⁴¹, caberia à autoridade eclesiástica estabelecer o programa e o regime didático do ensino religioso.

Por outro lado, o ideal dos pioneiros, de uma educação ativa para a vida, também recebeu menção na lei, “Os estabelecimentos de ensino secundário

³⁹ Discurso de Gustavo Capanema de 02/12/1937, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Art. 21 do Decreto-Lei n° 4.244 de 9 de abril de 1942.

adotarão processos pedagógicos ativos, que dêem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.”⁴²

A disputa entre a frente católica e os pioneiros não ficou restrita ao debate pedagógico, mas teve implicações práticas no seio das decisões políticas do governo federal para o sistema de ensino. A partir de 1937, os católicos ficaram mais fortalecidos politicamente.

Sintomático desse fortalecimento é a seguinte correspondência entre Alceu Amoroso Lima e Gustavo Capanema, em que Alceu redigiu o seu parecer sobre uma possível contratação de Fernando de Azevedo para exercer a função de diretor nacional da educação.

De Alceu Amoroso Lima

Rio, 19/03/1935

Capanema

Pensei maduramente na nova consulta que você me fez sobre a possível nomeação do Dr. Fernando de Azevedo, para diretor nacional da Educação. E, quanto a mim pessoalmente, perduram as razões que lhe apresentei. Nada tenho contra a pessoa do Dr. Azevedo, cuja inteligência e cujas qualidades técnicas muito admito. Ele é hoje, porém, uma bandeira. Suas idéias são conhecidas, seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do governo, uma opção ou uma confusão. E tudo isso, eu teria de dizer de público, em face da minha consciência e da certeza que tenho de que, no terreno da educação, é que se está travando a grande batalha moderna de idéias.

Como prezo muito as posições definidas e já dei, há muito, a conhecer qual a minha atitude, em matéria pedagógica, não me seria possível continuar a trazer, ao Ministério da Educação, a pequena, mas desinteressada colaboração que até hoje lhe tenho dado, na obra grandiosa que você está empreendendo nesses domínios, caso se confirmasse essa nomeação, a meu ver errada e inoportuna.

É de ponderar também que, qualquer que fosse minha resposta, a impressão causada por essa nomeação nos meios católicos seria a mesma de perplexidade e interrogação.

Creia-me, meu caro Capanema, seu sempre fiel amigo.

Alceu.

No entanto, no período pós 1945, os pioneiros ganharam mais força no cenário político, por exemplo, Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1952, em que coordenou as atividades de pesquisa sobre a realidade educacional do país, com o intuito de subsidiar as reformas educacionais. Criou o Centro Brasileiro de Pesquisas

⁴² Art. 27 do Decreto-Lei n° 4.244 de 9 de abril de 1942.

Educacionais, com várias sedes regionais; no caso de São Paulo, a direção desse centro de pesquisa ficou sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo.

O ensino secundário também foi alvo do discurso de Capanema, para ele, esse ramo escolar deveria estar integrado tanto com o primário, quanto com o ensino superior. Cabia ao ensino secundário preparar a personalidade física, moral e intelectual do adolescente para formar a elite intelectual do Brasil.

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, regulamentou, em todo território nacional, o ensino secundário entre 1942 a 1961. No momento de sua aprovação, ela foi regida por alguns princípios: a centralização da organização burocrática estatal sobre a égide do governo federal, o currículo rígido, os exames oficiais para obtenção do certificado de conclusão do curso, o patriotismo como ideologia e a preparação para o trabalho. Todavia, entre dezembro de 1945 até abril de 1951, ocorreu a publicação de decretos e leis modificando a Lei Orgânica do Ensino Secundário, deixando-a mais adequada frente à reorganização do regime democrático.

Conforme o primeiro artigo do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário deveria estar integrado tanto com a educação primária, quanto com o nível superior. Os objetivos do ensino secundário visavam à formação de um cidadão patriótico e humano, o patriotismo foi um dos elos principais da ideologia do Estado Novo.

O Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, alterou a redação de alguns artigos da mencionada lei, e regulamentou as disciplinas que deveriam formar a consciência patriótica:

Para a Formação da consciência patriótica, serão utilizadas os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, serem postas em evidência as correlações de uma com a outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.⁴³

No início da Lei Orgânica do Ensino Secundário, não é perceptível o interesse por um ensino técnico ou profissionalizante, pois o ensino secundário deveria preparar o aluno para os estudos posteriores. Assim, o ensino secundário era um

⁴³ O Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945.

lugar para os alunos que não precisavam trabalhar nem tinham necessidade de aprender um ofício já na adolescência.

O ensino secundário subdividiu-se em dois ramos: o ginásial, de 4 anos, e o colegial (clássico e científico), de 3 anos. Os estabelecimentos de ensino adotavam o programa curricular estabelecido pelo governo federal, o artigo 18 rezava que “os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.”⁴⁴

A palavra *flexíveis* que consta nesse artigo da lei não condiz com a prática adotada pelo governo federal, pois os manuais escolares seguiam religiosamente o programa curricular aprovado pelo governo e o artigo 44 estabelecia: “os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixaram”⁴⁵, portanto esses dois artigos estabeleceram uma contradição na lei que organizou o ensino secundário.

Para um aluno obter o certificado de conclusão do curso ginásial ou colegial (clássico ou científico), era necessário que ele fosse aprovado no exame de licença. O artigo 61 estabelecia que o exame deveria ser realizado nos meses de dezembro e janeiro em qualquer unidade escolar federal, equiparada ou reconhecida. Cada candidato à conclusão do curso deveria prestar o exame em um estabelecimento de ensino do qual não tivesse sido aluno.

O conteúdo curricular para esse teste também era expedido pelo Ministério da Educação. Portanto, o programa curricular expedido pelo governo federal não tinha o caráter flexível, o exame de licença, juntamente com o programa curricular, denota a tendência de centralização administrativa do sistema de ensino.

Todavia, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, aprovada em 18 de setembro de 1946, combinando o artigo quinto com o sexto, rezava que competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, mas não excluiu a legislação estadual supletiva ou complementar sobre esse assunto.

Essa situação caracteriza uma circunstância distinta do período Vargas, sobretudo entre 1937 e 1945, em que houve uma crescente centralização pelo poder federal de legislar e agir frente à educação escolar, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico-programas, currículos, instruções metodológicas,

⁴⁴ Art. 18 do Decreto-Lei n° 4.244 de 9 de abril de 1942.

⁴⁵ Art. 44 do Decreto-Lei n° 4.244 de 9 de abril de 1942.

pois os Estados poderiam organizar o seu próprio sistema de ensino, possibilitando uma descentralização administrativa do sistema de ensino.

No que se refere ao aspecto pedagógico, Abreu afirma incisivamente, em 1955, que o sistema de ensino cerceava a liberdade dos professores na elaboração de seu plano de ensino e de sua prática pedagógica, pois a legislação federal obrigava o professor seguir fielmente o currículo aprovado pelo governo federal, “[...] as leis federais vigentes no ensino secundário, o aprisionamento em moldes regulamentares rigidamente uniformes e particularizados, que nada têm de bases, diretrizes, normas gerais, no seu sentido genérico e flexível”⁴⁶. Todavia, como demonstrava a carta constitucional, podemos afirmar que há um esforço, a partir de 1946, por parte do governo federal, de descentralização das tomadas de decisões e da organização do sistema escolar brasileiro.

O próprio Abreu percebeu uma tentativa de descentralização, ao tratar da implantação do currículo mínimo que visava à ação do professor na organização do seu programa de ensino com a intenção de incluir aspectos regionais ou das necessidades de aprendizagem do público atendido. Nas suas palavras: “A afirmação de que esses programas são mínimos e não analíticos, conferindo uma certa margem de arbítrio pessoal na execução dos mesmos, de um modo geral é exata.”⁴⁷

O ideal de descentralização curricular, defendido por Anísio Teixeira e Guy de Hollanda, que organizaria três segmentos: o nacional, o regional e o escolar, foi posto em prática após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961⁴⁸.

Anísio Teixeira, numa palestra proferida em 1953 no Seminário de Ensino Secundário, notou que a escola secundária passava por transformações devido ao aumento do corpo discente proveniente de diversas camadas sociais.

Segundo Jayme Abreu, em 1955, somente 6% da população brasileira com idades de 12 a 18 anos freqüentava a escola, totalizando 535.775 alunos distribuídos em 1.771 estabelecimentos de ensino, desses somente 714 ministravam o ensino colegial com 76.286 alunos, sendo 10.880 matriculados no curso clássico e 65.406 no curso científico. Dos 1.771 estabelecimentos de ensino, 435 eram

⁴⁶ ABREU, J. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 23, n. 58, p.26 - 104, abr./jun., 1955. p. 50.

⁴⁷ ABREU, J, op.cit., p. 65.

⁴⁸ CHAGAS, op. cit., p. 61-62.

públicos e 1.336 particulares. O ensino secundário brasileiro, ainda de acordo com Jayme Abreu, cresceu 490% no período entre 1933 e 1953.

O número de alunos provenientes de diversas camadas sociais desestruturou o ensino secundário em dois pontos: primeiro, a necessidade de mais escolas e de professores para atender a demanda social; segundo, o questionamento dos objetivos do ensino secundário, como transformar um ensino para a formação da classe dominante em uma escola que atendesse aos interesses sociais mais imediatos do novo público?

Para Jayme Abreu, a principal debilidade do ensino secundário eram os professores. Pois devido ao rápido crescimento do ensino secundário, houve necessidade de um maior número desses educadores; segundo ele, organizou-se um magistério de emergência sem qualificação profissional adequada.

É evidente a impossibilidade de ter registros nacionais confiáveis sobre a relação dos professores e sua formação escolar. Assim, o autor usou dados estatísticos do estado do Rio de Janeiro, o considerado possuidor de uma posição superior aos demais estados brasileiros, talvez com a exceção do estado de São Paulo. “Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (1951) apenas 112 eram diplomados por faculdades de Filosofia (8%).”⁴⁹

Um dado interessante, tendo em vista a atual situação do magistério, é a questão salarial dos professores: os que ministravam aulas nos estabelecimentos públicos de ensino recebiam uma remuneração melhor do que os docentes das escolas particulares. Possuíam uma posição social respeitada, e “os seus salários estão ao nível dos mais altos das mais prestigiosas profissões liberais [...]”⁵⁰.

Como ocorria a alteração da especificidade do curso secundário, de um ensino essencialmente propedêutico e de cultura geral direcionado às elites, para um ensino técnico destinado aos variados grupos sociais, essa circunstância propiciou a mudança do ensino essencialmente humanístico para o técnico, principalmente para o ramo profissionalizante do Ensino Médio, pois o ensino secundário permaneceu com um caráter beletista.

⁴⁹ ABREU, J., op. cit., p.73.

⁵⁰ Ibid., p. 75.

Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhes acrescentarmos essa dimensão imaginativa.⁵¹

O ensino de história se reveste de uma função vital para a execução do objetivo geral do ensino secundário: a construção de uma consciência patriótica, sobretudo a partir do Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945.

Emília Viotti da Costa, enquanto auxiliar de Ensino da Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, publicou um ensaio em 1957 na Revista de História intitulado “*Os Objetivos do Ensino de História no Curso Secundário*”. Para ela, há quatro perguntas fundamentais para orientação da educação escolar: “Que se pretende do indivíduo? Como ele é compreendido nas suas relações com a sociedade? Qual a sociedade onde vai viver? Qual a sua posição no quadro mais amplo do universo?”⁵². Dessa forma, há uma relação bastante estreita entre a educação escolar, a sociedade e o Estado.

No âmbito do ensino secundário, para Emília Viotti da Costa, a história contribui para a formação da personalidade integral do adolescente, primeiro plano, e propicia o conhecimento básico de seu campo de estudo, segundo plano.

A informação oferecida pela história ao aluno o auxilia na ampliação de sua visão de mundo, ajudando-o a desenvolver o raciocínio e a expressão oral e escrita; a discussão dos problemas que os homens passaram e tiveram que resolver ao longo do tempo favorece a formação moral do indivíduo. A história possibilita ao educando uma interpretação sobre o passado contribuindo para que o aluno reflita acerca do presente, permitindo a constituição de um cabedal de conhecimento importante para a sua inserção na vida em sociedade.

Portanto, para ela, a história é fundamental para a formação do cidadão. “O estudo dos problemas dos mundos antigos desenvolve o interesse pela participação na vida política e social e contribui para uma formação da consciência patriótica e internacional.”⁵³

⁵¹ TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 81.

⁵² COSTA, E. V. Os objetivos do ensino de história no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 117- 120, 1957. p. 117.

⁵³ COSTA E.V., op. cit., p.120.

Guy de Hollanda, pesquisador e professor de história, desenvolveu um trabalho denominado *“Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)”*, com o apoio financeiro do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, doravante (CBPE), no período de agosto a dezembro de 1956. O texto pronto foi entregue para alguns professores ligados ao CBPE, como Jayme Abreu, para a análise do material; diante das críticas, o autor modificou algumas passagens. Portanto, o livro apresenta a opinião de Hollanda legitimada e circunscrita ao programa de trabalho do CBPE.

É provável que Guy de Hollanda (GH), estivesse envolvido com o ensino de história antes de 1930, pois Jonathas Serrano, no livro *“Como se Ensina História”*, não poupou elogios à concepção de história, ainda que curiosa, apresentada por Hollanda no ensaio *“Novo Conceito da História da Civilização à luz da Etnologia e da Pré-História”*, texto elaborado para um concurso de ingresso na carreira docente em 1929, Serrano destacou o brilhantismo do autor e a sua pouca idade, apenas 21 anos.

Em 1938, GH foi professor chefe da disciplina de história do Colégio Universitário da Universidade do Brasil. Portanto, desde 1930 ele esteve diretamente ligado ao ensino de história, passando pelos diversos programas implementados desde 1931 até 1956. Assim, o seu brilhantismo, a sua experiência no magistério, o conhecimento da legislação pertinente à história enquanto disciplina escolar, aliado ao seu repertório cultural sobre historiografia, possibilitou a sua escolha pelo CBPE para o estudo da disciplina de história no ensino secundário.

Antes de passarmos para a análise do livro de GH, é interessante apresentar algumas considerações sobre o CBPE, de acordo com os argumentos da Libânea Nacif Xavier apresentados no livro *“O Brasil como Laboratório”*, publicado em 1999. Ela apresenta o resultado final de sua pesquisa sobre o CBPE de acordo com o recorte temporal de 1950 a 1960.

A autora apropriou-se das noções de Bourdieu de campo cultural e de sociabilidade intelectual para realização de seu estudo. Ela argumenta que o CBPE, mesmo estando ligado ao Estado por meio do INEP, tinha certa autonomia de pensamento, pois também recebia financiamento de outras entidades, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Para Xavier, a criação do CBPE está ligada à reflexão de Anísio Teixeira sobre a modernização do Brasil por meio da educação escolar. Sintetizando o pensamento de Anísio Teixeira da seguinte forma:

[...] as idéias de descentralização administrativa e de autonomia (da escola e de seus agentes); e reconhecimento do educando (pela percepção de que o processo educativo é, também, um processo individual); o conhecimento da cultura regional (que se insere na própria identidade da escola); e, a atenção para a fase de desenvolvimento em que se encontra a cultura nacional.⁵⁴

Para alcançar tal objetivo, Anísio Teixeira pensava na articulação de algumas ações efetivas: a reforma do ensino, tendo em vista a descentralização administrativa, a formação e qualificação de professores; a realização de pesquisas sobre a realidade escolar, em âmbito nacional e regional e a ampliação da escolarização gratuita e de qualidade para população. Libânea Xavier salienta que os pesquisadores do CBPE foram selecionados pelo mérito e pela competência técnica, não por parâmetros de apadrinhamento político.

A pesquisa de Guy de Hollanda foi realizada no bojo dessa discussão: conhecer a realidade do ensino brasileiro para possibilitar a construção de alternativas para o sistema público de educação, visando à qualidade e ao desenvolvimento do Brasil.

Partindo para a análise do livro de GH, colocamos, como questão inicial, a concepção de história que ele professa. Para ele, a amplitude da história não se limita ao estudo das civilizações possuidoras da escrita. A história é uma ciência com especificidade própria e se reveste de uma possível previsibilidade do futuro.

Para o historiador, a sua disciplina é uma ciência como a física ou a astronomia, porém, não pode, nem deve, pretender seguir um método decalcado desta ou daquela, porque o seu objetivo difere, essencialmente, dos de ambas as ciências. Isto não exclui para haver, em certos casos, uma previsão histórica análoga à dos fenômenos físicos. Mas, como os fenômenos sociais são muito mais complexos do que aqueles [...] é evidente que sejam mais difíceis de prever [...] Tampouco se podem negar as possibilidades da previsão das conjunturas econômicas. Sem dúvida, o contexto cultural não é imutável e nele o papel dos indivíduos e dos acontecimentos singulares é considerável. Isto limita, decisivamente, o âmbito das previsões históricas no tempo e no espaço, porém, não as impossibilita⁵⁵.

⁵⁴ XAVIER, L. N. O. **Brasil como laboratório**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999. p. 62.

⁵⁵ HOLLANDA, Guy. **Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957. p. 5.

Guy de Hollanda considera que o historiador deve explicar os eventos históricos em conformidade com os valores da sociedade estudada. “[...] O que compete ao historiador é procurar compreender o mais possível o sistema de valores vigente na sociedade e na época que estuda, evitando deformar a reconstituição de ambas, pela projeção daquele ao qual adere, explícita ou implicitamente [...].”⁵⁶

Para ele, dois objetivos são essenciais para a presença da história no currículo do curso secundário: primeiro, o conhecimento essencial do passado humano e, segundo, propiciar as condições para uma aprendizagem elementar da crítica histórica.

Para GH, não há necessidade de ministrar um pequeno curso de metodologia e teoria da história para os alunos do ginásio ou do colégio, pois quando o professor expõe determinado conteúdo, esse está impregnado de uma determinada concepção historiográfica que fundamentou a produção do discurso histórico transmitido aos alunos.

A execução dos dois objetivos apontados acima favorece a problematização e a compreensão da sociedade contemporânea do educando. Assim, a disciplina de história torna-se importante para se alcançar as intenções mais amplas do ensino secundário. Nas palavras do autor:

A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência [...] permite melhor compreender o presente. Isto lhe confere um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira-se, ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social e o educador. Cumpre que este adquira consciência das mesmas e procure desenvolver no educando apenas as que lhe pareçam convenientes aos fins da educação⁵⁷.

Segundo GH, o pressuposto didático que organizava o currículo do ensino secundário era o concêntrico-ampliatório. No curso ginásial, caberia ao professor transmitir o conhecimento sobre o passado pautado nos episódios e nas biografias. Já no curso colegial, ele deveria analisar a sociedade no tempo e no espaço, refletindo sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Tendo como referência o livro de GH e as portarias ministeriais que legislavam sobre o ensino de história, podemos inferir que o currículo dessa

⁵⁶ HOLLANDA, op. cit., p. 5.

⁵⁷ Ibid., p. 09.

disciplina, entre 1946 e 1963, passou por algumas transformações. Podemos delinear três situações distintas.

A primeira, de 1946 a 1951, em que o ensino da disciplina estava de acordo com a Reforma Gustavo Capanema; a segunda, de 1952 até 1961, delimitada, sobretudo, pelas Portarias Ministeriais nº 966, de 02 de outubro de 1951, e nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951; e a terceira, a partir do ano letivo de 1962, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Entre 1946 e 1951, o currículo de cada disciplina deveria ser organizado em torno de unidades didáticas, que aglutinavam em temas os conteúdos a serem ensinados.

O sumário, expresso por unidades didáticas, seria simples e claro, mencionando, por forma discriminada e sucinta, apenas a matéria essencial [...]. Dar-se-ia ao enunciado a flexibilidade que assegurasse uma razoável soma de autonomia à função docente [...].⁵⁸

Guy de Hollanda, usando como pressuposto o pensamento de Anísio Teixeira, questiona a viabilidade da implementação de tal ideal na escola secundária brasileira, pois a educação escolar brasileira possuía um caráter rígido e legislativo, conseqüentemente, cerceando a liberdade criativa do professor, pois esse deveria somente cumprir a proposta curricular.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário que regia o sistema de ensino nesse período estabelecia que as unidades escolares deveriam seguir completamente as diretrizes curriculares, situação ratificada pelos exames de licença.

GH afirmou que o currículo da disciplina História do Brasil do ensino secundário, tanto do ginásio, quanto do colégio, sofreu uma pequena alteração em 1949, modificando a nomenclatura dos fatos históricos da história recente do país, portanto era uma tentativa de modificar uma memória sobre a história nacional que se construía, possibilitando uma afirmação da sociedade democrática.

Em 1949, a portaria ministerial nº 137, de 16 de março, modificou os programas de História do Brasil da 4ª série do curso ginásial e 3ª do ciclo colegial, limitando-se a mudar os títulos respectivos e os enunciados das unidades ou itens destas, que punham em evidência o “Estado Novo”.⁵⁹

Em 1951, houve outra mudança no currículo de história, possibilitando alguma liberdade de ação para o professor elaborar o programa de ensino a ser ministrado em sua escola.

⁵⁸ HOLLANDA, op. cit., p. 43.

⁵⁹ Ibid., p. 49, destaque do autor.

A Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951, aprovou os programas mínimos elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II para cada disciplina, essa portaria obrigava todos os estabelecimentos de ensino a adotar esses programas, todavia eles tinham autonomia para adequá-los a sua realidade escolar. Caso as escolas estaduais ou os estados pretendessem elaborar um currículo próprio, ele deveria ser encaminhado para o Ministério da Educação, Diretoria do Ensino Secundário, para avaliação e posterior aprovação. O novo currículo para o curso de história entrou em vigor em 1952 na 1ª série ginasial e na 1ª série colegial.

Essa mudança na estrutura curricular do ensino de história é bastante significativa. No primeiro período, é nítida a execução de um projeto nacional de cima para baixo, enquanto no segundo momento, ainda que seja um projeto nacional, os estados têm mais liberdade para adequar o projeto nacional as suas especificidades regionais. Podemos pensar que essa situação está de acordo com o momento de redemocratização do país, pois a Constituição Federal de 1946 estabelecia que os estados poderiam legislar sobre o sistema de ensino para complementar as diretrizes federais.

O currículo de história ficou estruturado do seguinte modo:

Ano	Reforma Gustavo Capanema: de 1946 a 1951	Portarias Ministeriais nº 966 e nº 1.045: de 1952 a 1961
<i>Ginásio</i>		
1º	História Geral (Antiga e Medieval)	História do Brasil
2º	História Geral (Moderna e Contemporânea)	História da América
3º	História do Brasil (Descobrimto até a Independência)	História Geral (Antiga e Moderna)
4º	História do Brasil (1º Reinado até o Estado Novo)	História do Brasil e História Geral (Moderna e Contemporânea)
<i>Colégio</i>		
1º	História Geral (Antiguidade, Medieval e Moderna)	História Geral (Antiga)
2º	História Geral (Contemporânea)	História Brasil História Geral (Medieval e Contemporânea)
3º	História do Brasil	História do Brasil História Geral (Contemporânea)

Quadro 1 – A Estrutura Curricular do Ensino Secundário da Disciplina História, entre 1946 e 1961.

Fonte: Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951 e Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

O currículo do curso ginasial, entre 1946 e 1951, determinava que o estudo da Independência Brasileira deveria ocorrer no 3º ano, atual 7ª série do Ensino Fundamental e fosse abordada apenas uma vez pelo professor no ginásio, pois no ano seguinte dava-se continuidade com a história do Brasil. No período entre 1952 a 1961, o ensino da Independência do Brasil ocorria duas vezes, na primeira e na última série do curso ginasial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 modificou o currículo do curso de história no ensino secundário, dando mais autonomia aos Estados e às unidades escolares para deliberarem sobre a seriação curricular a ser adotada em seu estabelecimento de ensino.

Podemos pensar que a luta pela implementação de um currículo flexível, encapado pelos “pioneiros”, notadamente Anísio Teixeira e Guy de Hollanda, foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1961. Por fim, a introdução do livro de Haddock Lobo de seu livro História do Brasil para o ciclo colegial é bem elucidativa.

As radicais modificações introduzidas no ensino secundário brasileiro pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornaram imprescindíveis a reformulação de quase todos os livros didáticos dos respectivos cursos. No caso da História Geral e História do Brasil, para o 2º ciclo, a adaptação dos compêndios às exigências da atual legislação é algo dificultada pela liberdade, bastante ampla, concedida aos estabelecimentos de ensino, quanto à dosagem e à seriação de tais matérias⁶⁰.

É importante ressaltar a importância da alteração curricular para as editoras. A aprovação de um novo currículo pelo estado, para ser implantado em todo território nacional, indicava uma nova safra de lucros para as editoras, pois os livros do programa curricular anterior não seriam mais utilizados e, conseqüentemente, todos os alunos deveriam adquirir novos livros. Assim, a editora que conseguisse publicar e distribuir os livros em conformidade com os programas mais recentes obteriam altos lucros.

⁶⁰ LOBO, Haddock. **História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, S/D. p. 9. (destaque do autor).

A Companhia Editora Nacional, em outubro de 1951, publicou o livro *História do Brasil* de Alcindo Muniz de Souza, destinado para a primeira série ginásial, contando com duas edições seguidas, produzindo 10.065 exemplares. Em dezembro de 1951, a editora publicou mais duas edições de Alcindo Muniz de Souza, da *História da América*, destinada à segunda série do ginásio, contando com 10203 livros; e, nesse mesmo mês, publicou seis edições do livro de Joaquim Silva para a primeira série ginásial, perfazendo 30310 livros, esse livro de Joaquim Silva em março de 1952 já contava com a sua sétima e oitava edições. Em janeiro de 1952, o livro *História da América*, de Joaquim Silva, contou com a publicação de seis edições e no mês de março já havia a sétima e oitava edições.⁶¹

O sistema de ensino brasileiro, entre 1946 e 1961, esteve no centro do debate sobre o desenvolvimento do Brasil. No Congresso Nacional, houve uma verdadeira batalha para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ora com um projeto em prol da escola pública, ora com a proposta de Lacerda em que as escolas particulares seriam favorecidas grandemente, usando recursos do estado para o interesse privado de lucratividade.⁶²

Fora da discussão política sobre a educação escolar, o Estado brasileiro, por meio de leis e decretos, construiu um sistema administrativo para o sistema de ensino em que os estados e municípios ganharam um pouco mais de autonomia administrativa em relação ao período anterior, o Estado Novo. A Constituição Federal de 1946 permitiu que os Estado e municípios legislassem sobre o seu próprio sistema de ensino.

O Ensino Secundário, ao receber uma maior quantidade de alunos provenientes de várias camadas sociais, foi obrigado a tentar reorganizar-se para responder a essa demanda social. O caráter propedêutico do ensino secundário permaneceu, com menos ênfase para uma parte dos estudantes, pois os setores sociais da classe média tinham a oportunidade de galgar cargos de destaque no mercado de trabalho sem a necessidade da realização do ensino superior.

Ao contrário da afirmação de Anísio Teixeira, que o ensino deveria ser mais humano e técnico, em vez de bacharelesco, essa situação não se efetivou

⁶¹ Mapa de Edições da Companhia Editora Nacional, 1951 e 1952. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional, IBEP.

⁶² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 171-179.

completamente no ensino secundário, pois, ainda que seus objetivos não correspondessem adequadamente ao seu público escolar, ele acabou permanecendo com a expectativa de Gustavo Capanema, o curso secundário deveria formar a elite intelectual do país, sobretudo o colegial.

Assim, a principal especificidade do ensino secundário, entre 1946 e 1961, foi a ambigüidade, atender aos interesses da nova classe média e, ao mesmo tempo, da classe dominante do país; tornar-se uma educação mais humana e técnica e permanecer bacharelesca; organizar o sistema de ensino conforme os interesses de uma sociedade democrática e permanecer com a espinha dorsal de sua organização burocrática pautada na legislação aprovada no período do Estado Novo.

CAPÍTULO 3 A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Em 24 de setembro de 1941, o livro didático intitulado “Nosso Brasil” de autoria de Hildebrando de Lima, destinado à terceira série do ensino primário, recebeu parecer favorável da Comissão Nacional do Livro Didático; portanto, ele poderia ser utilizado em todas as escolas do Brasil. Antônio Carneiro Leão foi o relator, Maria Junqueira Schmidt e Abgar Renault foram os revisores da prova tipográfica produzido pela Companhia Editora Nacional.

O ofício encaminhado para Editora foi redigido da seguinte forma:

O livro em apreço contém trechos para exercício de leitura, poesias infantis, e pequenos exercícios para interpretação dos alunos. Tanto as poesias e os exercícios de leitura, quanto os exercícios de interpretação estão à altura da inteligência do aluno aos 7 e 8 anos de idade. O livro em apreço preenche os objetivos visados pelo seu autor e está dentro das prescrições do Decreto-lei n° 1006 de 30 de dezembro de 1938.

Conclusão: a seção H, em vista do acima exposto é de parecer que o livro indicado no processo n° 36.506/40 pode ter o seu uso autorizado, nas nossas escolas primárias.⁶³

O parágrafo único do artigo 19 do Decreto-Lei n° 1.006, de 30 de dezembro de 1938, rezava que caso o livro encaminhado para ser avaliado fosse datilografado, que não estivesse impresso, a Comissão poderia sugerir modificações no texto e o acréscimo de imagens, textos, exercícios para melhorar a qualidade pedagógica do material. Ainda, assegurava que depois do livro impresso, ele deveria ser encaminhado novamente à Comissão para a verificação, se o manual editado estava de acordo com o datilografado.

Nesse sentido, a Companhia Editora Nacional, antes de providenciar a publicação do livro “Nosso Brasil”, deveria encaminhar uma petição de autorização para a Comissão com o respectivo livro impresso.

Assim, com o intuito de conseguir o aval da Comissão Nacional do Livro Didático, CNLD, para publicar o livro de Hildebrando de Lima para o ano letivo de 1942, a Companhia Editora Nacional elaborou o seguinte ofício:

⁶³ Correspondência entre a Comissão Nacional do Livro Didático e a Companhia Editora Nacional, 24/09/1941. Arquivo Histórico IBEP-Nacional. (grifo do autor).

Exmo. Sr. Presidente da Comissão Nacional do Livro Didático
 A COMPANHIA EDITORA NACIONAL, editora do livro “NOSSO BRASIL” – 3º grau – de Hildebrando de Lima, que está submetido a julgamento nessa comissão, tomando o processo o nº 37.354/40 – tendo reeditado o referido livro, uma vez que o parecer de 30/05/41 da Seção H o aprovou, pede permissão para substituir os exemplares entregues em 1940 pelos os da nova edição, a fim de que a autorização de seu uso se estenda até a última edição.
 Em adiantamento temos a informar à douta C.N.L. D. que a reimpressão para a época escolar de 1942, consta de 45.000 exemplares, distribuídos em 9 edições de 5.000 exemplares cada uma, que tomaram as denominações de 24ª a 32ª edições, sendo os exemplares anexados ao presente requerimento pertencentes à 32ª edição.
 Nestes termos pede deferimento.⁶⁴

A Companhia Editora Nacional, antes de obter a autorização para publicação da nova edição do livro de Hildebrando de Lima, já tinha providenciado a publicação de 45 mil exemplares. É evidente que isso não agradou a CNLD, pois a editora descumpriu o Decreto-lei 1.006, e conseqüentemente não respeitou a autoridade concedida pelo governo federal à CNLD.

Diante dessa situação, a CNLD providenciou uma nova avaliação do livro “Nosso Brasil”, possivelmente com a intenção de não aprová-lo para o uso. Em 11 de outubro de 1941, um funcionário da Companhia Editora Nacional no Rio de Janeiro enviou uma carta para a sede em São Paulo, descrevendo o seu trabalho para tentar aprovar o livro de Hildebrando de Lima.

Nosso Brasil 3º: Estive na Comissão do livro concertando com o Moyses um plano para salvá-lo. O que determinou a impugnação foi a Seção C, de ciência, da qual o relator foi o Oliveira de Meneses. Foi ele quem criou o impasse achando que as indicações das leituras dos livros de Lobato eram anti-nacionalistas.

Moyes: Tem sido um grande amigo. Combinamos com o presidente da Comissão a retirada do parecer da pauta de julgamento, aguardando o nosso recurso.

Carneiro Leão: Procurei-o em seu nome, embora tivesse toda a boa vontade, não podia ter a iniciativa. Desde que a houvesse apoiaria.

Nosso Brasil 3º: O Hildebrando fez a revisão de acordo com o último parecer, de Maria Junqueira Schmidt, e a remeteu para ver se

⁶⁴ Correspondência entre a Comissão Nacional do Livro Didático e a Companhia Editora Nacional. Arquivo Histórico IBEP-Nacional.

encontramos o meio de substituir as páginas revistas desta edição em “stock”.
É bom ir estudando este golpe para estarmos preparados até com baterias anti-áreas.⁶⁵

A Companhia Editora Nacional tentou conseguir uma nova autorização para comercializar os 45 mil livros publicados para o período letivo de 1942. A partir do excerto da correspondência acima, é bastante evidente que a editora fez diversos contatos com alguns representantes da CNLD para alterar a revogação do parecer desfavorável do manual escolar “Nosso Brasil” de Hildebrando de Lima.

Novamente, a Companhia Editora Nacional encaminhou um ofício para o presidente da CNLD rogando a permissão de comercializar os livros publicados. Nesse pedido de revisão foram destacados quatro pontos: o livro recebeu parecer favorável em um período anterior, não poder vender os 45 mil exemplares significaria bastante prejuízo e desperdício de papel⁶⁶, o livro obteve parecer favorável no ano de 1941 e a editora, juntamente com o autor Hildebrando de Lima, comprometia-se a fazer as alterações que a CNLD achasse necessárias.

Mesmo com a insistência da Companhia Editora Nacional em conseguir um parecer favorável para o livro “Nosso Brasil” de Hildebrando de Lima, ela não conseguiu. A CNLD justificou que o manual escolar possuía alguns erros conceituais e que indicava a leitura dos livros de Monteiro Lobato que ainda não tinham recebido um parecer da Comissão.

No final do ano de 1958 e no início de 1959, a Companhia Editora Nacional preocupou-se em contratar um outro autor de livros didáticos de História destinados ao ensino ginasial, pois a sua principal referência restringia-se ao Joaquim Silva.

Os trâmites para efetivar a contratação ocorriam por meio de correspondências, a editora encaminhava a proposta de serviço em duas vias, uma para editora e outra para o autor. O autor devia encaminhar para editora apenas uma cópia do contrato assinada, pois a outra lhe pertencia.

No final do ano de 1958, a Companhia Editora Nacional fechou o contrato com Borges Hermida que autorizava a publicação de seus livros didáticos de História para o

⁶⁵ Correspondência entre Livraria Civilização Brasileira (da Companhia Editora Nacional no Rio de Janeiro) e Companhia Editora Nacional (em São Paulo) em 11/10/1941. Arquivo Histórico IBEP-Nacional

⁶⁶ É de ponderar que seria um grande prejuízo, pois o papel geralmente era importado e estando no período da Segunda Guerra Mundial, significa que a matéria-prima era muito mais caro.

ensino ginasial, todavia o autor esqueceu de mencionar o número do parecer favorável para o uso de seus livros auferidos pela CNLD. A Companhia Editora Nacional enviou três cartas para o autor cobrando o número de aprovação do livro.

Esses dois fatos mostram que a Comissão Nacional do Livro Didático influenciou a produção didática, limitando a liberdade de ação das editoras e tentando controlar a qualidade e a visão de mundo dos livros didáticos. A atitude da Companhia Editora Nacional, de cobrar veementemente Borges Hermida o número que comprovava que seus compêndios de História foram aprovados pela CNLD, significa que a CNLD exercia uma influência considerável nas editoras.

Entre 1946 e 1961, a Comissão Nacional do Livro Didático era o órgão, ligado ao governo federal, responsável pela avaliação dos manuais escolares, ela procedia à análise dos livros didáticos destinados ao ensino primário e secundário, apenas com a exceção do ensino superior.

A criação da CNLD ocorreu com a aprovação do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Esse decreto atinava-se à política de centralização administrativa que se articulava no governo federal, uma tentativa de controle ideológico dos conteúdos vinculados aos livros didáticos, estando de acordo com a política educacional empreendida pelo ministro da educação Gustavo Capanema. A pesquisadora Helena Bomény argumentou que o manual escolar “[...] acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista”.⁶⁷

No bojo dessa discussão, qual o objetivo do Estado brasileiro em avaliar os livros didáticos entre 1946 e 1961? Uma tentativa de controle de qualidade e de preços? Ou controle ideológico? O encaminhamento de respostas a essas perguntas permite construir um conjunto de informações que permitirão averiguar o papel que o livro didático desempenhava no sistema de ensino na referida época.

Os manuais escolares foram alvos das preocupações do Estado no Brasil desde o século XIX, quando começou a construção de um sistema público de ensino. A função de avaliar os livros didáticos esteve sob os auspícios da Igreja Católica e do Estado Brasileiro, que se preocupavam com a transmissão de valores contrários à doutrina católica e à política imperial no Brasil. Controlar a produção didática seria uma forma de tentar construir uma maneira semelhante de se pensar a nação, nesse caso, justificando a fé católica e a monarquia.

⁶⁷ OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: UNICAMP, 1984. p. 34.

Entre 1946 e 1961, os livros didáticos era um importante material pedagógico disponível para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula. Miriam Moreira Leite⁶⁸ argumentou que o manual escolar era o mediador do conhecimento entre o professor e o aluno, era uma síntese do saber a ser transmitido ao corpo discente preconizado no currículo, tanto para o professor tradicional ou moderno, quanto experiente ou inexperiente: o manual escolar representava um roteiro de trabalho e uma orientação didática.

Miriam Moreira Leite conhecia a importância do uso de filmes, peças teatrais, quadros para o ensino da história, mas no tocante ao livro didático, reconhecia-o como possuidor de mais vantagens em relação aos outros recursos didáticos, pois “[...] é o único instrumento de trabalho acessível a todos, e pode ser consultado quantas vezes forem necessárias.”⁶⁹

Em abril de 1959, Anísio Teixeira concedeu uma entrevista para Revista “O Cruzeiro” que versava sobre diversos aspectos da educação escolar. Um pouco diferente da reflexão de Miriam Moreira Leite, ele afirmava que o preço do livro era bastante caro, dificultando a viabilidade do ensino gratuito e de qualidade, “[...] O custeio do livro é um dos pontos mais importantes do ensino gratuito. Nenhum remediado, hoje, pode dar-se ao luxo de ter biblioteca privada [...].”⁷⁰

O uso do livro didático ocupa um lugar importante na luta pelos ideais de educação escolar de Anísio Teixeira. Como é sabido, Anísio Teixeira acreditava no desenvolvimento social do país por meio da educação, em uma escola laica que não estivesse sujeita aos interesses da classe dominante, mas, para o progresso da nação, para tanto valorizava uma escola humanista e, ao mesmo tempo, técnica.

Essa proposta de educação escolar contrapõe-se com a idéia que ele chama tradicional, de uma escola voltada para o interesse da classe dominante, a transmissão de um saber produzido pela humanidade ao longo dos séculos, mas que não tinha uma função prática imediata, uma escola que tem o fito de preparar a elite dirigente do país.

Essa crítica à escola tradicional também se dirigia ao livro didático, o livro tão somente para a leitura e estímulo à memorização. Kazumi Munakata argumenta que:

⁶⁸ LEITE, M. M. **O ensino da história**. São Paulo: Cultrix, 1969.

⁶⁹ Ibid., p. 139.

⁷⁰ AT pi Teixeira, 23/04/1959, Arquivo CODOC/FGV.

Criticar a educação livresca é, então, combater esse descompasso entre a escola tradicional e a sociedade moderna – não exatamente recusar livros – O que deve ser alterado é a relação que deve se manter com os livros, introduzindo-os em meio a outras atividades que não apenas a de leitura, apartada da vida e da experiência.⁷¹

Para Anísio Teixeira, o livro didático deveria ser utilizado para a solução de problemas reais, de interesse próprio do aluno.

Em 4 de julho de 1952, ele tomou posse da direção do INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em seu discurso inaugural propôs a realização de estudos sobre o sistema de ensino para subsidiar as reformas que visavam à melhoria da educação escolar, incluindo os livros didáticos.

Se seguirmos [...] os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.⁷²

Anísio Teixeira compreendia que os livros didáticos, disponíveis para o consumo, não tinham boa qualidade, principalmente comparando-os com os de épocas anteriores. Para ele, a baixa qualidade dos manuais escolares era proveniente de dois fatores, a saber: os programas curriculares rígidos e a aprovação prévia pela Comissão Nacional do Livro Didático.

O caso dos livros é muito interessante. Todos sabemos que o Brasil possuía bons livros didáticos. Qual de nós [...] não conheceu uma escola primária com admiráveis livros primários?
Por que o livro didático não continuou a ser tão bom quanto era antes?
Por dois motivos principais: programas oficiais obrigatórios e aprovação oficial dos livros, desde que conformes aos programas.

⁷¹ MUNAKATA, K. “Não podemos fazer escolas sem livros”: livro didático segundo Anísio Teixeira. In: SMOLKA, A. L. B.; MENESES, M. C. (Org.). **Anísio Teixeira (1900-2000):** provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; /Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. p. 134.

⁷² Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 4/7/1952.

A organização dos programas oficiais foi instituída no Brasil (na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo o ensino). Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem [em] meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas-de-força para a elaboração dos livros didáticos. Até aí, se teria limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a idéia de aprovação oficial dos livros didáticos, por um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais.⁷³

Assim, a principal crítica de Anísio Teixeira sobre o trabalho da CNLD não foi a sua possível ilegalidade no regime democrático, ou se estaria a serviço de um ensino moralizante, mas sim que o trabalho da CNLD contribuiu para homogeneizar os livros didáticos, bastaria ter o “selo” de aprovação da comissão para ser considerado um bom manual, conseqüentemente, aniquilando as diferenças entre o mau e o bom livro e tornando desnecessário o aprimoramento dos mesmos.

O Ensino Secundário entre 1946 e 1961 ampliou o seu público-alvo, aumentando a necessidade de professores qualificados. Jayme Abreu afirmou que essa era a principal debilidade desse ramo de ensino. A baixa formação dos professores, aliada à especificidade do manual escolar – único instrumento pedagógico a que todos tinham acesso e a sua constante disponibilidade para os alunos e professores - justificava a preocupação do Estado em controlar a sua qualidade, ou aprovar os livros considerados adequados, e o seu preço, pois o aumento das edições didáticas de qualidade, entre 1946 e 1961, representaria uma melhoria da qualidade do ensino público, na medida em que ele servia tanto para formação do aluno, quanto do professor.⁷⁴

O livro didático representava um importante recurso didático para o professor, muitas vezes sendo a sua única fonte de informação, portanto investir na melhoria da qualidade do manual escolar significava uma melhor informação para o professor, tendo a possibilidade de melhorar a qualidade de ensino, fiscalizar o seu conteúdo e seus princípios políticos e sociais.

⁷³ TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 191. (destaque do autor).

⁷⁴ Em 1953, Anísio Teixeira, diretor do INEP, encomendou a produção de manuais escolares para professores do Ensino Secundário com professores universitários. MUNAKATA, Kazumi, Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 513-529, set./dez. 2004.

Entre 1946 e 1961, os livros escolares deveriam ser adquiridos pelos alunos; no caso dos mais carentes, muitas vezes, as escolas utilizavam recursos próprios para comprar livros para eles. A lei que consolidou as regras para utilização do livro didático, no artigo 8º, rezava que: “Constitui uma das principais funções das caixas escolares das escolas primárias, dar às crianças necessitadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.”⁷⁵ Em conversas informais com pessoas que tiveram uma parte de sua escolarização nesse período, pode-se afirmar que a escola distribuía livros didáticos e, às vezes, até calçados.

Segundo Guy de Hollanda, o preço de venda do livro didático não era menor que o dobro do valor de sua produção⁷⁶, talvez chegasse ao triplo tendo como referência os mapas de edição da Companhia Editora Nacional. Com o intuito de deixar mais evidente esse ponto, apresenta-se o valor de produção e de venda de quatro manuais escolares da Companhia Editora Nacional⁷⁷:

Obra	Autor	Preço Unitário (Cr\$)	Preço de Capa (Cr\$)	Ano
História do Brasil	Joaquim Silva	6,39	18,00	1946
História Geral	Ari da Matta	8,41	22,00	1946
Nosso Brasil	Hildebrando de Lima	4,47	14,00	1953
História do Brasil	Vicente Tapajós	24,06	80,00	1953

Quadro 2 – Exemplo do Valor de Produção e de Venda de Livros Didáticos de 1946 e 1953.

Fonte: Mapa de Edições da Companhia Editora Nacional de 1946 e 1953.

No período entre 1946 e 1961, não havia uma política pública de distribuição do livro didático como há atualmente, mas a legislação sugeria que as unidades de ensino atendessem os alunos carentes, nesse caso as escolas poderiam utilizar parte de seus recursos financeiros para destinar à compra de material escolar para eles; nesse sentido, cada aluno matriculado nos estabelecimentos de ensino

⁷⁵ Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945.

⁷⁶ “Aqui cabe esclarecer que o preço de venda do livro didático brasileiro nunca é inferior ao dobro do custo” HOLLANDA, Guy. **Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957. p. 232.

⁷⁷ Mapa de Edições da Companhia Editora Nacional de 1946 e 1953, Acervo Histórico da Editora IBEP e da Cia. Editora Nacional.

representava um cliente em potencial para as editoras, pois o livro didático desempenhava uma função referencial, ou seja, servia de base para o trabalho do professor em sala de aula, pois o seu conteúdo seguia fielmente as diretrizes curriculares, ainda possuía listas de exercícios e, em alguns casos, textos para o aprofundamento do assunto.

Guy de Hollanda alega que as estratégias das editoras para conquistar o mercado consumidor eram muito agressivas, tanto fornecendo livros de cortesia para professores, prática comumente realizada até hoje, quanto oferecendo descontos de até 30% para as escolas que adquirissem os livros para todos os alunos, ou, ainda, oferecendo dinheiro para os professores que adotassem o livro didático de uma determinada editora. Conforme Guy de Hollanda:

Depois de 1930, algumas editoras, com o propósito de eliminar outras, mais tradicionais e recatadas em matéria comercial, resolveram conceder o mesmo desconto de 30%, tanto aos livreiros, quanto aos estabelecimentos de ensino. [...] os editores costumam oferecer, gratuitamente, ao professor um exemplar dos livros da sua disciplina, para que se decida por sua adoção. Outros, mais indiscretos, proporcionam uma comissão (10%), aos que se mostram inclinados a aceitá-la e, sobretudo, quando tem em vista apoderar-se do mercado. Sabe-se de uma editora que distribui, generosamente, ações suas aos diretores de certos colégios, que não ficaram, atrás, no momento de adotar os livros didáticos.⁷⁸

Em 1945, o Estado brasileiro procurou regulamentar o uso do livro didático e, conseqüentemente, as atitudes das editoras para conquistar seu mercado consumidor. Para tanto, foi aprovado o Decreto-Lei n° 8.460 de 26 de dezembro de 1945, regularizando o uso do livro didático, a importação, a produção, além da possibilidade de controle da qualidade e do conjunto de idéias consideradas importantes pelo Estado, no caso do Estado Novo, patriotismo, moral, trabalho, para divulgação à sociedade brasileira.

Como a lei foi aprovada no final do ano de 1945, ainda que sob o governo provisório do Presidente do Supremo Tribunal José Linhares e a preocupação da sociedade com a reorganização de uma sociedade democrática, ela estava profundamente marcada pela organização burocrática do período Vargas,

⁷⁸ HOLLANDA, op. cit., p. 226.

notadamente após 1937, pois a decisão sobre a utilização do manual escolar recaía-se apenas sobre a jurisdição do governo federal, e as unidades administrativas do Brasil deveriam adequar-se a essas exigências e decisões.

Com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 18 de setembro de 1946, que concedia autonomia para os Estados e Municípios legislarem os temas pertinentes à educação escolar no espaço de sua jurisdição, a autonomia da CNLD, somente ela aprovar o uso dos livros didáticos em território nacional, começou a ser questionada diante do retorno ao regime democrático no Brasil. Diante dessa situação, Guy de Hollanda, em 1957, acreditava que a lei que consolidou a utilização do livro didático estaria prestes a ser mudada⁷⁹.

Em 1947, o Ministro da Educação Clemente Mariani fez a solicitação de um estudo jurídico para averiguar a constitucionalidade da existência da Comissão Nacional do Livro Didático. O jurista Omar Sampaio Doria fez o seguinte parecer:

Proibir o Governo o uso de livros didáticos, é o mesmo que restringir a seus autores a liberdade de escrever. Porque, ninguém escreve livro didático, senão para que, vendendo-os ou doando-os sejam eles usados nas escolas.

Dir-se-á que podem certos livros prejudicar a formação moral e mental da infância e da adolescência.

Certo, podem. Mas o recurso semeador não é violar preceito constitucional, inviolável, como o da liberdade profissional.

O recurso poderá ser, primeiro, a escolha de professores capazes que rejeitem espontaneamente tais livros. Depois, a propaganda, a regulamentação, de um lado, e , de outro, a advertência, a crítica, a apreciação serena, indicando os males que tenham.⁸⁰

O jurista Omar Sampaio Doria foi bastante perspicaz em sua avaliação da CNLD, tanto assegurando o interesse do Estado, quanto os anseios das editoras. Num primeiro momento, deixou bem claro que não caberia ao governo proibir o uso de quaisquer livros didáticos, de boa qualidade ou péssimo, como era o desejo das editoras.

Todavia, Omar Sampaio Doria argumentou que era legítimo a contratação de professores bem qualificados para proceder à análise crítica dos livros didáticos,

⁷⁹ HOLLANDA, op. cit., p. 223.

⁸⁰ DORIA, Omar Sampaio, *Parecer n° 259/1947 ao Ministro da Educação*. 10 de outubro de 1947: CPDOC/FGV.

com o intuito de indicar os melhores e de desencorajar o uso daqueles que continham algum mal.

No Arquivo Histórico da Editora IBEP e da Companhia Editora Nacional, há um ofício circular encaminhado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, assinado por várias editoras, rogando que não fosse publicado uma lista discriminando os livros que não obtiveram aprovação da CNLD, argumentando que a lei não previa a publicação de uma lista com os livros não autorizados, mas somente uma lista com os livros aprovados pela CNLD.

Helena Bomény defendia a idéia que a avaliação do livro didático, a partir de 1946, deveria ser regida por princípios da qualidade pedagógica, tendo em vista a qualificação profissional dos professores, diferentemente do período do Estado Novo em que a maior preocupação era a avaliação do aspecto moral e cívico⁸¹.

Como já mencionado, os livros didáticos, destinados ao ensino primário e secundário, deveriam ser aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático, obtendo um número de registro, conforme o Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945⁸², porém após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conforme verificamos nos manuais escolares, eles deixaram de ter o número de registro da Comissão Nacional do Livro Didático na folha de rosto. Em 1984, Helena Bomény afirmou que esse decreto ainda regulamentava a política pública do livro didático no Brasil.

A CNLD era formada por um grupo de 15 profissionais “de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”⁸³, nomeados pelo presidente da República. O ministro da educação tinha autonomia para designar o presidente da comissão e organizar os 15 membros em grupos menores, por área do saber, de 3 a 5 profissionais para analisar e proceder ao julgamento dos livros didáticos, autorizando ou não o seu uso.

A CNLD também deveria promover o estímulo à publicação e importação de manuais escolares, ou organizar concursos para a confecção de manuais de que a educação escolar necessitasse. Para a realização do serviço administrativo, a CNLD

⁸¹ OLIVEIRA, J. B. A . et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas, SP: UNICAMP, 1984. p. 44.

⁸² O Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945, por enquanto não foi revogado explicitamente, portanto até hoje ele tem valor jurídico.

⁸³ Art. 11 do Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945.

teria o direito de um funcionário designado pelo ministro da educação para cuidar de todos os trâmites burocráticos relativos à análise das obras didáticas.

Para um livro didático obter o registro ou autorização para uso, o autor, ou o editor deveriam enviar três exemplares do livro acompanhados de uma petição dirigida ao Ministro da Educação e Saúde. O ministério enviava a petição para a CNLD, que então procedia ao julgamento do livro; segundo Holanda, demorava em média 2 anos para a obtenção da autorização, contando com a data do encaminhamento do manual escolar ao ministro até o envio da correspondência, parecer, da CNLD para o autor, ou editora, informando se o livro foi aprovado para publicação e o relatório contendo a apreciação da CNLD.

Para proceder à avaliação dos livros, a comissão usava uma ficha de análise e julgamento, contendo as seguintes especificações no cabeçalho: título, nome do autor, nome do editor, número de edição e número de páginas.

A CNLD analisava três aspectos dos manuais escolares: o material, o metodológico e o moral e cívico. O primeiro quesito foi dividido em dois pontos, o higiênico e estético. O manual escolar deveria ter tamanho e peso adequado para o aluno, considerando a sua idade: "Deve ser de tamanho tal que possa ser segurada na mão da criança. Não ser larga nem pesada, a fim de não ser necessário apoiá-la na carteira."⁸⁴ A comissão auferia pontuação de 0 a 5 para a adequabilidade do tamanho do manual, os livros adequados recebiam 5 pontos, os largos e finos 2 pontos e os largos e pesados faziam jus a 0 ponto⁸⁵.

Diferentemente dos livros distribuídos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático atualmente, os manuais escolares entre 1946 e 1961, foram confeccionados com poucas páginas, geralmente menos de 200 para o ginásial e por volta de 300 páginas para o colégio, e de tamanho reduzido, se comparado com os utilizados hoje, tendo a dimensão de aproximadamente 20 centímetros de altura e 15 centímetros de largura, portanto sendo um produto com pouco peso e de fácil manuseio, favorecendo a leitura do livro segurando-o e não o apoiando na mesa, como valorizava a técnica de educação Eva Garfinkel.

⁸⁴ CPDOC/FGV, AT PI GARFINKEL, E. 10/08/1951, p. 1. Documento assinado pela Técnica de Educação Eva Garfinkel.

⁸⁵ Ibid., p. 6.



Figura 1 – Comparação de Dois Livros Didáticos de História de 1956 e 2002.

Fonte: História do Brasil de Joaquim Silva de 1956 e Trabalho e Civilização de Ricardo Maranhão e Maria Fernanda Antunes de 2002.

São bastante evidentes as diferenças entre esses dois livros didáticos de história. O livro “História do Brasil”, de Joaquim Silva publicado em 1956, possui uma dimensão menor e mais leve se comparado com o livro “Trabalho e Civilização” de Ricardo Maranhão e Maria Fernanda Antunes publicado em 2002.

A comissão analisava a encadernação, verificando o seu tipo. Se encadernado, o dorso, se de couro (5 pontos), se de pano (4 pontos), se de papel e tela (3 pontos) e se de papel (2 pontos). A capa, se de percalina (5 pontos) e se cartonada (4 pontos). Se brochura, com dorso de pano ou percalina (4 pontos) ou sem dorso reforçado (0 ponto). Se a capa fosse impressa em tons suaves (5 pontos), em tons fortes (de 0 a 4 pontos). Se a ilustração da capa fosse artística e bem distribuída (3 a 5 pontos) ou sem estética e mal distribuída (de 0 a 2 pontos). A qualidade da impressão e distribuição das letras poderia receber três conceitos: boa (de 3 a 5 pontos), regular (de 2 a 3 pontos) e má (de 0 a 1 ponto).

A avaliação também recaía sobre o tipo e a qualidade do papel: apergaminhado liso (5 pontos), papel buffon (4 pontos), papel de linha d’água de boa qualidade (3 pontos) e papel de linha d’água de qualidade inferior (0 a 2 pontos).

A impressão adequada era considerada de cor bem preta, com distribuição uniforme da tinta e nítida. Ainda, não deveria ser borrada, falhada, apagada ou manchada. Se a impressão fosse nítida (de 4 a 5 pontos), se borrado (de 0 a 3 pontos), se falhado ou apagado (de 0 a 3 pontos) e se manchado (de 0 a 3 pontos). Se a cor da tinta fosse preta recebia 5 pontos, mas se de outra cor não recebia

nenhum ponto. O tipo de fonte das letras também era mensurado, tanto dos textos e das lições posteriores à fixação e da leitura.

A paginação deveria ser analisada pelo consultor tendo em vista o seu uso espacial na folha, considerando o tamanho das margens (se em todas, na maioria ou em pequeno número de folhas), o espaço entre as linhas e o tamanho dos parágrafos. O analista verificava os tamanhos das linhas, a sua freqüência em todo decorrer do livro e se as frases ultrapassavam o comprimento da linha. Em todos esses quesitos, o livro em exame obteria uma nota na escala de 0 a 5.

As imagens que estavam presentes no livro didático eram analisadas juntamente com o aspecto material, avaliavam se: “a) *bem situadas*; b) *sugestivas, artísticas e educativas*; c) *constar em todas as lições a ser adequadas a elas*; d) *não devem ser excessivas*; e) *nítidas*”⁸⁶. Se as ilustrações contribuíssem perfeitamente para compreensão da lição do livro, recebia 5 pontos; se auxiliassem relativamente poderia receber de 1 a 4 pontos, e se não contribuíssem para a compreensão da matéria, não recebia ponto.

Se os personagens e objetos das imagens fossem agradáveis (de 3 a 5 pontos) ou se desagradáveis (de 0 a 2 pontos). Se as ilustrações estimulassem muito a imaginação, faziam jus de 3 a 5 pontos; se pouco, de 1 a 4 pontos; e se não estimulassem a imaginação, não recebia ponto. Se constassem em todas as lições, recebia 5 pontos; se na maioria, a pontuação variava de 3 a 4; e em pequeno número das lições, recebia de 0 a 2 pontos. O critério é justamente o contrário se em uma lição existisse um número excessivo de imagens, então recebia nenhum ponto; se em número regular, de 1 a 3 pontos; e em número bem proporcionado, de 4 a 5 pontos.

As ilustrações também eram avaliadas segundo a sua interferência na uniformidade da linha; quanto à nitidez, se perfeita (5 pontos), se regular (de 3 a 4 pontos), se falha (de 0 a 2 pontos), se borrada, ou apagada, ou escura (de 0 a 2 pontos). Quanto ao tamanho: adequado em todas as lições (5 pontos), na maioria (3 a 4 pontos), em pequeno número (1 a 2 pontos) e inadequado em todas não recebia pontuação.

A soma de todos os quesitos mencionados comporia a nota que o aspecto material, higiênico e estético, recebia para compor a nota final do livro, o aspecto

⁸⁶ CPDOC/FGV, AT PI GARFINKEL, E. 10/08/1951, p. 1. Documento assinado pela Técnica de Educação Eva Garfinkel. p. 2-3.

material tinha peso 1 para compor a média ponderada do livro. O aspecto metodológico possuía peso 3; e os quesitos de análise variavam segundo a especificidade do livro didático, como por exemplo, nas cartilhas de alfabetização avaliavam-se o título, o método (sintético ou analítico), a técnica de apresentação, se os assuntos eram adequados à criança, se a linguagem era correta.

A CNLD preocupava-se bastante com a análise do método pedagógico do manual escolar, dependendo da fundamentação pedagógica que o livro didático estava fundamentado, poderia ser uma justificativa para a não autorização do livro didático para o uso nas escolas. No Parecer n° 35.063/40, tendo como relatora Maria Junqueira Schmidt e revisora Abgar Renault, de um livro para o ensino do idioma francês intitulado *Français* de Louise Jaquier, da editora Companhia Editora Nacional, ele não foi aprovado porque havia várias explicações sobre a língua francesa em português, pois a comissão valorizava o método direto, ou seja, toda a explicação do francês deveria ser realizada no próprio idioma francês.

De um modo geral, o livro abusa da tradução. A Tradução, no método direto, é permitida acidentalmente, quando a explicação da língua estrangeira seria demasiado longo ou incapaz de dar a idéia precisa do vocábulo ou a expressão, ou o fenômeno lingüístico que a freqüência obriga a colocar em estágio elementar. Porém mesmo quando necessário, deve ser feita em aula, oralmente e jamais no manual, o que seria uma aprovação implícita de um processo formalmente condenado.⁸⁷

Na conclusão do parecer, a CNLD acenou para a possibilidade de aprovação desse manual escolar, caso solucionasse as impropriedades mencionadas e adotasse o método direto.

Nos livros de história, a CNLD avaliava minuciosamente o conhecimento histórico dos livros, mencionando detalhadamente os equívocos dos manuais escolares, de nome de personagens históricos, de datas, de palavras escritas de maneira errônea. O parecer detalhado encaminhado para os autores ou editoras indicava o número da página e a impropriedade histórica, com o intuito de ser alterado.

O Parecer de 9 de julho de 1941, do livro “História da Civilização” de Joaquim Silva, destinado à 5ª série do ensino ginásial, teve como relator o Padre Leonel

⁸⁷ Arquivo Histórico da Editora IBEP-Nacional, Parecer n° 35.063 de 10 de outubro de 1940.

Franses, revisores Jonhatas Serrano e Delgado de Carvalho. O livro de Joaquim Silva foi aprovado pela comissão.

O livro protocolado sob n° 33.740/41, Joaquim Silva, História da Civilização – 5° ano ginásial – da edição São Paulo – C.E.N, in 12ª – págs. 260 – não incide em nenhum dos itens dos artigos 20 a 25 do Dec. n° 1006 de 30/12/1938.

A Comissão Nacional do Livro Didático é portanto de parecer, que o seu uso pode ser autorizado⁸⁸.

Nesse sentido, em 1941, o livro didático de história era avaliado do ponto de vista da qualidade de suas informações e se as idéias políticas e morais de texto estavam de acordo com o regime político adotado pelo Brasil.

Os livros didáticos teriam autorização de uso negado caso fossem escritos em linguagem defeituosa ou com erros gramaticais, contivessem erros de ordem científica ou técnica. Além desse critério de valoração do conhecimento verdadeiro, há outras preocupações que envolvem os objetivos para educação nacional frente à redemocratização do Brasil. O artigo 26 no Decreto-Lei 8.460 de 26 de dezembro de 1945 rezava:

Não poderá ser autorizado o uso 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 a violência contra o regime democrático;

c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais;

[...]

h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças;

[...]

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 humana⁸⁹.

Nesse ponto, devemos realizar uma digressão. As sutis mudanças no texto do Decreto-Lei n° 8.460, de 26 de dezembro de 1945, em relação ao que rezava o

⁸⁸ Arquivo Histórico da Editora IBEP-Nacional, Parecer de 09 de julho de 1941.

⁸⁹ Art. 26 no Decreto-Lei 8.460 de 26 de dezembro de 1945, grifo nosso.

Decreto-Lei n° 1.006, de 30 de dezembro de 1938, são bastante significativas; pois em 1938 suspeitava-se dos ideais socialistas e comunistas; valorizava-se a organização burocrática do Estado, a figura do chefe da nação e suas instituições nacionais, ou seja, a centralização administrativa que o Estado empreendia inclusive como o sistema escolar. O Decreto-Lei n° 1.006 impedia a autorização do manual escolar:

[...]

b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime 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;⁹⁰

O Decreto-Lei n° 8.460 continuou excluindo as posições socialistas e comunistas, mas em relação à organização do Estado, ele alterou completamente a proposta; a partir de dezembro de 1945, os livros didáticos deveriam fortalecer e afirmar as qualidades do regime democrático e, em certo sentido, da autonomia administrativa dos estados, ou seja, articulava-se uma luta de ideais em prol da descentralização administrativa. Neste sentido, o regime democrático tentou excluir os ideais propostos pelo Estado Novo. Se em dezembro de 1938, os livros didáticos eram potencialmente portadores da ideologia do Estado Novo, a partir de dezembro de 1945, os livros didáticos deveriam expor as qualidades do regime democrático.

Retomando, o aspecto moral e cívico possuía peso 2 para compor a média ponderada do livro didático. A avaliação do aspecto moral e cívico recebia de 0 a 5 pontos, se despertasse o sentimento de amor à família, à sociedade, à virtude, ao trabalho, à pátria; se despertassem o respeito aos mais velhos, aos fracos, às autoridades, às nações estrangeiras. Se o livro não negasse e nem combatesse qualquer confissão religiosa recebia 5 pontos; se negasse ou combatesse, recebia nenhum ponto.

A seguinte tabela seguinte sintetiza o trabalho de avaliação da CNLD:

⁹⁰ Art. 20 do Decreto-Lei n° 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

	Nota em escala centésimal	Peso (P)	N X P
Aspecto Material		1	
Aspecto Metodológico		3	
Aspecto Moral e Cívico		2	
		$\Sigma = 6$	$\Sigma =$

Média ponderada $\frac{\quad}{6} =$

Quadro 3 – Quadro Resumo dos Aspectos Avaliados pela CNLD.
 Fonte: CPDOC/FGV, AT PI GARFINKEL, E. 10/08/1951.

Após a avaliação do livro didático, a CNLD encaminhava o parecer para a editora ou o autor, mencionando se aprovado ou reprovado; caso fosse reprovado, ela descrevia os motivos da reprovação e indicava as alterações necessárias para a sua posterior aprovação.

Assim, a consolidação da legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, como dispõe a mencionada lei, normatizava o uso do manual escolar no período de nossa pesquisa. O artigo terceiro reza o seguinte: “os livros didáticos que não tiverem autorização prévia, concedido nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo território nacional.”⁹¹

Caso os professores adotassem manuais escolares não aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático, poderiam sofrer penalidades, de multa até dispensa da função, conforme o artigo 34 do Decreto-Lei n° 8.460 de 26 de dezembro de 1945.

Segue um fac-símile do livro de Borges Hermida que ilustra a folha de rosto de um livro didático aprovado pela mencionada comissão. Nota-se a lei que regulamentou o currículo do ensino de história:

⁹¹ Art. 3° do Decreto-Lei n° 8.460 de 26 de dezembro de 1945.

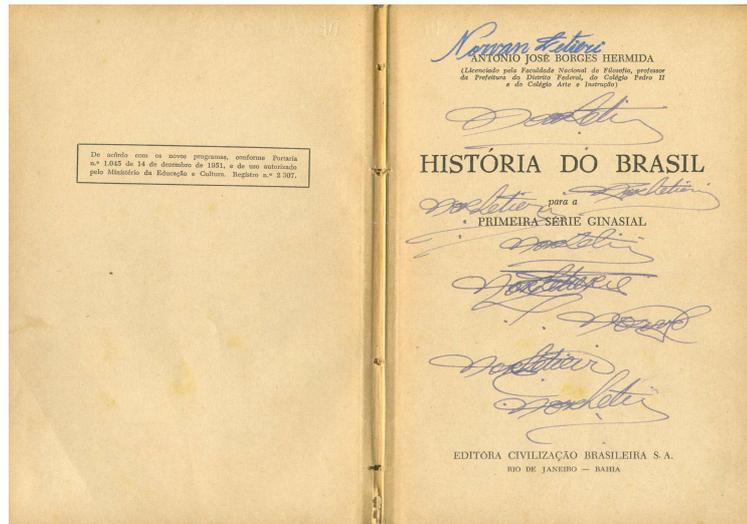


Figura 2 - Folha de Rosto de Livro Aprovado pela CNLD.
Fonte: História do Brasil de Borges Hermida.

3.1 Dois Manuais de História do Brasil: Borges Hermida e Joaquim Silva

A seguir, apresenta-se a estrutura de dois livros didáticos de História para a 4ª série ginásial, aprovados pela CNLD e elaborados de acordo com as Portarias Ministeriais nº 966, de 02 de outubro de 1951 e nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951; um de autoria de Borges Hermida⁹², com 222 páginas, e o outro de Joaquim Silva⁹³, com 252 páginas.

No livro de Borges Hermida, na folha de rosto, na parte superior da folha, onde está escrito o nome do autor, logo embaixo é seguido da descrição: “*Licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia*”, o que demonstra a tentativa de afirmação da autoridade intelectual do autor, por meio de sua formação acadêmica. A parte do meio para a parte inferior da mesma folha contém a frase: “*De acordo com a Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951*”.

⁹² HERMIDA, A. J. B. **História do Brasil**: 4ª série ginásial. 21. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1958. É interessante mencionar que os livros de Borges Hermida foram largamente difundidos no período do Regime Militar, publicados pela Companhia da Editora Nacional, todavia em 1993 deixaram-se de ser publicados. O Diretor-Presidente da Cia. Editora Nacional, em correspondência, mencionou o fato para Borges Hermida: “Realmente, em função das dificuldades que assolam a economia brasileira, com profundos reflexos na área editorial, no momento, não temos interesse em republicar as obras de Vossa Senhoria. [...] Aproveitamos a oportunidade para agradecer-lhes os vários anos de convivência harmoniosa e desejamos que sejam bem sucedidos nos novos projetos, uma vez que competência não lhes falta.” Correspondência entre o Diretor-Presidente Jorge Antônio Miguel Yunes e Borges Hermida, Acervo Histórico da IBEP e da Cia. Editora Nacional, a carta foi datada em 05 de maio de 1993.

⁹³ SILVA, J. **História do Brasil**: 4ª série ginásial. 19. ed. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1956.

Na página seguinte, há uma parte da Portaria Ministerial n° 1.045 de 14 de dezembro de 1951, discriminando os 10 pontos de conteúdo do programa curricular oficial para o ensino de história da 4ª série ginasial, sendo, respectivamente: O Descobrimento, A Formação Étnica, A Colonização, A Expansão Geográfica e a Defesa do Território, O Sentimento Nacional e a Independência, O Primeiro-Reinado e o Período-Regencial, Segundo-Reinado, A Evolução Nacional no Império, A República e As Condições Atuais do Brasil. Cada tema do currículo era subdividido em 4 tópicos que deveriam ser transmitidos aos alunos, totalizando, assim, 44 assuntos a serem tratados no decorrer do ano⁹⁴.

Borges Hermida dividiu seu livro em 10 unidades, tendo o mesmo nome que os pontos da Portaria Ministerial 1.045 de 14 de dezembro de 1951, todavia ele sintetizou os 44 assuntos em 30 pontos de estudo. A exposição de Borges Hermida configura-se como uma descrição dos eventos históricos, sem problemas ou inquietações que dirigem o seu pensamento, a história está pronta e o aluno deve somente memorizá-la para aprender o sentido do saber histórico, não contém notas, citações bibliográficas, nem as referências utilizadas na confecção de seu discurso, e tampouco fragmentos do *corpus* documental que utilizou para formular o seu livro.

A estrutura do capítulo foi dividida em uma exposição do tema, de um resumo e de um questionário, esse constituído somente de perguntas com o intuito de memorização do texto apresentado, algumas frases para completar. Vejamos alguns exemplos.

⁹⁴ Programa de História do Brasil para 4ª série ginasial, conforme a Portaria Ministerial 1.045 de 14 de dezembro de 1951: I – *O Descobrimento*. 1) Os dois ciclos ibéricos da navegação. 2) O Tratado de Tordesilhas. 3) Cabral e o descobrimento. 4) Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil. II – *A Formação Étnica*. 1) O elemento Branco. 2) O silvícola brasileiro. 3) O negro. 4) A obra de catequese. III – *A Colonização*. 1) As primeiras expedições. 2) As capitanias hereditárias. 3) Governo-Geral. 4) As primeiras cidades. IV – *A Expansão Geográfica e a Defesa do Território*. 1) As Entradas e as Bandeiras. 2) Os tratados de limites. 3) Os franceses no Brasil: séculos XVI, XVII, e XVIII. 4) Os holandeses no Brasil. V – *O Sentimento Nacional e a Independência*. 1) Formação do sentimento nativista: as primeiras lutas; emboabas e mascates. 2) Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução pernambucana de 1817. 3) D. João VI no Brasil. 4) A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga. VI – *O Primeiro-Reinado e o Período-Regencial*. 1) A Guerra da Independência e as agitações internas. 2) A política exterior do Primeiro-Reinado. 3) A abdicação. 4) As Regências. VII – *Segundo-Reinado*. 1) A maioria. 2) As lutas civis; a ação pacificadora de Caxias. 3) As lutas no Prata. 4) A Guerra do Paraguai. VIII – *A Evolução nacional no Império*. 1) O progresso econômico e material. 2) As Ciências, Letras e Artes. 3) A escravidão negra: o tráfico de escravos. 4) A campanha abolicionista: seu triunfo. IX – *A República*. 1) A propaganda republicana. 2) A Proclamação da República. 3) A Constituição de 1891. 4) Principais vultos e episódios da fase republicana. X – *As Condições Atuais do Brasil*. 1) Sentimento da política interna. 2) Os rumos da política exterior. 3) A obra da aproximação continental. 4) Progresso geral do país.

Quem foi Toscanelli?
 Quem foi Duarte Pacheco?
 Quais foram os acontecimentos ocorridos durante a permanência de Cabral no Brasil?⁹⁵

Copiar o seguinte trecho, completando as lacunas:
 Na campanha para a sucessão de Washington Luís, era candidato do governo e da oposição Governava a Paraíba candidato à pelo partido chamado Os três Estados, que apoiavam o candidato da oposição eram, e Durante o governo provisório de Getúlio Vargas, houve, em São Paulo, a revolução chamada, chefiada por e ocorrida no ano de⁹⁶

Ainda, Borges Hermida fazia exercícios para relacionar as informações entre duas colunas, uma com a descrição de um evento histórico e a outra com uma data, o principal personagem histórico. Curiosamente, no decorrer do texto, apresentam-se algumas palavras em itálico que estão, geralmente, associadas ao questionário.

As folhas utilizadas para compor o livro foram lisas e brilhantes, a encadernação foi brochura com a capa de papel duro. Para impressão, foi utilizada somente tinta preta, os títulos estão em negrito e com todas as letras maiúsculas, os subtítulos são compostos somente por letras maiúsculas e o texto com letras minúsculas. No livro, apresenta-se o uso de imagens, somente em preto e branco, de bustos dos grandes personagens da história, a legenda é elaborada com o nome do personagem.

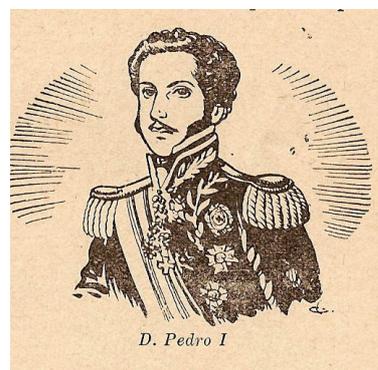


Figura 3 – Imagem e Legenda do Livro Didático de Borges Hermida.

Fonte: HERMIDA, A. J. B. *História do Brasil: 4ª série ginásial*. 21. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1958.

⁹⁵ HERMIDA, A. J. B., op. cit., p. 22.

⁹⁶ HERMIDA, A. J. B., op. cit., p. 214.

Diante do exposto, pode-se inferir a postura historiográfica e pedagógica do autor. O livro de Borges Hermida representa uma história calcada na idéia de cientificidade e veracidade, os documentos são as expressões verdadeiras do passado. A estrutura do manual didático pauta-se na compreensão de que no ensino de história deve privilegiar a memorização dos fatos históricos; diante disso, justificase o questionário para a verificação da memorização dos conteúdos.

No livro de Joaquim Silva, no verso da folha de rosto, está a frase: “*De acordo com a Portaria n° 1.045 de 14 de dezembro de 1951*”. Na página, após o índice, há uma parte da Portaria Ministerial n° 1.045 de 14 de dezembro de 1951, relacionando os 10 pontos de conteúdo do programa curricular oficial para o ensino de história da 4ª série ginásial, sendo, respectivamente: O Descobrimento, A Formação Étnica, A Colonização, A Expansão Geográfica e a Defesa do Território, O Sentimento Nacional e a Independência, O Primeiro-Reinado e o Período-Regencial, Segundo-Reinado, A Evolução Nacional no Império, A República e As Condições Atuais do Brasil, o mesmo conteúdo oficial constante no livro de Borges Hermida. Cada tema do currículo era subdividido em 4 tópicos que deveriam ser transmitidos aos alunos, totalizando, assim, 44 assuntos a serem tratados no decorrer do ano.

Joaquim Silva também dividiu seu livro em 10 unidades tendo o mesmo nome que os pontos da Portaria Ministerial 1.045 de 14/12/1951; diferentemente de Borges Hermida, as 10 unidades foram subdivididas em 45 tópicos, um a mais do que rezava a lei⁹⁷. A exposição do tema por Joaquim Silva também descreve os eventos históricos, mas em alguns momentos analisa o cenário social, mapeando os aspectos econômicos, culturais, apresenta as controvérsias do estudo histórico, relatando os diversos argumentos, mas toma partido de uma explicação; o seu texto é rico em notas, ora citando historiadores, ora utilizando fragmentos de documentos históricos. Entre os estudiosos citados estão: Capistrano de Abreu, Oliveira Martins, Macedo Soares, Câmara Cascudo, Malheiros Dias, Pedro Calmon, Varnhagen, Oliveira Viana, Batista Pereira, Calógeras, João Ribeiro, Fernão Cardim, Artur Ramos, Jonhatas Serrano, entre outros.

A estrutura didática do livro foi composta por um texto em que discorria sobre o assunto, seguido de uma seção intitulada *Datas Notáveis*, do resumo, de exercícios

⁹⁷ No item III, acrescentou o tema A Conquista do Norte.

escritos e a unidade era finalizada com um texto um pouco mais complexo sobre o tema, aprofundando as questões relacionadas no início de cada capítulo.

Os exercícios, diferentemente de Borges Hermida, eram compostos de temas para redação, por exemplo: Origens de Portugal e a Influência do negro na vida e nos costumes coloniais; o aluno deveria mobilizar todas as informações do manual escolar, tanto as notas, quanto os textos. Conforme explicou Joaquim Silva,

Para estes e demais exercícios escritos sugeridos noutras lições, o aluno deve recorrer às numerosas notas que acompanham o texto e as “leituras”. Recomendam-se ainda, para tal trabalho, os livros: Capítulos de História Colonial, de Capistrano de Abreu; História do Brasil e História da Civilização Brasileira, de Pedro Calmon; Formação Histórica do Brasil, de Calógeras; Expansão Geográfica do Brasil Colonial, de Basílio Magalhães; História Econômica do Brasil, de R. Simonsen; História do Brasil, curso superior, de João Ribeiro e História do Brasil, de J. Serrano.⁹⁸

As folhas utilizadas para compor o livro foram lisas e brilhantes, a encadernação foi brochura com a capa de papel duro. Para impressão, foi utilizada somente tinta preta, os títulos estão em negrito e com todas as letras maiúsculas, os subtítulos são compostos somente por letras maiúsculas e o texto com letras minúsculas, da mesma maneira que o livro de Borges Hermida. No livro apresenta-se o uso de imagens, somente em preto e branco, de grandes personagens da história, mapas, mapas explicativos (roteiros dos bandeirantes), pinturas históricas, fotos, esculturas; as legendas são explicativas, não são utilizadas somente como ilustração do assunto tratado, as informações contribuem para o enriquecimento desse saber transmitido.

⁹⁸ SILVA, J. op. cit. p. 15, destaque do autor.

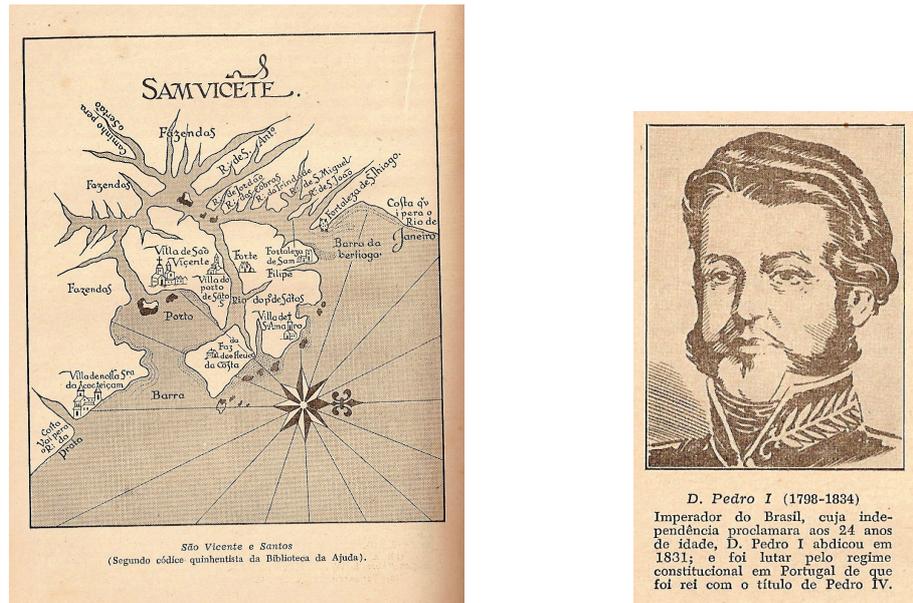


Figura 4: Imagem e Legenda do Livro Didático de Joaquim Silva.
Fonte: SILVA, J. História do Brasil: 4ª série ginásial. 19. ed. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1956.

O livro de Joaquim Silva representa uma história calcada na idéia de cientificidade e veracidade, os documentos são as expressões verdadeiras do passado, mas o seu discurso apresenta claramente que o saber histórico é uma construção complexa, que possui diversas interpretações sobre o mesmo assunto; e, para decidir por uma explicação, é necessário estar bem fundamentado por meio da bibliografia e dos documentos históricos.

Baseando-se nas abundantes notas de rodapé, no estilo do texto e, sobretudo, na proposta de exercícios escritos do livro de Joaquim Silva, nota-se que o autor postula uma prática pedagógica em que o aluno também é considerado um elemento importante na construção do seu saber histórico, e não somente o professor, pois os exercícios primam pela construção de argumentos sobre os eventos históricos e não a sua mera memorização.

A partir do final do ano de 1945, o Estado brasileiro, por meio de sua burocracia estatal, regulamentou a utilização dos livros didáticos em todo o território nacional, tendo em vista a unidade nacional, a valorização do regime democrático, o respeito às autoridades constituídas e a família.

Todavia, Guy de Hollanda e Anísio Teixeira criticavam o trabalho da Comissão Nacional do Livro Didático, pois, segundo eles, muitos manuais de baixa qualidade eram aprovados pela comissão e recebiam o número de registro; dessa

forma, os compêndios poderiam ser comercializados e considerados de mesma qualidade que os outros.

Diante do exposto, o trabalho da CNLD, portanto, não se preocupou somente em controlar as idéias do ponto de vista historiográfico, pedagógico, moralizante e ideológico, pois os dois livros analisados demonstram posicionamentos diferentes nessas questões, todavia os temas abordados são os mesmos, pois ambos estão de acordo com a Portaria Ministerial nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951.

Assim, a CNLD verificava se os manuais escolares seguiam as recomendações curriculares regidas por lei, e, conforme as orientações para avaliação do livro didático, a CNLD preocupava-se em constatar o tipo de material, a qualidade da encadernação e da impressão em que os livros didáticos foram confeccionados.

CAPÍTULO 4 JOAQUIM SILVA: INTERPRETAÇÕES DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

No início da dissertação, argumentamos, pautados em Alain Choppin, que uma abordagem sobre o livro didático deve considerar os aspectos políticos e sociais que envolvem as produções didáticas juntamente com o estudo de seu conteúdo.

Diante disso, realizamos uma pesquisa acerca do ensino secundário e da história enquanto disciplina escolar e analisamos um *corpus* documental da Comissão Nacional do Livro Didático que incluía a legislação, ficha avaliativa de livro didático, pareceres da comissão e dois livros didáticos aprovados pela comissão, com o objetivo de perceber a sistêmica em que o livro didático estava inserido.

Ficou bastante evidente que a Comissão Nacional do Livro Didático tinha poderes para influenciar as decisões das editoras, como ficou patente com o livro de Hildebrando de Lima intitulado “Nosso Brasil”, que em 1940 recebeu aprovação para ser utilizado nas escolas brasileiras, e em 1941, para o ano letivo de 1942, essa aprovação foi revogada, deixando a editora com 45 mil livros editados sem autorização para ser comercializado.

Nesse capítulo, voltamos o nosso olhar para a produção didática de Joaquim Silva, o principal autor de livros didáticos de história destinados ao ensino ginásial no período entre 1946 e 1961 da editora Companhia Editora Nacional.

Para tanto, estabelecemos, primeiro, um mapeamento das edições de Joaquim Silva na Companhia Editora Nacional e uma projeção de sua inserção no sistema de ensino brasileiro; logo após nos dedicamos à compreensão de como é apresentado a Independência Brasileira no livro de Joaquim Silva entre 1946 a 1961.

No acervo histórico da Companhia Editora Nacional, encontra-se uma série de documentos intitulada “Mapa de Edição”, diversos dados relativos ao controle do processo de edição estão presentes nela, bem como o autor, o número de edição, a quantidade de exemplares produzidos, o tradutor, a gráfica, o valor pago em direitos autorais, o preço unitário de produção, o preço de capa, os gastos com o papel e o número de ordem da publicação no ano. Esses dados são discriminados mês a mês.

Esse rico material tinha fins burocráticos para o controle rigoroso da produção da editora, e nos possibilitou o levantamento preciso da quantidade de edições e exemplares editados dos livros de Joaquim Silva para o ensino ginásial, no período entre 1946 e 1961.

Entre 1946 e 1951, o aluno do curso ginásial estudava, no primeiro ano, a História Geral (Antiga e Medieval); no segundo, a História Geral (Moderna e Contemporânea); no terceiro, História do Brasil (até a Independência) e no quarto, História do Brasil (a partir do Primeiro Reinado). Tendo em vista o currículo oficial, o aluno discutia a Independência Brasileira apenas uma vez, no final do terceiro ano do curso ginásial.

O livro História Geral, 1º ano ginásial, de Joaquim Silva, entre 1946 e 1950, contou com a publicação de 23 edições; partindo da 26ª edição até 30ª no ano de 1946, sendo da 31ª à 38ª no ano de 1947, da 39ª à 43ª em 1948, da 44ª à 48ª em 1950, totalizando a confecção de 116.891 exemplares⁹⁹. Como mostram mais detalhadamente a tabela e o gráfico que se seguem:

História Geral 1º Ano Ginásial de Joaquim Silva	
Ano	Unidades
1946	25208
1947	40203
1948	26302
1950	25178
Total	116.891

Quadro 4: Exemplares Editados do Livro História Geral, 1º ano Ginásial de Joaquim Silva entre, 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

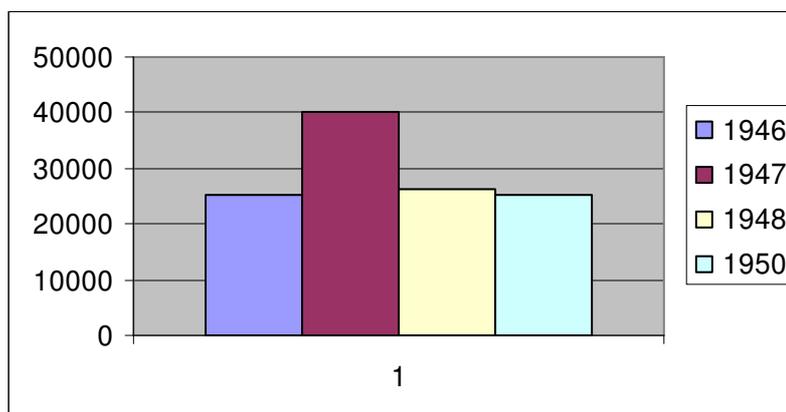


Gráfico 1: Exemplares Editados do Livro História Geral de Joaquim Silva, 1º Ano Ginásial, entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

⁹⁹ Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional. Acervo do arquivo histórico da Editora IBEP-Nacional.

O livro História Geral, 2º ano ginásial, de Joaquim Silva, entre 1946 a 1950, teve a publicação de 21 edições; a edição 22ª e 23ª no ano de 1946, a 24ª e 25ª em 1947, da 26ª à 35ª em 1948, a 36ª e 37ª em 1949, da 38ª à 42ª em 1950, totalizando a confecção de 102.635 exemplares. A tabela é o gráfico sintetizam essas informações.

História Geral 2º Ano Ginásial de Joaquim Silva	
Ano	Unidades
1946	12038
1947	10060
1948	47403
1949	9992
1950	23142
Total	102.635

Quadro 5:Exemplares Editados do Livro História Geral, 2º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

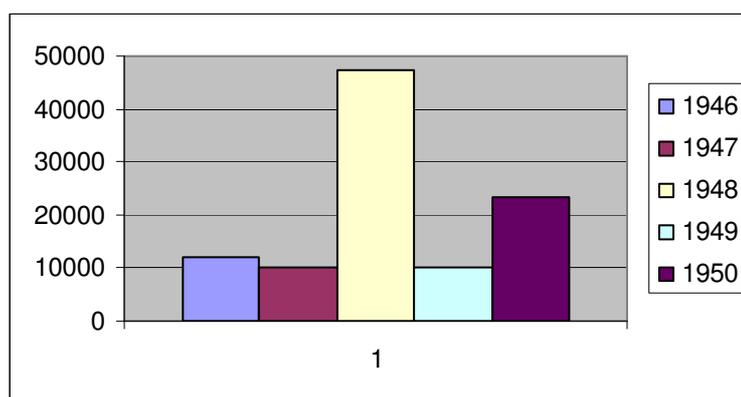


Gráfico 2: Exemplares Editados do Livro História Geral, 2º Ano Ginásial, de Joaquim Silva, entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

O livro História do Brasil, para o 3º ano ginásial de Joaquim Silva, teve a publicação de 20 edições, a edição 17ª à 19ª no ano de 1946, da 20ª à 24ª em 1947, da 25ª à 28ª em 1948, e da 29ª à 36ª em 1950, totalizando a confecção de 94.659 exemplares. Como é discriminado na tabela e no gráfico a seguir:

História do Brasil - 3º Ano Ginásial de Joaquim Silva	
Ano	Exemplares
1946	15103
1947	25152
1948	18152
1950	36252
Total	94.659

Quadro 6: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 3º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

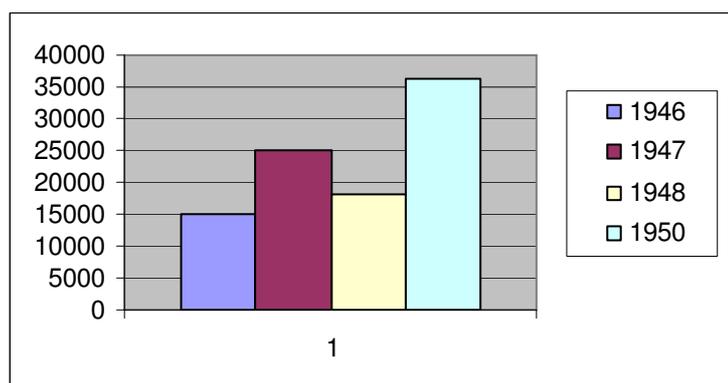


Gráfico 3: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 3º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

Por fim, o manual escolar de História do Brasil de Joaquim Silva, destinado ao 4º ano do ensino ginásial, no período entre 1946 e 1950 teve a publicação de 17 edições, a 13ª à 16ª no ano de 1946, a 17ª em 1947, da 21ª à 23ª em 1948, da 24ª à 29ª em 1950, totalizando a confecção de 68.519 exemplares, explicitados nos quadros:

História do Brasil – 4º Ano Ginásial de Joaquim Silva	
Ano	Exemplares
1946	20209
1947	5036
1948	14130
1950	29144
Total	68.519

Quadro 7: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 4º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

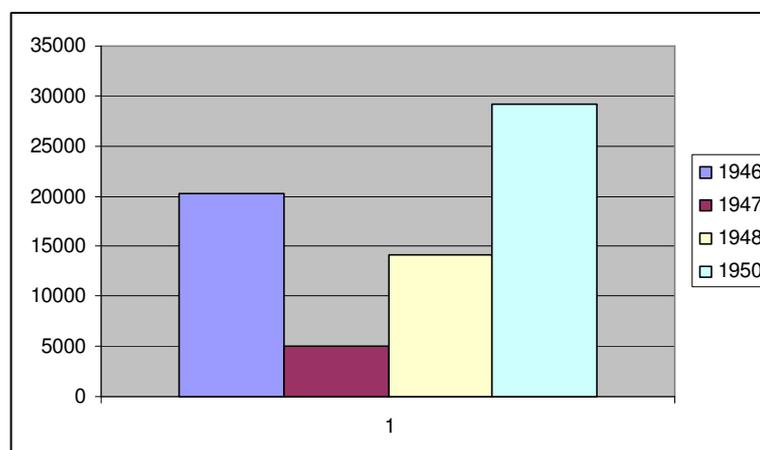


Gráfico 4: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 4º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1946 e 1950.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

No período mencionado, os livros de Joaquim Silva tiveram uma publicação semelhante aos demais livros didáticos, nesse período de cinco anos, cada livro para o ginásio teve, em média, a publicação de 20 edições. Nesses cinco anos, a

publicação dos quatro títulos de Joaquim Silva soma 81 edições, com um total de 337.704 exemplares.

Com as Portarias Ministeriais n° 966 e n° 1.045, respectivamente, de 02 de outubro de 1951 e de 14 de dezembro de 1951, os livros didáticos de história tornaram-se os mais publicados pela Companhia Editora Nacional em relação às demais disciplinas do ginásio; pois com essas portarias, aliada ao aumento do número de matrícula do sistema de ensino, criou-se uma demanda muito grande por manuais escolares, na medida em que todos os alunos e professores do ensino ginásial necessitavam das edições didáticas em conformidade com o novo currículo para o ensino de história.

O currículo de história para o curso ginásial teve a seguinte configuração: 1° ano, História do Brasil; 2° ano, História da América; 3° ano, História Geral e o 4° ano, História Geral e do Brasil. A grande novidade dessa seriação foi a inclusão da História da América, que recebeu um ano inteiro para ser estudada. Isso significa que a sociedade brasileira começava a se perceber como mais participante da cultura do continente americano, possuindo uma história que se entrecruzava com os demais países da América.

No caso da Independência Brasileira, ela passou a ser estudada duas vezes no curso ginásial, no primeiro e no quarto anos. É interessante notar que o fato de começar o estudo da história pelo saber sobre o Brasil significava uma ruptura com a tradição do ensino de história que sempre iniciava com os períodos mais remotos da antiguidade.

Duas explicações podem ser enumeradas: primeiro, uma interpretação que representava mais enfaticamente a memória nacional, rompia-se com uma perspectiva de que a história do Brasil era um apêndice da história européia, sobretudo a partir das Grandes Navegações, ou seja, antes da vinda dos portugueses ao Brasil em 1500, já havia um grupo de indivíduos que tinha uma sociedade estabelecida nesse território.

Assim, justificava-se o esquema curricular Brasil, América e Mundo, diferentemente do currículo anterior, Mundo e Brasil. Essa situação também pode ser um indicativo de uma alteração em curso dos ideais de identidade da nacionalidade e do povo brasileiro.

Segundo, uma interpretação pedagógica, pois seria mais adequado começar o ensino de história para os alunos a partir daquilo que está mais próximo deles,

dessa forma seria preferível começar o estudo da história do Brasil, do que pela história da Europa.

Os livros de história de Joaquim Silva foram os mais publicados pela Companhia Editora Nacional no período entre 1951 e 1961 em relação a todos os outros livros didáticos, português, matemática, geografia e francês.

O livro História do Brasil para o 1º ano ginásial, de Joaquim Silva, no período de 1951 a 1961 teve a publicação de 112 edições, sendo da 1ª à 6ª edição em dezembro de 1951, da 7ª à 16ª em 1952, da 17ª à 27ª em 1953, da 28ª à 36ª em 1954, da 37ª à 43ª em 1955, da 44ª à 55ª em 1956, da 56ª à 67ª em 1957, da 68ª à 83ª em 1958, da 84ª à 92ª em 1959, da 93ª à 112ª em 1961, totalizando a produção de 585.188 unidades.

História do Brasil para 1º Ano Ginásial de Joaquim Silva	
Ano	Exemplares
1951	30310
1952	50499
1953	55479
1954	45479
1955	35340
1956	55124
1957	60452
1958	80710
1959	70269
1961	101526
Total	585.188

Quadro 8: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 1º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1951 e 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

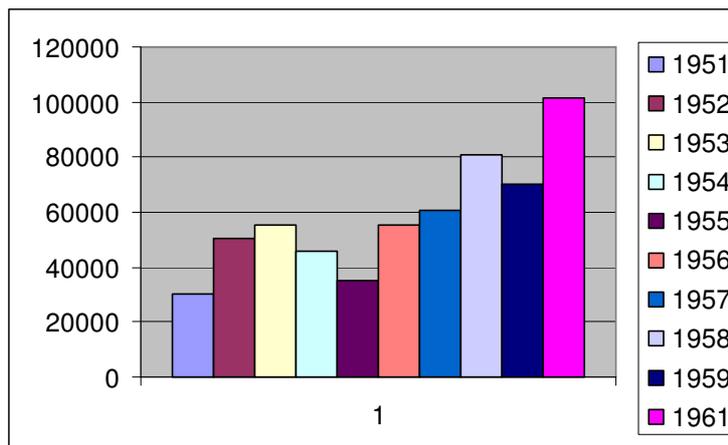


Gráfico 5: Exemplos Editados do Livro História do Brasil, 1º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1951 e 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

O livro História da América, 2º ano ginásial, de Joaquim Silva teve a publicação de 79 edições, sendo da 1ª à 14ª no ano de 1952, da 15ª à 21ª em 1953, da 22ª à 28ª em 1954, da 29ª à 33ª em 1955, da 34ª à 41ª em 1956, da 42ª à 59ª em 1958, da 60ª à 67ª em 1959, da 68ª à 71ª em 1960, da 72ª à 79ª em 1961, totalizando a produção de 377.715 unidades.

História da América	
Ano	Exemplares
1952	70482
1953	35284
1954	35395
1955	25205
1956	40376
1958	90498
1959	40372
1960	20092
1961	20011
Total	377.715

Quadro 9: Exemplos Editados do Livro História da América, 2º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1952 e 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

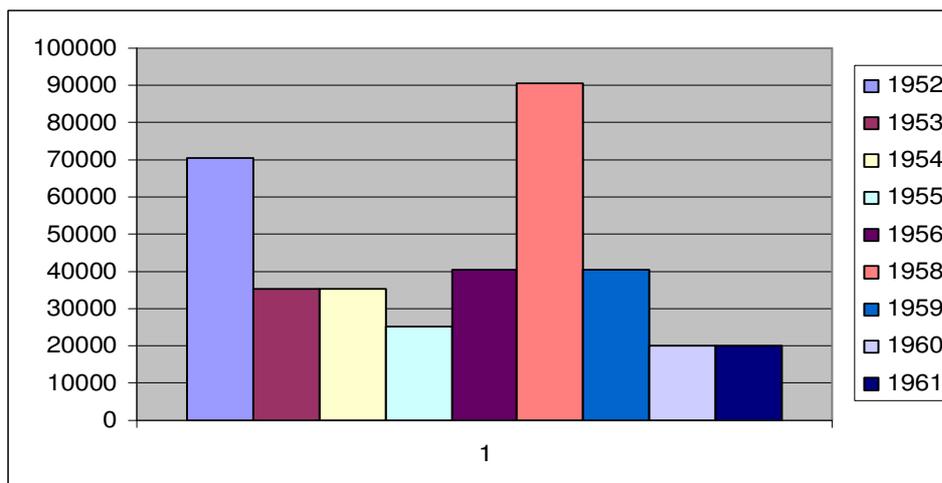


Gráfico 6: Exemplos Editados do Livro História da América, 2º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1952 e 1961.
Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

O livro de História Geral destinado ao 3º ano do curso ginásial de Joaquim Silva, entre 1951 e 1961, obteve a publicação de 65 edições, sendo da 1ª à 6ª edição no ano de 1952, da 7ª à 13ª em 1953, da 14ª à 19ª em 1954, da 20ª à 22ª em 1955, da 23ª à 29ª em 1956, da 30ª à 36ª em 1957, da 37ª à 45ª em 1958, da 46ª à 53ª em 1959, da 54ª à 56ª em 1960, da 57ª à 65ª em 1961, totalizando a produção de 330.757 manuais escolares.

História Geral	
Ano	Exemplares
1952	30306
1953	35442
1954	30323
1955	18161
1956	35048
1957	35095
1958	45414
1959	40358
1960	15182
1961	45428
Total	330.757

Quadro 10: Exemplos Editados do Livro História Geral, 3º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1952 e 1961.
Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

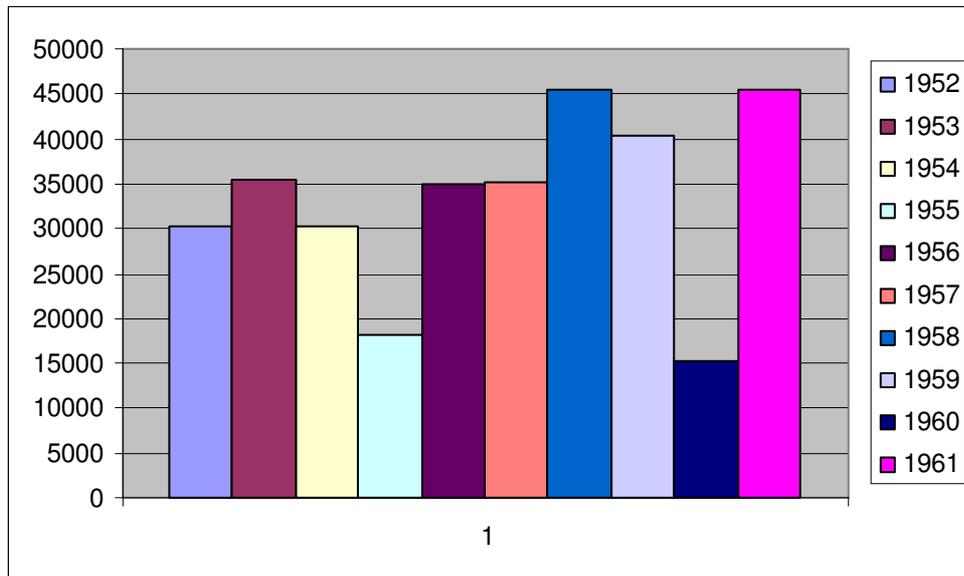


Gráfico 7: Exemplos Editados do Livro História Geral, 3º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1952 e 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

Para a 4ª série do ginásio, o curso de história se subdividia em História Geral e História do Brasil; assim a Companhia Editora Nacional vendia dois manuais de história para o último ano do ginásio.

O livro História Geral, para o 4º ano do curso ginásial de Joaquim Silva, foi editado 46 vezes, tendo da 1ª à 6ª edição em 1953, da 7ª à 12ª em 1954, da 13ª à 15ª em 1955, da 16ª à 22ª em 1956, da 23ª à 27ª em 1957, da 28ª à 32ª em 1958, da 33ª à 38ª em 1959, da 39ª à 42ª em 1960, da 13ª à 46ª em 1961, perfazendo a produção de 234.737 exemplares.

História Geral 4° ano	
Ano	Exemplares
1953	30053
1954	30296
1955	18143
1956	35198
1957	25021
1958	25327
1959	30271
1960	20205
1961	20223
Total	234.737

Quadro 11: Exemplares Editados do Livro História Geral, 4° Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1953 e 1961.
 Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

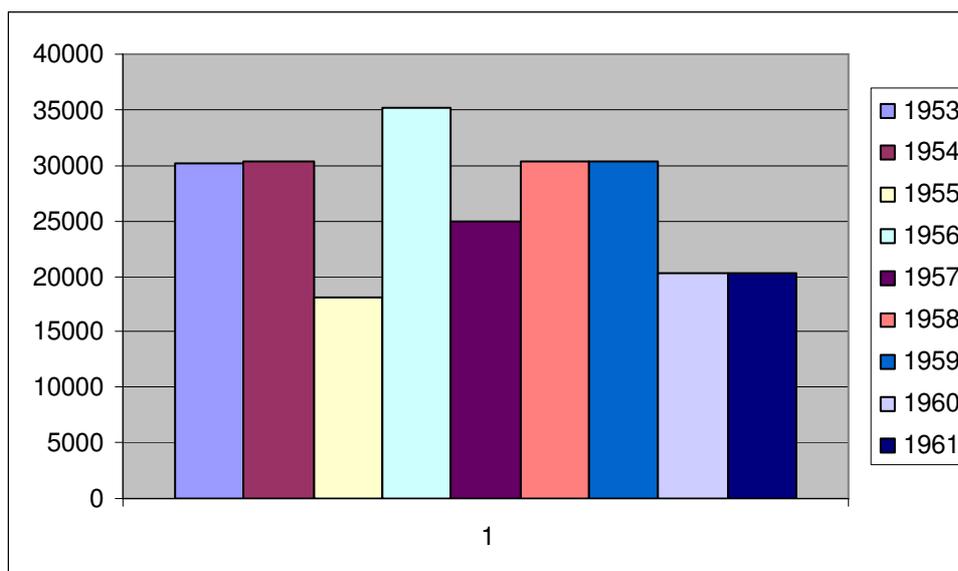


Gráfico 8: Exemplares Editados do Livro História Geral, 4° Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1953 e 1961.
 Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

O livro de História do Brasil, de Joaquim Silva para o 4° ano ginásial, teve a publicação de 46 edições entre 1951 e 1961, da 1ª à 12ª edição no ano de 1954, da 13ª à 15ª em 1955, da 16ª à 21ª em 1956, da 22ª à 26ª em 1957, da 27ª à 33ª em 1958, da 34ª à 40ª em 1959, da 41ª à 42ª em 1960, da 43ª à 46ª em 1961, compondo 234.635 unidades de livros didáticos.

História do Brasil 4º ano	
Ano	Exemplares
1954	60749
1955	18160
1956	30198
1957	25087
1958	35034
1959	35308
1960	10088
1961	20011
Total	234.635

Quadro 12: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 4º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1954 e 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

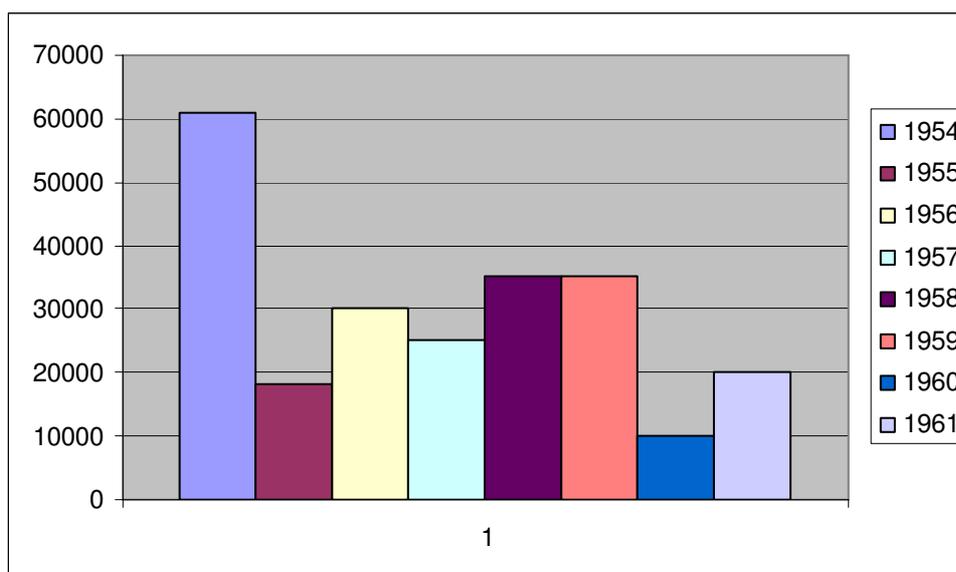


Gráfico 9: Exemplares Editados do Livro História do Brasil, 4º Ano Ginásial, de Joaquim Silva entre 1954 e 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

Em 1959, a Companhia Editora Nacional fechou um contrato com Borges Hermida para a publicação de seus livros didáticos de história. Dessa forma, a própria editora de Joaquim Silva promoveu a publicação dos manuais escolares que competiam por um mesmo mercado consumidor, portanto a partir de 1959 houve uma tendência de diminuição da publicação dos livros de Joaquim Silva.

Todavia, somente em meados da década de 60 e, sobretudo, na década de 70 do século XX, que as edições dos manuais escolares de Borges Hermida suplantaram a produção dos livros didáticos de Joaquim Silva na Companhia Editora Nacional.

Pelo exposto, é bastante significativa a ampliação do mercado consumidor de livros didáticos devido à publicação de uma nova organização dos conteúdos no currículo escolar. No caso do ensino de história, entre 1946 e 1950, em apenas 5 anos, ocorreu a publicação de 81 edições dos livros de história para o ensino ginasial de Joaquim Silva, configurando-se 382.704 unidades.

No período de 11 anos, entre 1951 e 1961, os livros de Joaquim Silva para as séries ginasiais tiveram a surpreendente marca de 348 edições, perfazendo um total de 1.763.032 exemplares. É interessante notar que cada edição correspondia a cerca de 5 mil unidades.

No segundo momento, de 11 anos, os livros didáticos de Joaquim Silva foram publicados quatro vezes mais que no período anterior, ainda que no primeiro momento haja um espaço temporal menor, de apenas 5 anos, é muito significativo o aumento de exemplares fabricados.

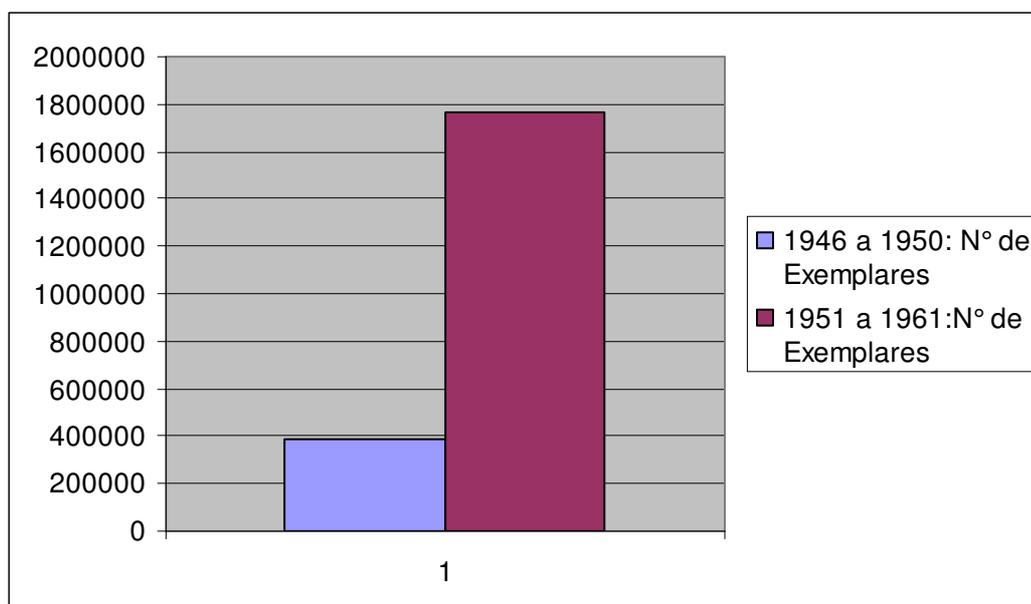


Gráfico 10: Comparação entre a Quantidade de Livros Editados de Joaquim Silva pela Companhia Editora Nacional nos períodos de 1946 a 1950 e 1951 a 1961.

Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

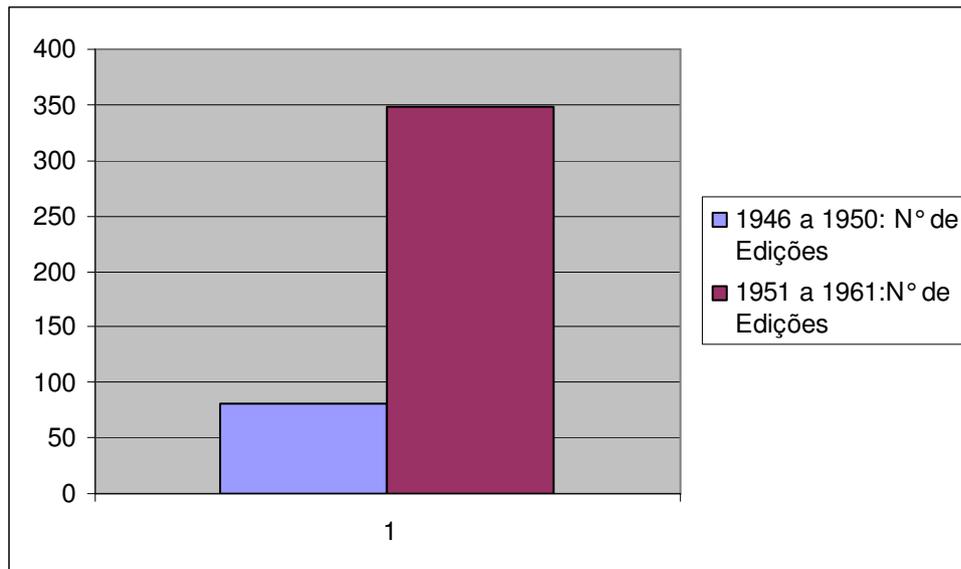


Gráfico 11: Comparação entre a Quantidade de Edições Publicadas dos Livros de Joaquim Silva pela Companhia Editora Nacional nos períodos de 1946 a 1950 e 1951 a 1961.
 Fonte: Mapa das Edições da Companhia Editora Nacional.

No segundo capítulo, apontamos que Jayme Abreu estimava que 6% da população brasileira, em 1955, com idade de 12 a 18 anos, freqüentava a escola, totalizando 535.775 alunos, com 76.286 no ensino colegial, sendo 10.880 matriculados no curso clássico e 65.406 no curso científico. Portanto, podemos estimar que cerca de 459.489 estudantes estavam no curso ginásial em todo território nacional.

Para o ano letivo de 1955, a Companhia Editora Nacional publicou 202.242 exemplares dos livros didáticos de História de Joaquim Silva para o curso ginásial, sendo editados no ano anterior, em 1954, pois como é comum no mercado editorial, a produção das edições didáticas visam à venda para o período letivo do ano seguinte.

A fim de compreendermos a importância da produção didática de Joaquim Silva para o curso ginásial, podemos fazer uma comparação com os dados do ano de 1955. A produção dos manuais escolares era suficiente para atender cerca de 44% dos alunos matriculados no curso ginásial de todo território brasileiro.

Logo, os livros de história de Joaquim Silva exerciam uma grande influência no sistema de ensino brasileiro, contribuindo significativamente na formação da memória histórica da população brasileira no recorte temporal de nossa pesquisa.

4.1 A Independência Brasileira

Para o estudo da Independência Brasileira nos livros didáticos de Joaquim Silva, realizamos a pesquisa no Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional. Tivemos acesso a uma série de livros do período entre 1946 e 1961, comparamos as edições com o fito de perceber as modificações que ocorreram entre as publicações nesse recorte temporal de 16 anos.

A organização curricular do período favorece a sistematização de nossa análise, assim sendo, estudamos primeiramente os livros didáticos de História do Brasil de Joaquim Silva, do 3º ano ginásial, entre os anos de 1946 até 1950. Logo após, partimos para a análise do período entre 1951 e 1961, em que abordamos os livros didáticos de história de Joaquim Silva para o 1º e 4º anos do ensino ginásial.

Desde 1942, os livros didáticos de história de Joaquim Silva tinham sido aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático; por exemplo, no Parecer Ministerial nº 55.735, de 4 de novembro de 1941, do livro “História da Civilização”, 15ª edição, para o 3º ano ginásial, a obra foi autorizada para uso nas escolas brasileiras, com a ressalva de que deveriam ser corrigidos alguns erros de grafia. No entanto, na avaliação de seus manuais, sempre houve a menção de que os livros não incidiam nos artigos 20 ao 23, do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabelecia os critérios para aprovação do manual escolar, tanto do ponto de visto político e moral, quanto o técnico e científico.

Assim sendo, os manuais escolares de Joaquim Silva estavam em conformidade com o currículo oficial estabelecido, com o saber histórico reconhecido como verdadeiro na época, assentavam-se nos pressupostos pedagógicos valorizados pela comissão, não havia graves erros lingüísticos e gramaticais e estava de acordo com os valores políticos e sociais do Brasil.

Entre 1946 e 1961, os livros didáticos de Joaquim Silva não sofreram grandes transformações. No que se refere ao tamanho, possuíam 19,5 centímetros de altura por 13,5 de comprimento, entre 200 e 290 páginas, imagens de busto dos grandes personagens históricos, objetos, mapas e notas de rodapé abundantes. Os textos eram praticamente os mesmos, todavia com reorganizações de temas e capítulos alterando significativamente a compreensão de alguns eventos históricos, como é o caso da Independência Brasileira, que logo será abordada.

Para a discussão desse capítulo, temos como foco principal perceber as alterações na disposição temática, e as conseqüências para a interpretação, da narração da Independência Brasileira por Joaquim Silva no período entre 1946 e 1961; para tanto, elaboramos alguns questionamentos para nortear a argumentação, como: quais são os agentes históricos principais discriminados nos textos de Joaquim Silva? Quais as regiões brasileiras que foram apresentadas como cenários para o desenvolvimento do processo da Independência? Como é representada a participação dos brasileiros na Independência do Brasil? Para finalizar, por que não houve uma transformação substancial no texto de Joaquim Silva ao abordar a Independência Brasileira?

O primeiro livro que selecionamos para análise é a 20ª edição da “História do Brasil”, para o 3º ano ginásial, de Joaquim Silva, publicado em março de 1947. Esse manual possui a mesma explicação para os eventos históricos do livro “História do Brasil”, para o 5º ano ginásial, do mesmo autor, publicado em 1942.

No entanto, há algumas alterações para adequar o livro à orientação curricular oficial, em conseqüência da Reforma Gustavo Capanema. No livro publicado em 1942, a apresentação dos eventos históricos seguia fielmente a cronologia; enquanto no editado em 1947, os acontecimentos históricos eram estudados em torno de temas interpretativos, por exemplo: o tópico “A Formação do Sentimento Nativista” compreendia as Primeiras Lutas: Emboabas e Mascates, Os Movimentos Revolucionários, A Revolta de 1720, A Inconfidência Mineira e A Revolução Republicana de 1817.

Em 1942, aparecia o título a Conjura dos Alfaiates que, em 1947, tornou-se Revolução dos Alfaiates, no primeiro termo, um conjunto de pessoas que fez uma rebelião contra a ordem instituída, no segundo um grupo de pessoas imbuídas de um ideal tentaram efetivar uma transformação social.

Entre 1946 e 1950, os livros de história do Brasil de Joaquim Silva tiveram a mesma capa, a mesma organização e o mesmo texto. Portanto, a compreensão da Independência do Brasil permaneceu a mesma durante esses cinco anos. Somente a partir da reorganização curricular de 1951 que eles foram modificados.

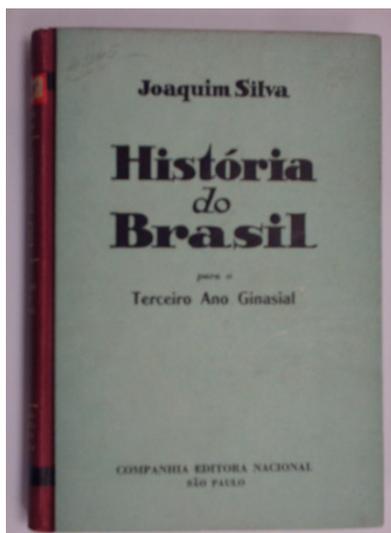


Figura 4 – Capa do Livro História do Brasil de Joaquim Silva entre 1946 e 1950.

Fonte: SILVA, Joaquim. **História do Brasil:** para o terceiro ano ginásial. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

Em 1947, no livro “História do Brasil”, de Joaquim Silva, havia uma indicação de que estava em acordo com o programa oficial, e a obra foi dividida em nove temas: O Descobrimento, Os Primórdios da Colonização, A Formação Étnica, a Expansão Geográfica, Defesa do Território, Desenvolvimento Econômico, Desenvolvimento Espiritual, O Sentimento Nacional e a Independência.

A explicação da Independência Brasileira recaía no último capítulo, finalizando uma etapa e dando início à outra na história do Brasil. Para compreender a independência, o tema foi subdividido em quatro tópicos: D. João VI no Brasil, a Regência de D. Pedro, José Bonifácio e O Grito do Ipiranga. Nessa organização, não há espaço interpretativo para o povo brasileiro e nem para um sentimento de brasilidade, conseqüentemente a independência brasileira representaria a grandiosidade de poucos homens iluminados e capazes de mudar o percurso da história.

Nesse período, Joaquim Silva usava um conjunto de nove imagens para representar o movimento da independência do Brasil em relação a Portugal, compondo-se das figuras de D. João VI, O Rio de Janeiro na Época da Independência, D. Pedro I, Gonçalves Ledo, Joaquim da Rocha, José Bonifácio, Clemente Pereira e uma gravura da tela de Pedro Américo, “O Grito do Ipiranga”, todavia no texto explicativo apenas D. João VI, D. Pedro I e José Bonifácio

receberam comentários. Em anexo, as imagens que estavam no livro de Joaquim Silva no capítulo da independência.

Para Joaquim Silva, a vinda da Família Real para o Brasil foi o primeiro passo para a Independência Brasileira; em nota de rodapé, ele esclarece que D. João VI foi “empurrado” para a colônia devido à política de Napoleão Bonaparte e da Inglaterra, favorecendo uma posterior liberdade econômica e comercial do Brasil, pois o Brasil não era mais obrigado a ter trocas comerciais unicamente com Portugal.

Dessa forma, Joaquim Silva argumenta a importância de D. João VI para a Independência do Brasil: “[...] com ele cessava, enfim, o monopólio do comércio do Brasil pela metrópole, desenvolviam-se a importação e a exportação, iniciava-se a liberdade econômica, que foi o prenúncio da emancipação política.”¹⁰⁰

Para Joaquim Silva, quando a Família Real voltou para Portugal, no Brasil não havia mais condições para o retorno de sua situação de colônia portuguesa. Assim, o Príncipe Regente D. Pedro I exercia uma função muito importante, ao mesmo tempo em que mantinha a união política do Brasil com Portugal, compondo o Império Luso-Brasileiro, ele possibilitava a representação de que o Brasil possuía mais autonomia política, principalmente se comparado com o período colonial.

Com a Revolução do Porto em 1820, e a constituição da câmara denominada Corte Portuguesa, ela, e não D. João VI e D. Pedro I, desejava que o Brasil retornasse à situação jurídico-administrativa de colônia. Joaquim Silva argumenta que a Corte Portuguesa tentou obrigar o retorno de D. Pedro I a Portugal, ele pelo bem geral da nação ficou no Brasil, dando início ao processo da independência brasileira; argumentação recorrente da historiografia consagrada à exaltação dos grandes heróis nacionais.

É nesse momento que o livro que Joaquim Silva apresenta a figura de D. Pedro I e, logo em seguida, de José Bonifácio, este com uma longa exposição de seu heroísmo.

José Bonifácio de Andrade e Silva, nascido em Santos a 13 de junho de 1763, doutorou-se em leis e filosofia na universidade de Coimbra, da qual foi professor; percorreu quase todos os países da Europa em viagem científica, correspondendo-se com os mais notáveis cientistas do Velho Mundo; voltando à sua pátria após 36 anos de ausência, continuou seus estudos prediletos em São Paulo.

¹⁰⁰ SILVA, Joaquim. **História do Brasil**: para o terceiro ano ginásial. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947. p. 234-235.

Depois da revolução liberal de 1820 no Porto, foi feito vice-presidente da província natal; daí veio retirá-lo o príncipe regente para fazer parte do ministério onde sua ação iria consagrá-lo o “Patriarca da Independência Nacional”.¹⁰¹

José Bonifácio é considerado o principal herói da Independência Brasileira no texto de Joaquim Silva, pois ele foi o responsável por convencer D. Pedro I a permanecer no Brasil, além de ter direcionado a ação de D. Pedro I em todos os procedimentos em relação à Corte Portuguesa. Nesse sentido, o chamado “Cumprase”, cabia ao Príncipe Regente D. Pedro I a autorizar, ou não, as determinações da Corte Portuguesa, auferiu uma maior autonomia administrativa ao regime político instaurado no Brasil, essa alternativa jurídica foi elaborada por José Bonifácio.

Joaquim Silva explana que os eventos históricos que sucederam a esse fato deixaram bem claro que a Corte Portuguesa, considerada inimiga do Brasil, não estava contente com o rumo que a política interna do Brasil estava tomando, mandando que D. Pedro I retornasse imediatamente para Portugal.

Essa notícia, segundo Joaquim Silva, chegou às mãos de D. Pedro I na tarde de 7 de setembro de 1822, próximo do Rio do Ipiranga, em que ele prontamente declarou:

”Camaradas! As cortes de Lisboa querem mesmo escravizar o Brasil; cumpre portanto declarar já sua independência. Estamos definitivamente separados de Portugal!”. E erguendo a espada bradou solene: ”Independência ou Morte!”¹⁰²

Dessa maneira, Joaquim Silva narra à construção da Independência do Brasil, D. João VI é considerado o responsável pela liberdade econômica do Brasil, e seu filho, com a indispensável colaboração de José Bonifácio, o responsável pela independência política do Brasil, de todo território brasileiro apenas o Rio de Janeiro e São Paulo estiveram diretamente ligados ao movimento de independência.

Tratando-se de um livro didático, após a explicação de um momento histórico, há um conjunto de exercícios para fixação do conteúdo e efetivação da aprendizagem. Joaquim Silva sugere apenas temas para atividades escritas, com os seguintes tópicos: Portugal e a Revolução Francesa, Efeitos do Bloqueio Continental

¹⁰¹ Ibid., p. 260.

¹⁰² Ibid, p. 263.

em Portugal, A Mudança da Corte para o Brasil, O Príncipe D. João, D. Carlota Joaquina e O Decreto de Abertura dos Portos.

Nos exercícios contidos nesse manual escolar, não ocorreu nenhuma menção à construção de um sentimento de brasilidade que impulsionou uma luta pela independência política, parece que a Independência do Brasil foi tão somente uma ruptura com a organização e administração política de Portugal, engendrada por uma pequena elite, D. João VI, D. Pedro I e José Bonifácio.

José Carlos Reis, no texto “As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC”, afirma que a interpretação historiográfica de Francisco Adolfo Varnhagen, uma das principais referências de Joaquim Silva, tem como representação da construção do Brasil, algo que veio de outro lugar e que se implantou nesse território, suplantando a barbárie do selvagem nativo e estabelecendo uma nação superior.

O presente-futuro do Brasil se assentaria em um outro passado, naquele que veio do exterior para pôr fim a essa barbárie de selvageria interiores. Com a chegada do cristianismo, do rei, da lei, da razão, da paz, da cultura, da civilização, com a chegada dos europeus a este território, o Brasil surgiu e integrou-se no seio da providência.¹⁰³

Segundo José Carlos Reis, para Varnhagen, os fundadores da nação brasileira eram os ligados à elite culta do país e à nobreza portuguesa.

Os movimentos sociais anteriores à independência, ele agradecia à providência a sua repressão. A própria independência, ele só a tolerava porque produzida por um príncipe português e porque mantivera internamente a monarquia. Ele sempre defendia a Casa de Bragança, era um cortesão lisonjeador de D. João VI, D. Pedro I e de D. Pedro II. Foi um historiador oficial, um adulator dos poderosos e juiz severo das revoltas populares. A história, para ele, é feita pelos grandes homens, por reis, guerreiros e governadores, bispos e não pelos os homens incultos. Foi a Casa de Bragança que construiu o Brasil íntegro, uno e independente.¹⁰⁴

Em livro recente organizado por Jurandir Malerba, publicado pela primeira vez em 2006, sobre a Independência Brasileira, Malerba afirma que a interpretação de Varnhagen sobre a independência política do Brasil em relação a Portugal, esteve pautada numa exposição política e diplomática, que permaneceu em destaque na

¹⁰³ REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 37.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 32.

historiografia brasileira até 1908, pois nesse ano Oliveira Lima publicou o livro “D. João VI no Brasil”, incluindo os aspectos sociais e culturais como decisivos para a compreensão da Independência do Brasil.¹⁰⁵

Retomando a discussão do livro de Joaquim Silva e tendo como pressuposta a discussão de José Carlos Reis e Jurandir Malerba, é bastante perceptível que a interpretação histórica de Joaquim Silva, nesse momento, está ancorada tanto em Varnhagen quanto em Oliveira Lima, pois os seus heróis são genuinamente portugueses, com a exceção de José Bonifácio que nasceu em Santos, mas ele é sempre representado como um grande homem, cuja formação acadêmica e a trajetória profissional ocorreram em Portugal, que seu espírito estava imbuído da mais legítima e progressiva cultura européia, portanto um brasileiro nato e um português legítimo.

Com o tema D. João VI no Brasil, Joaquim Silva remete-se à argumentação que tem como preocupação o desenvolvimento social e cultural que a corte portuguesa trouxe para o território que conhecemos como Brasil, portanto um reflexo da inovação historiográfica de Oliveira Lima; mas nesse momento a argumentação central de Joaquim Silva recaía-se sobre os principais personagens políticos da independência.

Ainda, sobre a discussão do caráter do herói presente no texto de Joaquim Silva, segundo Márcia Naxara, no livro “Estrangeiro em sua própria Terra: Representações do Brasileiro (1870-1920)”, as pessoas que nasceram no Brasil eram representadas como se fossem de uma raça inferior, “[...] uma imagem instituidora do brasileiro enquanto desqualificado, indolente, vadio, que permaneceu como uma pecha ou mito [...] dando-lhe como características básicas a preguiça, o conformismo, e a idéia de inadequação à civilização em marcha.”¹⁰⁶

Com isso, para o progresso do Brasil, era imprescindível a promoção da entrada de estrangeiros, sobretudo europeus, no Brasil para o enobrecimento de nossa raça, ao mesmo tempo em que iria fundamentar a possibilidade do desenvolvimento e do progresso da nação brasileira.

Diante dessa situação de valorização do europeu, considerando o brasileiro um estrangeiro em sua própria terra, não existe espaço para o brasileiro ser

¹⁰⁵ MALERBA, Jurandir (Org.). **A Independência brasileira**: novas dimensões. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 21-22.

¹⁰⁶ NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua própria terra: representações do brasileiro, 1870/1920**. São Paulo: Annablume, 1998. p. 19.

considerado um dos elementos mais importantes na constituição de sua história. Por isso, entre 1946 e 1951, Joaquim Silva, pautado no programa oficial, não considerou os movimentos nativistas como desencadeadores do sentimento de brasilidade e da Independência Nacional.

A partir de dezembro de 1951, a Companhia Editora Nacional começou a publicar a História do Brasil para o 1º ano Ginásial, de Joaquim Silva. Manual escolar elaborado em conformidade com a Portaria Ministerial nº 966 de 02 de outubro de 1951, essa informação estava estampada na folha de rosto do livro.

Segundo o currículo oficial aprovado em 1951, A Independência do Brasil deveria ser o sétimo tema a ser estudado, explorando Os Movimentos Precursores, a Regência de D. Pedro e O Grito do Ipiranga, portanto uma explanação mais sintética da independência em relação ao programa curricular que esteve em vigor entre 1946 e 1951 para o terceiro ano ginásial.¹⁰⁷

A primeira modificação bastante significativa foi a alteração da capa, que esteve na frente dos manuais escolares de Joaquim Silva apenas entre 1951 e 1952, todavia a explanação da Independência se manteve intacta de 1951 até 1955.

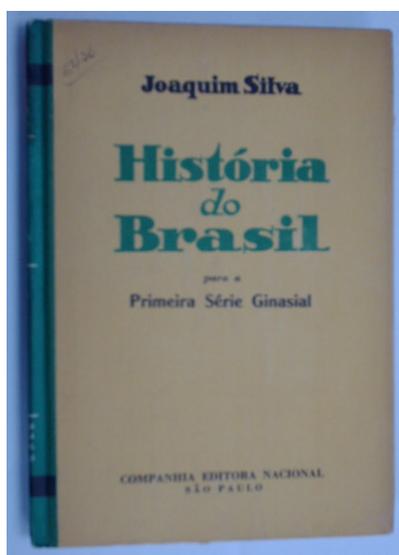


Figura 5: Capa do Livro História do Brasil, 1ª Série Ginásial, de Joaquim Silva entre 1951 e 1952.

Fonte: Silva, Joaquim. **História do Brasil:** para a primeira série ginásial. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

¹⁰⁷ Portarias Ministeriais nº 966 e nº 1.045, respectivamente, de outubro de 1951 e de 14 de dezembro de 1951.

Uma capa que foi elaborada às pressas, alterando apenas as cores da anterior, com o intuito de publicar o mais rápido possível um manual escolar que atendesse a estruturação curricular para o ensino de história que começaria a entrar em vigor a partir de 1952. Ainda que ela seja bastante simples, não há desenho, somente palavras indicando o seu título e a sua função, é possível compreender que ele se inspirava nos ideais patrióticos, pois as cores mais evidentes são o verde e amarelo, as cores predominantes da bandeira brasileira.

O livro publicado em 1947 possuía 279 páginas, enquanto esse de 1952 contava com 202, pois os conteúdos abordados e as notas de rodapé ficaram mais reduzidos.

Joaquim Silva, seguindo a orientação curricular oficial, apresenta a história do Brasil em apenas dez capítulos: O Descobrimento, O Índigena Brasileiro, A Colonização, A Expansão Geográfica, A Defesa do Território, Manifestações do Sentimento Nacional, O Brasil Reino, A Independência, O Brasil Império e O Brasil República.

A explicação da Independência Brasileira teve apenas três subtemas, sendo: Os Movimentos Precursores, A Regência de D. Pedro e o Grito do Ipiranga; diminuindo a importância de D. João VI e de José Bonifácio nesse evento histórico. Nota-se que o programa incluía um tópico denominado As Manifestações do Sentimento Nacional, podendo sugerir uma introdução a Independência do Brasil, mas é interessante ponderar que a manifestação de um sentimento nacional poder desencadear a independência, foi importante a criação do Brasil Reino.

As imagens empregadas pelo autor para representar a independência também diminuem consideravelmente em relação à edição de 1947, com somente quatro figuras: D. Pedro I, José Bonifácio, O Grito do Ipiranga e Gonçalves Ledo, esse novamente sem destaque expressivo no corpo do texto. Em anexo, as imagens contidas nesse manual escolar sobre a independência. Para a compreensão da Independência do Brasil, Joaquim Silva recorre à exposição da situação brasileira no ano de 1821, destacando a sua dificuldade econômica, considerada como o movimento precursor, “[...] a situação financeira era má, os recursos do tesouro estavam quase esgotados, e o comércio passava por grande crise, dando-se muitas

falências. Além disso, com a retirada de inúmeros funcionários, a administração se desorganizava.”¹⁰⁸

Diante da situação de crise econômica e administrativa, Joaquim Silva argumenta que D. Pedro I, tomando medidas liberais, como a abolição da censura à imprensa, lutava para a superação das dificuldades brasileiras e pelos interesses do Brasil.

Entretanto, Joaquim Silva discute que a Corte Portuguesa tentava reconduzir o Brasil à situação de colônia de Portugal, “[...] as cortes portuguesas iniciaram uma política inepta em relação ao Brasil; procuravam anular as vantagens que nossa terra alcançara durante a permanência da família real e reduzi-la novamente a situação de colônia.”¹⁰⁹ Havia uma grande diferença entre o que almejava D. Pedro I para o Brasil e o que pensavam os portugueses para o Brasil.

Novamente, Joaquim Silva apresenta a idéia que a Corte Portuguesa obrigava D. Pedro I a retornar para Portugal, mas com o apoio de José Bonifácio, foi arquitetado um abaixo-assinado para que D. Pedro permanecesse no Brasil. O autor narra que houve grandes festejos por parte dos brasileiros com a permanência do príncipe regente, configurando o Dia do Fico em 09 de janeiro de 1822.

Silva acredita que a independência era um ideal de José Bonifácio, um brasileiro, e da princesa D. Leopoldina, que juntos conseguiram convencer D. Pedro I a lutar pela emancipação política do Brasil. A independência do Brasil é caracterizada como o ápice de uma disputa entre a Corte Portuguesa e o desejo de autonomia política do Brasil, tendo como desfecho o Grito do Ipiranga, com a mesma exposição do livro de 1947.

Outra diferença marcante do manual escolar de 1952 são os temas para os exercícios escritos, composto por: O Brasil nas Vésperas da Independência, A Política Reacionária das Cortes de Lisboa e suas Conseqüências, O Fico e as sua importância para a emancipação política do Brasil e José Bonifácio. Nesse livro, é bastante evidente o acirramento entre os interesses de Portugal e do Brasil, que conduziu à autonomia política do Brasil.

Em 1953, o livro de Joaquim Silva recebeu uma nova capa, porém nesse ano não ocorreram alterações em seu conteúdo, permanecendo idêntico ao livro que

¹⁰⁸ SILVA, Joaquim. **História do Brasil para a primeira série ginásial**. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. p. 110.

¹⁰⁹ SILVA, J., 1952, op. cit., p. 110.

acabamos de analisar, publicado em 1952, inclusive sobre a independência, tendo como heróis principais D. Pedro I e José Bonifácio; e os eventos históricos se desdobraram apenas no Rio de Janeiro e em São Paulo.

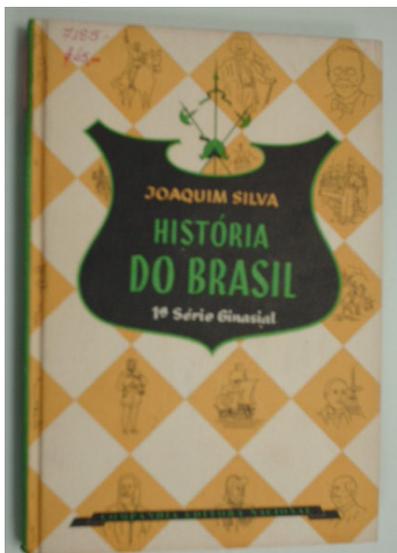


Figura 6: Capa do Livro de História do Brasil, 1ª Série Ginásial, de Joaquim Silva de 1953 a 1957.

Fonte: Silva, Joaquim. **História do Brasil:** para a primeira série ginásial. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

Essa capa esteve nos livros didáticos de Joaquim Silva de 1953 a 1957, tendo como cores fundamentais o verde e o amarelo, embora apresentando os personagens mais importantes da história do Brasil logo abaixo da imagem em destaque central, que lembra um brasão da nobreza. Também há a representação de uma caravela, e nas margens da capa há bandeirantes, D. Pedro I relacionado ao Grito do Ipiranga, Tiradentes, Rio Branco. Dessa forma, a história do Brasil começaria com a chegada dos portugueses em 1500, portanto valorizando o elemento europeu na constituição da nacionalidade e do Estado brasileiro.

Apenas em 1955, o livro “História do Brasil”, 1º ano ginásial, de Joaquim Silva, sofreu alterações: o número de páginas saltou de 202 para 221, e a modificação mais significativa ocorreu no que se refere à compreensão do movimento de independência. Silva articulou a compreensão da Independência Brasileira com o tema do Sentimento Nativista, fazendo parte de um único capítulo, deixando de fora a estadia de D. João VI no Brasil.

Pautado na idéia de construção de uma cultura, de um sentimento, tipicamente brasileiro, Silva aumentou consideravelmente os personagens diretamente envolvidos

na causa da independência do Brasil, dando bastante relevância para a Confidência Mineira, acrescentando a figura de Tiradentes, tendo Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo como palcos das ações para a independência, recuando a cronologia inicial para alguns momentos do século XVIII; a escrita do texto continuou idêntica ao das edições anteriores, com a reorganização dos capítulos.

A imagem de um sentimento nacional, que impulsionou a luta pela liberdade política do Brasil, significa uma ruptura com a argumentação central de Joaquim Silva, ocorrendo uma diminuição da importância da interpretação de Varnhagen para Silva. Não era mais o português ou aquele imbuído da cultura portuguesa e europeia que desencadeavam os movimentos históricos no Brasil, mas homens nascidos no Brasil e criados no país que se apropriaram de parte do sentimento europeu para buscar a sua autonomia política e o seu direito de desenvolver um país voltado para si mesmo.

Em 1955, Joaquim Silva argumentou que a Independência do Brasil foi fruto de um sentimento de liberdade engendrado pelos próprios brasileiros, contudo houve a necessidade de homens tipicamente europeus para o seu desenvolvimento e implantação de uma nova nação independente.

Em 1958, o livro de Joaquim Silva passa por mais uma transformação, novamente a capa é alterada, e a questão da Revolução Pernambucana mereceu mais destaque, sendo considerado como um evento histórico fundamental na produção de um sentimento nacional de independência.

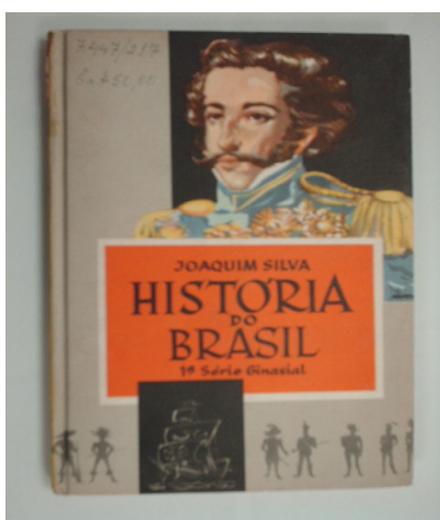


Figura 7: Capa do Livro História do Brasil, 1ª Série Ginásial, de Joaquim Silva entre 1958 e 1960.

Fonte: Silva, Joaquim. **História do Brasil para a primeira série ginásial.** 85. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

A capa do livro, entre 1958 e 1960, tem como figura em primeiro plano e no alto D. Pedro I; embaixo, em destaque, as caravelas, e na sombra, o índio, o negro, o guerreiro. Podemos inferir que essa capa aprecia uma história do Brasil que começa com D. Pedro I, ou seja, a partir do momento em que se tornou politicamente independente de Portugal, mas reconhece que a chegada dos portugueses no território que hoje conhecemos como Brasil, exerce uma influência crucial na constituição da nacionalidade brasileira.

É interessante destacar que, no verso da folha de rosto da edição de 1958, está a explicação de que o livro foi elaborado em conformidade com as Portarias Ministeriais n° 966, de 2 de outubro de 1951, e n° 1.045, de 14 de dezembro de 1951, frisando que foi aprovado pela Comissão Nacional do Livro Didático sob o n° 2568.

De 1946 até 1957, a figura “O Grito do Ipiranga” de Pedro Américo foi editada apenas em preto e branco, da seguinte forma:



Figura 8: Reprodução do Quadro O Grito do Ipiranga de Pedro Américo nos Livros de Joaquim Silva entre 1946 e 1957.
Fonte: Acervo Histórico da Editora IBEP e Companhia Editora Nacional.

Mas, a partir das edições de 1958, ela recebeu novas cores, conforme o recorte abaixo:



Figura 9: Reprodução do Quadro O Grito do Ipiranga de Pedro Américo nos Livros de Joaquim Silva a partir de 1958.

Fonte: Acervo Histórico da Editora IBEP e Companhia Editora Nacional.

Entre 1958 e 1961, o livro didático de Joaquim Silva apresenta a Independência Brasileira por meio da narração dos eventos históricos. Para sua explanação, organizou esse tópico da seguinte maneira: I) Os Movimentos Precursores: A Conjuração Mineira; II) Os Movimentos Precursores: A Revolução Pernambucana de 1817; III) A Regência de D. Pedro; e, IV) A Proclamação da Independência.

Nos quatro tópicos analíticos, o autor descreve resumidamente a situação do Brasil do período histórico em questão; explicando a condição econômica e administrativa do Brasil. Para o autor, a existência de algumas idéias inovadoras para a época, principalmente o liberalismo, em um determinado grupo social, “entre a pouca gente culta”, justificou a tentativa de emancipação política brasileira nos movimentos precursores.

Conseqüentemente, podemos inferir que o autor considera um dos elementos fundamentais para a realização da Inconfidência Mineira, e também da Independência Brasileira, a aceitação pela elite culta de um ideal político: o liberalismo. Joaquim Silva, inicialmente, mobiliza a argumentação em torno do sentimento nacionalista e das idéias liberais para a constituição do saber histórico escolar referente à Revolução Pernambucana de 1817.

O autor compreende que a Inconfidência Mineira e a Revolução Pernambucana de 1817 são os eventos históricos que antecederam a Independência Brasileira, construindo o sentimento de brasilidade pautado no liberalismo.

Silva, ao tratar especificamente da Independência Brasileira, salienta a crise econômica e administrativa no Brasil oriunda do retorno da família real para Portugal e as medidas tomadas por D. Pedro para solucionar tal circunstância, como nos livros anteriores, segundo Joaquim Silva, D. Pedro “tomou medidas liberais, como a abolição da censura à imprensa”, para tentar superar a crise econômica e administrativa do Brasil em 1821.

Em síntese, Joaquim Silva argumenta que a Independência Brasileira é fruto do conflito entre a tentativa de Portugal, notadamente da Corte Portuguesa, em recolonizar o Brasil e o interesse da “elite culta brasileira” de gerir o próprio território, valorizando o liberalismo e o sentimento nacional; diante desse impasse, foram tomadas decisões políticas que culminaram no grito do Ipiranga.

O autor fez uma análise política da Independência Brasileira, valorizando, sobretudo, o papel desempenhado pelos grandes homens para o desenvolvimento dos eventos históricos, no caso D. Pedro e, sobretudo, José Bonifácio.

Seguindo a tendência interpretativa do livro publicado em 1955, o número dos personagens históricos envolvidos na causa da independência brasileira novamente aumentou. Em 1958, Silva considerou que padres e alfaiates pernambucanos foram contados como homens que estiveram diretamente envolvidos pela luta da emancipação política do Brasil; Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo foram os palcos do movimento da busca pela autonomia administrativa e foi fortalecida a argumentação em prol de um sentimento nacional que impulsionou a independência política, mas permaneceram D. Pedro e José Bonifácio como os principais heróis.

Em 1961, o livro didático de História do Brasil de Silva recebeu uma nova capa, mas não ocorreram alterações na apresentação dos eventos históricos, inclusive sobre a independência, ocorrendo somente modificações de diagramação.



Figura 10: Capa do Livro História do Brasil, 1ª Série Ginásial, de Joaquim Silva a partir de 1961.

Fonte: SILVA, Joaquim. **História do Brasil:** para a primeira série ginásial. 94. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

A capa do livro História do Brasil de Joaquim Silva em 1961 mostra uma ruptura maior com as interpretações anteriores, pois o bandeirante e o índio são as figuras mais importantes para a história do Brasil, e o chamado Descobrimento do Brasil aparece representado em segundo plano, portanto exercendo uma influência menor na constituição da identidade do brasileiro.

Se por um lado, é importante ponderar que não houve alterações significativas na redação do texto de Joaquim Silva, houve reorganizações textuais que modificaram os nexos de sentido dos eventos históricos relacionados à Independência do Brasil, tanto do ponto vista cronológico, quanto dos principais elementos históricos, contribuindo para a alteração dos ideais da nacionalidade brasileira.

A partir de 1955, Joaquim Silva acrescentou dois elementos importantes para expor a Independência do Brasil, que não estava explicitamente disposta nas Portarias Ministeriais que sistematizaram o currículo para a primeira série do ginásio entre 1952 e 1961, a saber: A Inconfidência Mineira e a Revolução Pernambucana, que desencadearam a construção do sentimento nacional.

O ensino da Independência do Brasil também esteve presente na 4ª série do ginásio. As portarias ministeriais rezavam que a história do Brasil deveria ser dividida em dez capítulos: O Descobrimento, A Formação Étnica, A Colonização, A

Expansão Geográfica e a Defesa do Território, O Sentimento Nacional e a Independência, O Primeiro Reinado e o Período Regencial, Segundo Reinado, A Evolução Nacional do Império, A República e As Condições Atuais do Brasil.¹¹⁰

Para a exposição da Independência do Brasil, o currículo oficial fez uma alteração bastante interessante em relação ao ensino da história do Brasil na primeira série do ginásio, pois o sentimento nacional é considerado uma parte importante para o desenvolvimento da independência.

Assim, o texto legal rezava que o estudo da independência recaía sobre a Formação do Sentimento Nativista, As Primeiras Lutas: Emboabas e Mascates, Os Movimentos Revolucionários: A revolta de 1720, A Inconfidência Mineira, A Revolução Pernambucana de 1817, D. João VI no Brasil, A Regência de D. Pedro e o Grito do Ipiranga.¹¹¹

Conseqüentemente, o currículo oficial valoriza a formação do sentimento nativista, considerando os movimentos insurrecionais desde a primeira metade do século XVIII, perpassando pela atuação dos mineiros e dos pernambucanos e a figura de D. João VI que não foram relacionados como participantes da Independência Brasileira para a primeira série ginasial.

Em 1954, a Companhia Editora Nacional publicou a primeira edição da “História do Brasil” – 4ª Série Ginasial – de Joaquim Silva. O livro contava com 252 páginas, divididas em dez temas de estudo: O Descobrimento, A Formação Étnica, A Colonização, A Expansão Geográfica e a Defesa do Território, O Sentimento Nacional e a Independência, O Primeiro Reinado e o Período Regencial, O Segundo Reinado, A Evolução Nacional no Império, A República e As Condições Atuais do Brasil.

Diferentemente dos livros destinados à primeira série ginasial, os manuais de história do Brasil para o quarto ano do ginásio não sofreram modificações do ponto de vista da organização textual. Entre 1954 e 1961, a explicação da Independência Brasileira permaneceu idêntica, seguindo a orientação curricular oficial.

O quinto capítulo, intitulado “O Sentimento Nacional e a Independência”, teve cinco blocos temáticos: Formação do Sentimento Nativista: as Primeiras Lutas: Emboabas e Mascates; Os Movimentos Revolucionários: a Revolta de 1720, a

¹¹⁰ Portarias Ministeriais n° 966 e n° 1.045, respectivamente, de outubro de 1951 e de 14 de dezembro de 1951.

¹¹¹ Ibid..

Inconfidência Mineira, a Revolução Pernambucana de 1817; D. João VI no Brasil e A Regência de D. Pedro e o Grito do Ipiranga.

No livro “História do Brasil” para a 4ª série ginásial, o número de notas de rodapé aumentou e diminuiu o número de imagens. Ele cita em seu texto, como referências historiográficas: Varnhagen, Oliveira Lima, Muniz Tavares, Capistrano de Abreu, Rocha Pombo e Tobias Barreto.

Da primeira edição de 1954 até a 26ª edição de 1958, o livro destinado à quarta série do ginásio permaneceu com a mesma capa:



Figura 11: Capa do Livro História do Brasil, 4ª Série Ginásial, de Joaquim Silva entre 1954 e 1958.

Fonte: Silva, Joaquim. **História do Brasil para a Quarta Série Ginásial**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

E a partir da 27ª edição de 1958, ficou com a seguinte:

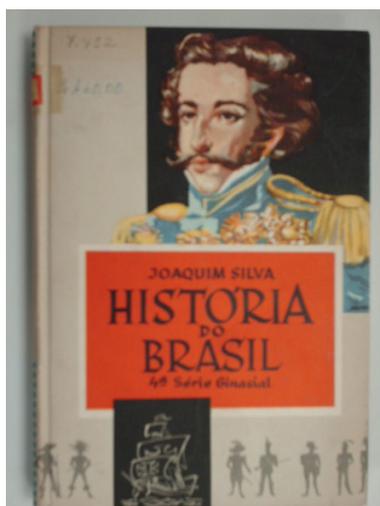


Figura 12: Capa do Livro História do Brasil, 4ª Série Ginásial, a partir de 1958.

Fonte: Silva, Joaquim. **História do Brasil para a quarta série ginásial**. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

Silva argumenta que a Independência Brasileira não foi apenas a superação da crise econômica de 1821 e nem tampouco o desejo de permanecer com a autonomia administrativa e a liberdade alcançada com a vinda da Família Real para o Brasil.

Inicialmente, o foco de sua discussão está em apresentar que, mesmo antes da vinda de D. João VI para o Brasil, diversos grupos de pessoas legitimamente brasileiros, em diversas regiões desse território, já almejavam torna-se independentes politicamente de Portugal. A construção de um sentimento de nacionalidade, de pertencimento a uma pátria é de fundamental importância para Joaquim Silva.

A situação econômica do Brasil de 1821 é compreendida como um momento de conjuntura, uma situação em que vários fatores estiveram presentes no cenário da política luso-brasileira que conduziu à luta pela emancipação política.

Nesse sentido, o grande herói da Independência é o próprio brasileiro; independente de D. Pedro e José Bonifácio, possivelmente o povo teria lutado por sua liberdade. No entanto, esses personagens continuam tendo um papel de destaque no processo de Independência, pois conduzem as massas.

Os temas para os exercícios escritos eram: A lealdade de Amador Bueno, Causas e Desenvolvimento da Luta entre Paulistas e Emboabas, A Guerra entre Olindenses e Recifenses, O Brasil nos Fins do Século XVIII, A conjuração Mineira e seu Fim, Os Companheiros de Tiradentes, Causas do Movimento de 1817, A Revolução de 1817, Efeitos do Bloqueio Continental em Portugal, A Mudança da Corte para o Brasil, O Decreto de Abertura dos Portos, O Governo de D. João VI, A Inglaterra e o Comércio do Brasil, A Questão do Prata, A Revolução Portuguesa de 1820 e sua Repercussão no Brasil, O Brasil nas Vésperas da Independência, A Política Reacionária das Cortes de Lisboa e suas Conseqüências, O “Fico” e sua Importância para a Emancipação Política do Brasil e José Bonifácio e os outros Patriotas Fatores da Independência.

Joaquim Silva, para quarta série ginásial, expõe que a formação de um sentimento nacionalista ocorreu no Brasil desde meados do século XVIII, que fundamentou uma intenção de autonomia política e administrativa em relação a Portugal, construindo o sentimento de uma nação própria, ampliando bastante o número de sujeitos históricos envolvidos na Independência do Brasil.

Paulistas, mineiros, pernambucanos, cariocas e portugueses desempenharam papéis para a implementação da autonomia política em algumas regiões do território brasileiro como São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro.

Entretanto, D. João VI, D. Pedro I e, principalmente, José Bonifácio são representados como os grandes heróis do processo de Independência Brasileira por Joaquim Silva.

Entre 1946 e 1961, tendo como referência a Independência do Brasil narrada por Joaquim Silva, constantemente houve a ampliação dos sujeitos históricos, concomitantemente ocorreu uma constante ampliação do sistema de ensino brasileiro, havendo um número maior de alunos.

A escola começou a atender um público que não mais se restringia à elite e à classe média alta, ao mesmo passo em que, na explicação do processo de independência, não foi somente a elite culta do país, representada por D. Pedro I e José Bonifácio, que teve a possibilidade de transformar o rumo da história do Brasil.

Entre 1946 e 1961, o brasileiro, no manual escolar de Joaquim Silva, deixou de ser representado como um estrangeiro em sua própria terra, pois fazia parte diretamente da construção da história do Brasil.

Do ponto de vista historiográfico, o livro didático “História do Brasil” de Joaquim Silva, entre 1946 e 1950, teve uma influência considerável da interpretação de Vanhagen, pois os principais heróis estavam diretamente relacionados à cultura portuguesa, como é o caso de D. João VI e de José Bonifácio.

A partir de 1954, para o manual escolar do quarto ano ginasial, e de 1955, para o livro destinado à primeira série ginasial, os heróis não eram penas ligados à cultura portuguesa, mas também homens que nasceram, viveram e atuaram no Brasil, como é o caso de Tiradentes.

Para concluir este capítulo, precisamos articular algumas informações sobre os motivos que impulsionaram a permanência efetiva do texto em si de Joaquim Silva em seus manuais escolares durante os 16 anos do recorte temporal de nossa pesquisa.

No recorte temporal de 1946 até 1961, é curioso notar que a escola começou a atender um público que não mais se restringia a elite e a classe média alta, ao mesmo passo em que, a explicação do processo de independência, não se restringia tão somente a ação da elite culta, no caso, representado, por D. Pedro I e José Bonifácio, que tiveram a possibilidade de transformar o rumo da história do

Brasil, mas, por exemplo, Tiradentes, considerado um homem de origem humilde contribuiu, de sua maneira, para a independência política do Brasil.

Entre 1946 e 1951, o currículo oficial para o ensino de história tinha sido produzido em conformidade com os ideais do Estado Novo, uma supervalorização do nacional em detrimento do regional, nesse sentido, um herói, deveria ser apenas o brasileiro que estava acima de todas as regiões, portanto, D. João VI, D. Pedro I e José Bonifácio. Ao mesmo tempo, que a interpretação historiográfica estava profundamente marcada pelos ideais de Varnhagen, o herói brasileiro deveria estar imbuído da cultura portuguesa.

O currículo oficial aprovado em 1951 foi elaborado tendo em vista o regime democrático, empreendendo uma descentralização administrativa, possibilitava um espaço maior para a presença do regional, nesse sentido os movimentos que tiveram como cenário a região de São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, receberam uma atenção maior, modificando consideravelmente a explicação da Independência Brasileira, posteriormente, em 1955, Joaquim Silva começou a utilizar o conceito de sentimento nativista.

Como concluímos, no final do segundo capítulo, o ensino secundário, no recorte temporal de nossa pesquisa, viveu um momento de bastante ambigüidade, atender aos interesses da nova classe média e, ao mesmo tempo, da classe dominante do país; tornar-se uma educação mais humana e técnica e permanecer bacharelesca; organizar o sistema de ensino conforme os interesses de uma sociedade democrática e permanecer com a espinha dorsal de sua organização burocrática pautada na legislação aprovada no período do Estado Novo.

No discurso histórico de Joaquim Silva, também é perceptível essa ambigüidade, pois tanto os ideais da elite brasileira, quanto o sentimento de pertencimento ao território brasileiro, nativismo, foram os responsáveis pela explanação da independência política do Brasil em relação a Portugal.

Portanto, a ampliação do ensino ginasial juntamente com a reorganização curricular possibilitou a tentativa de transformar a memória histórica sobre o passado do Brasil, e conseqüentemente de sua identidade. No entanto, diante disso, por que o texto de Joaquim Silva permaneceu praticamente sem modificações?

Novamente, para refletimos sobre essa questão é necessário recorrer à discussão das relações políticas e sociais em que as edições didáticas estavam atreladas no período entre 1946 e 1961.

Desde o início do trabalho da Comissão Nacional do Livro Didático, que os livros didáticos de Joaquim Silva receberam autorização para o uso nas escolas brasileiras. Assim sendo, não era de interesse da editora e do autor modificar consideravelmente o texto, pois seria necessário encaminhar de novo o livro para a comissão, com o intuito de ela proceder a uma avaliação para expedir uma nova autorização para ser comercializado, podendo ter a autorização negada.

No início do terceiro capítulo, discorreremos o impasse que aconteceu entre a Companhia Editora Nacional e a Comissão Nacional do Livro Didático, em que o manual escolar de Hildebrando de Lima, contando com a publicação de nove edições, perfazendo um total de quarenta e cinco mil livros, não teve prorrogado a sua autorização para o uso nas escolas no período letivo de 1942, portanto, a editora de Joaquim Silva reconhecia o poder da comissão e as suas implicações.

Guy de Hollanda estimou que a Comissão Nacional do Livro Didático demorava, em média, dois anos para expedir uma autorização de uso para os manuais escolares, então, concentrar esforços para alterar o texto de Joaquim Silva não era uma atitude economicamente viável, agravado pelo fato dele ter um sucesso de venda surpreendente; portanto, reescrever o livro, necessitar da aprovação da comissão, não ter certeza de sua aprovação, era um risco bastante alto para a editora e o autor.

Em 30 de setembro de 1970, numa correspondência da Companhia Editora Nacional a um dos herdeiros de Joaquim Silva, José Ignácio da Silva; a editora pedia autorização para reformular os livros de Joaquim Silva, justificando que os manuais sofreram um processo de desgaste natural, diminuindo sua venda, pois foi adotado por longos anos pelas escolas e começou a aparecer novos livros didáticos similares aos de Joaquim Silva.

Dessa forma, para os livros de Joaquim Silva continuar sendo competitivos no mercado editorial, seria necessário atualizá-los. A editora sugeriu o nome do Prof. Damasco Penna, pois ele já tinha reformulado um livro de Joaquim Silva num momento anterior, esse excerto é bastante interessante para a compreensão da permanência na redação dos livros de Joaquim Silva.

Em 1963 publicamos a História do Brasil, reformulada, e com a colaboração do Prof. Damasco Penna, livro parcialmente refundido na ocasião, no texto e nas ilustrações, para atender às novas exigências curriculares e tendo em vista uma natural atualização do

livro. A colaboração do Prof. Damasco Penna, lembremos, foi pedida tendo em vista a avançada idade do Prof. Joaquim Silva, que não mais podia empreender a atualização.¹¹²

No decorrer da correspondência, a Companhia Editora Nacional esclarece que Joaquim Silva sempre foi uma figura respeitada pela editora, merecendo todo o carinho, diante disso, a atualização de sua obra era de suma importância para ela continuar sendo economicamente viável na década de 70 do século XX.

Se em 1963, Joaquim Silva já estava em avançada idade, não podendo proceder às exigências de uma nova proposta curricular, podemos inferir que no período de 1946 até 1961, ele optou pela reorganização do texto adequando-o ao currículo oficial, em alguns momentos utilizando mais temas que o recomendado pelo governo no currículo, como é o caso da explanação da Independência Brasileira para a primeira série ginasial a partir de 1955.

No bojo dessa discussão, acreditamos que Joaquim Silva, e a Companhia Editora Nacional, não transformou completamente o texto de seus livros, pois não era uma atitude economicamente viável, pois o livro dependeria da aprovação da Comissão Nacional do Livro Didático, que poderia não expedir a autorização para o uso do manual nas escolas brasileiras, dessa forma era preferível fazer pequenas modificações no livro, assegurando a sua legalidade, seguindo a orientação do currículo oficial e garantindo a sua autorização para a comercialização.

Quando foi necessário atualizar os livros de Joaquim Silva, em 1963, devido à transformação curricular empreendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, propiciando mais liberdade para os professores sistematizarem a sua proposta de ensino, não coube mais a ele modificar a sua obra, também devido a sua idade, mas ao Professor Damasco Penna, que teve a tarefa de deixá-los adequados à nova seriação curricular, todavia preservando a sua essência.

¹¹² Correspondência da Companhia Editora Nacional, Arquivo Histórico da Companhia Editora Nacional e IBEP, de 30 de setembro de 1970. (grifo do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alain Choppin argumenta que os livros didáticos estão inseridos num contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, tecnológico e pedagógico que legitima sua existência, organização e natureza. Assim sendo, uma pesquisa sobre os manuais escolares deve priorizar o estudo de vários aspectos atinentes a eles, dessa forma, procuramos desenvolver, nessa dissertação, uma abordagem que tanto se preocupa com o conteúdo, quanto com a sistêmica em que o livro didático esteve imbuído no período entre 1946 e 1961.

O ensino de história, conseqüentemente os livros didáticos de história, é um dos principais agentes responsáveis pela construção e manutenção da memória histórica dos cidadãos de um país. Por isso, geralmente, quando ocorre uma transformação no regime de governo de uma nação, torna-se necessário à reformulação da proposta curricular e a interpretação do conteúdo da história enquanto disciplina escolar, para formar o indivíduo adequado ao novo regime, contribuindo, assim, para sua sustentação e legitimidade.

O período entre 1946 e 1961 é bastante significativo para a percepção de algumas transformações no ensino e na interpretação da história para ser vinculada em sala de aula, da memória histórica valorizada pelo governo instituído, pois é o momento de reconstrução do regime democrático, após a derrocada do Estado Novo, sistema administrativo que centralizou a burocracia e as decisões políticas na esfera do governo federal entre 1937 e 1945, regime empreendido pelo Getúlio Vargas.

O currículo do curso de história que vigorou entre 1946 e 1951 foi formulado de acordo com a Reforma Gustavo Capanema, sob a égide da centralização administrativa do sistema de ensino e dos ideais de civismo, patriotismo e do trabalho. A estrutura curricular da disciplina história no período entre 1952 e 1961 foi construída no regime democrático, sob ideal da descentralização administrativa, incluindo um número maior de pessoas, na esfera estadual e municipal para a tomada de decisões para a administração da burocracia do Estado.

No terceiro capítulo apresentamos que a Comissão Nacional do Livro Didático foi instituída em 1939, regulamentada em dezembro de 1945, com o intuito de criar mecanismo de avaliação da qualidade do livro didático e dos valores sociais

propugnados pelo governo liderado por Getúlio Vargas. A CNLD exerceu as suas atividades entre 1946 e 1961, todavia a sua principal função esteve marcada pela aprovação dos livros didáticos, tendo como eixo analítico a sua qualidade, exaltação dos valores da sociedade democrática e a pertinência dos pressupostos pedagógicos dos manuais escolares.

A ação da CNLD influenciou diretamente a prática das editoras e dos autores de livros didáticos, pois o número de aprovação do livro escolar concedido pela CNLD, implicava na formação da idéia de que o manual era de boa qualidade. As editoras para garantir a sua lucratividade, não estimulavam grandes modificações nos livros, os autores deveriam seguir fielmente a orientação curricular aprovada pelo governo com o fito de garantir a sua autorização para o uso nas escolas.

Como argumentamos, Joaquim Silva foi o principal autor de livros didáticos de história da Companhia Editora Nacional entre 1946 e 1961, e possivelmente do Brasil. A interpretação histórica da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961 passou por várias transformações. Entre 1946 e 1951, a Independência Brasileira era estudada apenas no final do terceiro ano do ginásio, tendo como principais agentes históricos: D. João VI, D. Pedro I e José Bonifácio, heróis provenientes de uma formação cultural portuguesa.

Entre 1952 e 1961, o ensino da Independência Brasileira ocorria em dois momentos do ensino ginasial, no primeiro e no quarto ano. Os livros didáticos de história de Joaquim Silva destinado ao quarto ano ginasial não sofreram alterações para a explicação da independência, permanecendo com a mesma estrutura e idêntico texto, tendo como principais heróis: D. João VI, D. Pedro I e José Bonifácio, mas paulistas, mineiros, pernambucanos e cariocas contribuíram na formação de um sentimento de brasilidade, nativista, em que se contrapunha ao português, que estimulou os movimentos de ruptura com a Coroa Portuguesa.

Para a primeira série ginasial, entre 1952 e 1955, o livro de História do Brasil, de Joaquim Silva, discorreu que a Independência foi fruto da crise econômica de 1821, da política da Corte Portuguesa em retornar o Brasil à condição jurídica de uma colônia de Portugal; nesse cenário aparecem os heróis D. Pedro I e José Bonifácio que tentaram solucionar os problemas brasileiros e lutou para que o Brasil proclamasse a independência política em relação a Portugal.

Entre 1955 e 1958, Joaquim Silva insere na sua interpretação da Independência Brasileira o sentimento nativista, dando bastante ênfase para o papel de Tiradentes; se não conseguiu libertar o Brasil da opressão de Portugal, ao menos deixou plantada a semente dos ideais de liberdade, ocorrendo um aumento significativo dos personagens envolvidos na transformação histórica do Brasil, não mais apenas os heróis formados pela cultura portuguesa, mas também o homem simples que nasceu e viveu no Brasil e que lutou pela terra pátria.

Entre 1958 e 1961, o livro didático de Joaquim Silva, destinado à primeira série ginásial, apresenta a Independência Brasileira por meio da narração dos movimentos precursores. Dando ênfase à Conjuração Mineira e à Revolução Pernambucana, ao papel de D. Pedro I e aos eventos que desencadearam a proclamação da independência, seguindo a tendência dos livros editados a partir de 1955, Joaquim Silva articulou a construção de um sentimento nacional com o movimento da independência do Brasil, portanto um número maior de agentes históricos esteve envolvido na luta pela liberdade política do Brasil, semelhantemente ao aumento das pessoas envolvidas nas tomadas de decisões políticas da burocracia estatal brasileira após 1946.

Podemos concluir que entre 1946 e 1961, a modificação da interpretação histórica da Independência Brasileira de Joaquim Silva oferece um panorama da transformação da memória histórica brasileira, incluindo, ou redimensionando, os personagens para a narração dos eventos históricos considerados importantes para a configuração da identidade nacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil : FAPESP, 1999.

_____.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BALDISSERA, J. A. **O livro didático de história: uma visão crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BASSO, I. S. **As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história**. São Paulo: Didática, 1989.

BITTENCOURT, C. M.F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, M. **Introdução à história**. Lisboa: Europa-América, 1982.

BOURDIEU, C.; PASSERON, J. C., **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____.; _____. **Los estudiantes y la cultura**. 2. ed. Barcelona: Labor, 1969.

BURKE, P. (Org.) **A Escrita da história: novas perspectivas**. 4. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

_____. **As variedades da história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CABRINI, C. et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, V. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARMO, I. S. **Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história**. 1991. 448f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERRI, L. F. (Org.). **Ensino de história e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERTAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAFFER, J. ; TAYLOR, L. **A história e o professor de história**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: antes, agora e depois?** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

_____. **A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Rio Grande do Sul: UFGR, 2002.

_____. **A ordem dos livros**. Brasília: UnB, 1994.

_____; CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e 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, 2004.

CIAMPI, H. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2000.

CITRON, S. **Ensinar a história hoje**. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1986.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____; GOÉS, M. **Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____, **Qual a universidade?** São Paulo: Autores associados, 1989.

D'ALESSIO, M. M. (Org.). **Reflexões sobre o saber histórico**. São Paulo: UNESP, 1998.

DIEHL, A. A. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

DOSSE, F. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

DURKHEIM, É. **Sociologia e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

FARIA, A. L. F. **Ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERRO, M. **A Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 531-545, set./dez. 2004.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, M. **As palavras e as Coisas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola:2002.

_____. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 4. ed. Lisboa: Vega, 2000.

_____. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOURQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de história do Brasil:** a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FREITAG, B., **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1979.

_____. (Org.). **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A micro-história e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

_____. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Relações de força:** história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GUY, B. ; MARTIN, H. **As escolas históricas.** Lisboa: Europa/América, 1983.

HOBBSAWM, E. **Sobre a história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT, L. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JENKINS, K. **A História repensada.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITE, M. M. **O ensino de história no primário e no ginásio.** São Paulo: Cultrix, 1969.

LUCINI, M. **Tempo, narrativa e ensino de história.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

LE GOFF, J. et al. **A nova história.** Lisboa: Edições 70, 1991.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990.

MALERBA, J. (Org.). **A Independência brasileira: novas dimensões**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

MATTOS, I. R. (Org.). **História do ensino de história no Brasil**. Rio de Janeiro: Acces, 1998.

MICELI, S. (Org.). **Historia das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice; IDESP, 1989.

_____. **Intelectuais a brasileira**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218f. Tese (Doutorado) - 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, p. 513-529, set./dez. 2004.

NADAI, E. **Educação como apostolado**. 1991. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NAXARA, M. R. C. **Estrangeiro em sua própria Terra: representações do brasileiro, 1870/1920**. São Paulo: Annablume, 1998.

NOSELLA, L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Três perspectivas na avaliação dos livros didáticos**. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

_____ et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus ; Campinas, SP: UNICAMP, 1984.

PINSKY, J (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

REIS, J. C. **Escola dos annales: a inovação em história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RICOEUR, P. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

RÜSSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UnB, 2001.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro do livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.

_____. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. (Org.). **Inaugurando a história e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMOLKA, A. L. B.; MENESES, M. C. (Org.) **Anísio Teixeira (1900-2000)**: provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista Universidade São Francisco, 2000.

THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNICAMP. **O que sabemos sobre o livro didático**: catálogo analítico. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1989.

VEYNE, P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UNB, 1998.

XAVIER, L. N. O. **Brasil como laboratório**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

WHITE, H. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: EDUSP, 1992.

ZAMBONI, E. (Org.). **A prática de ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1985.

Fontes Primárias

- Mapa das Edições da Cia. Editora Nacional no período de 1946 a 1961. Arquivo Cia. Editora Nacional e IBEP.

- Correspondência entre a editora e os autores, entre a editora e a Comissão Nacional do Livro Didático. Arquivo Cia. Editora Nacional e IBEP.

- Pareceres da Comissão Nacional do Livro Didático dos livros de Joaquim Silva Arquivo Cia. Editora Nacional e IBEP.

Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Reforma Gustavo Capanema.

_____. Decreto-Lei nº 8347, de 10 de dezembro de 1945. Da nova redação aos art. 5º, 15, 19, 24, 25, 28, 35, 38, 39, 43, 45, 49, 50, 51, 85, 88 e 91 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lex:** coletânea de legislação, legislação federal e marginaia, São Paulo, ano 9, p. 632-637, jan./dez. 1945.

_____. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Lex:** coletânea de legislação, legislação federal e marginaia, São Paulo, ano 9, p. 662-668, jan./dez. 1945.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex:** coletânea de legislação, legislação federal e marginaia. São Paulo, ano 25, p. 979-993, jul./dez. 1961.

_____. Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951.

_____. Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil:** para o terceiro ano ginasial. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

_____. **História do Brasil:** para a primeira série ginasial. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

_____. **História do Brasil:** para a primeira série ginasial. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. **História do Brasil:** para a primeira série ginasial. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil**: para a primeira série ginasial. 85. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. **História do Brasil**: para a primeira série ginasial. 94. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

_____. **História do Brasil**: para a quarta série ginasial. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

_____. **História do Brasil**: para a quarta série ginasial. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____. **História do Brasil**: para a quarta série ginasial. 30. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. **História do Brasil**: para a quarta série ginasial. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

Fontes Secundárias

CPDOC/FGV. AT C 1929/10/23. AT PI ASS 1963/00/00. AT PI MARTINS, OAL 1954/02/13. AT PI TEIXEIRA, A 1959/04/23. AT C 1963/06/00. AT TEIXEIRA, A PI 1954/00/00/1. AT S ASS 1962/1968/00/00/2.

ABREU, J. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun., 1955.

COSTA, E. V. O material didático de história. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 10, p. 57-72, 1959.

_____. Sugestões para a melhoria no ensino da história no curso secundário. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 6, p. 11-12, 1960.

_____. O problema da motivação no ensino de história. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 13, 1963.

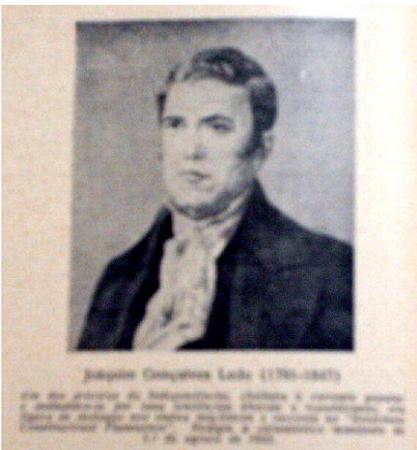
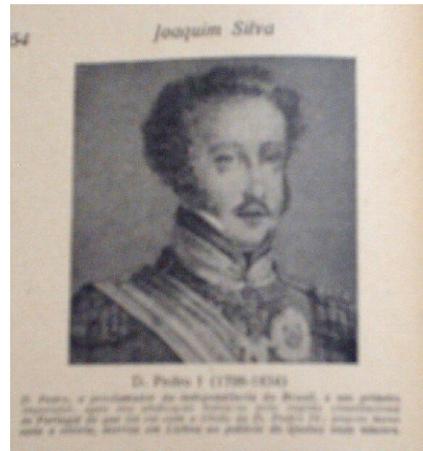
_____. Os objetivos do ensino de história no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 117-120, 1957.

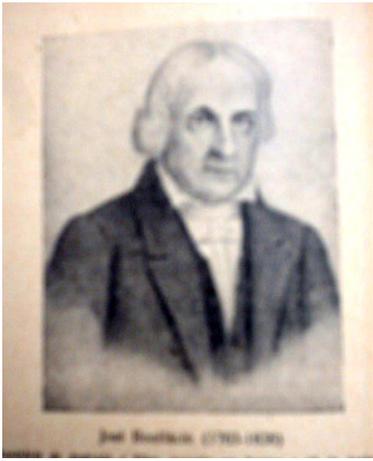
HOLLANDA, G. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ANEXOS

ANEXO A - Imagens da Independência Brasileira: História do Brasil de Joaquim Silva em 1947





José Balthasar (1793-1850)



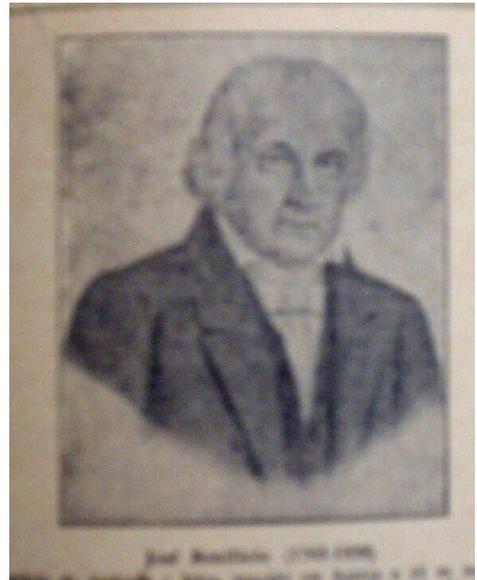
José Antonio Pineda (1793-1850)



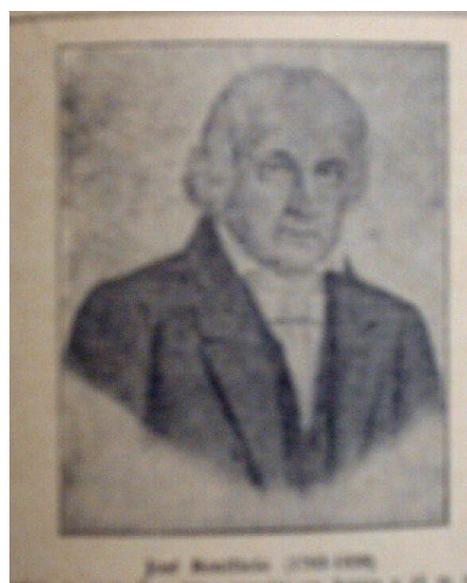
© Batalla de Espinosa

Escena principal de la Batalla de Espinosa (1845-1846) del General de Espinosa, con sus tropas.

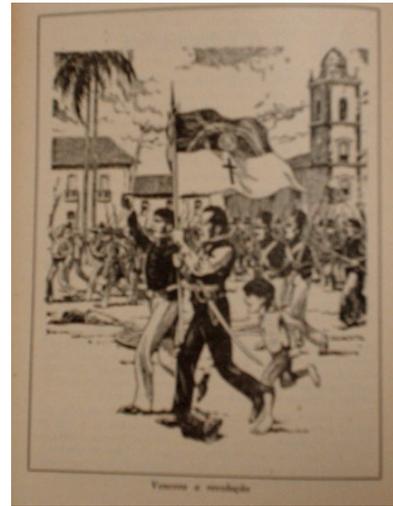
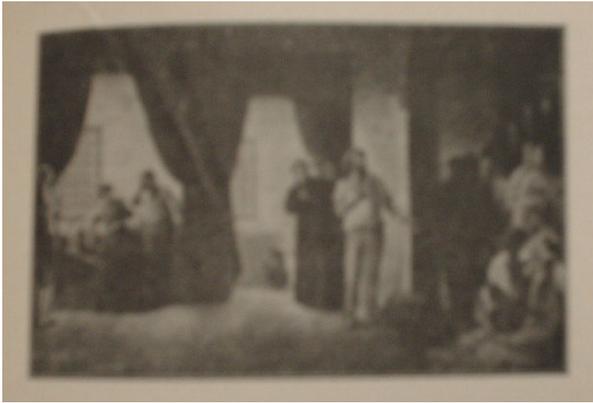
**ANEXO B - Imagens da Independência Brasileira:
História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1952**

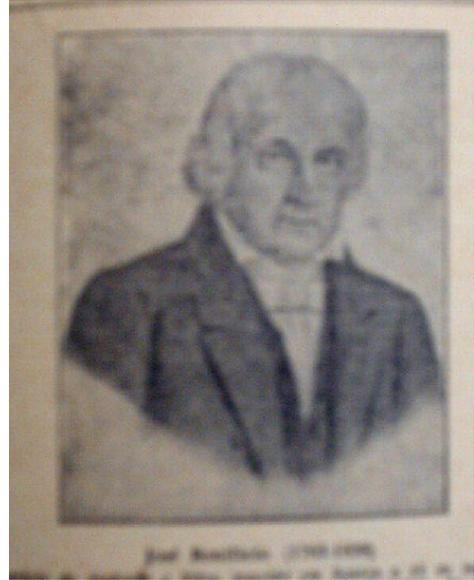


ANEXO C - Imagens da Independência Brasileira:

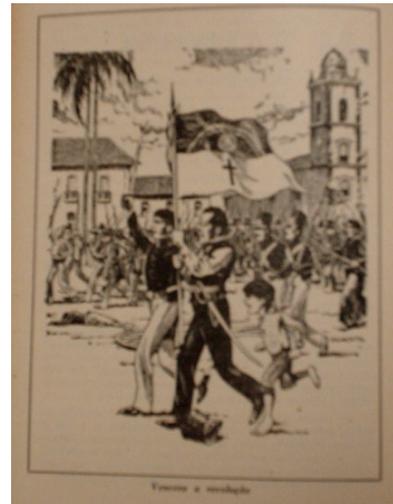
História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1955**ANEXO D - Imagens da Independência Brasileira:**

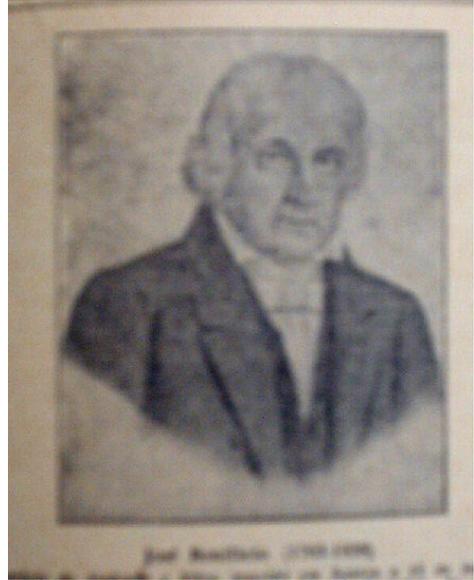
História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1957



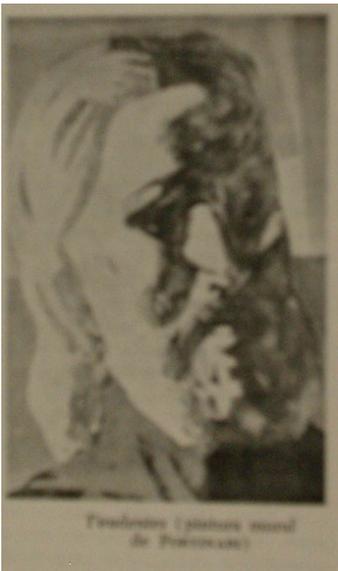
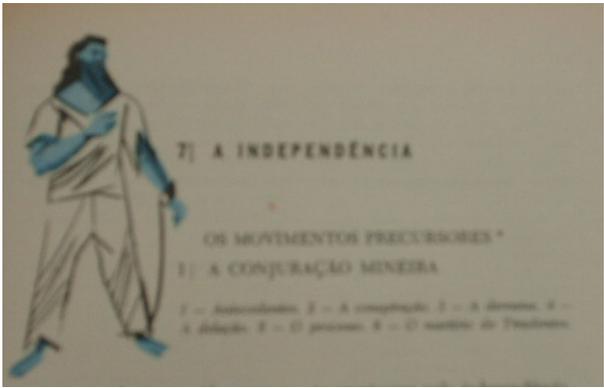


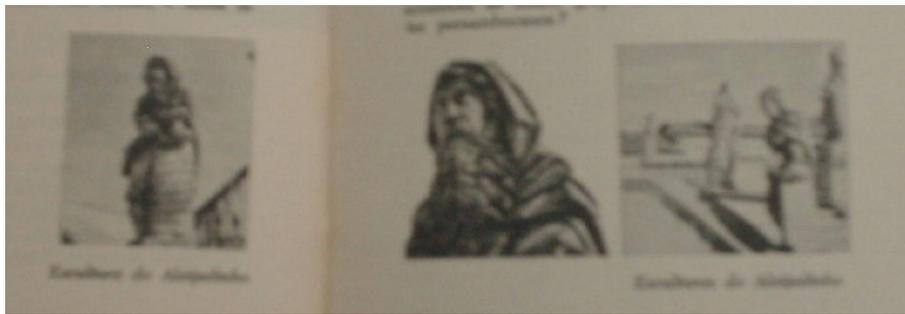
**ANEXO E - Imagens da Independência Brasileira:
História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1957**

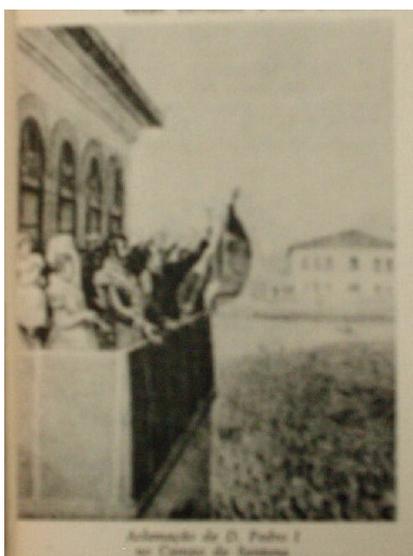




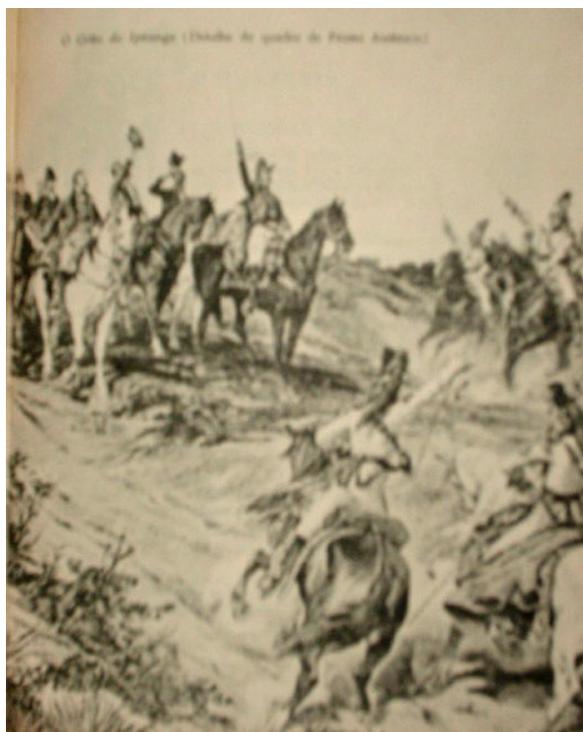
**ANEXO F - Imagens da Independência Brasileira:
História do Brasil para 1ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1961**

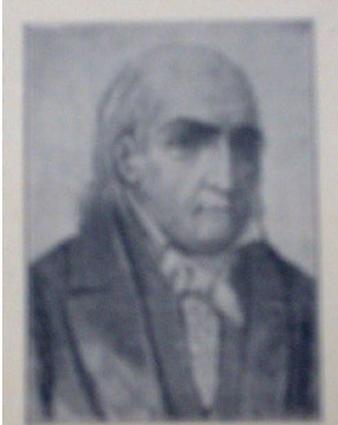






Abertura de D. Pedro I
no Campo de Santana





Francisco de Caceres (1776-1848)

Don Francisco de Caceres, nacido en Madrid a principios del siglo XVIII, fue un distinguido jurista y escritor de la época ilustrada. Fue profesor de Leyes en la Universidad de Salamanca y autor de varias obras de gran importancia jurídica, entre ellas el tratado de "Derecho de las Obligaciones".



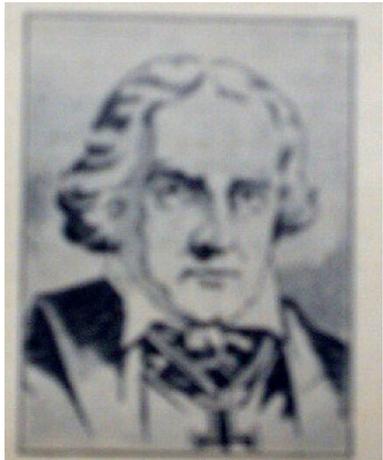
Don Pedro de Caceres (1776-1848)

Don Pedro de Caceres, nacido en Madrid, fue un distinguido jurista y escritor de la época ilustrada. Fue profesor de Leyes en la Universidad de Salamanca y autor de varias obras de gran importancia jurídica, entre ellas el tratado de "Derecho de las Obligaciones".



D. Pedro de Caceres (1776-1848)

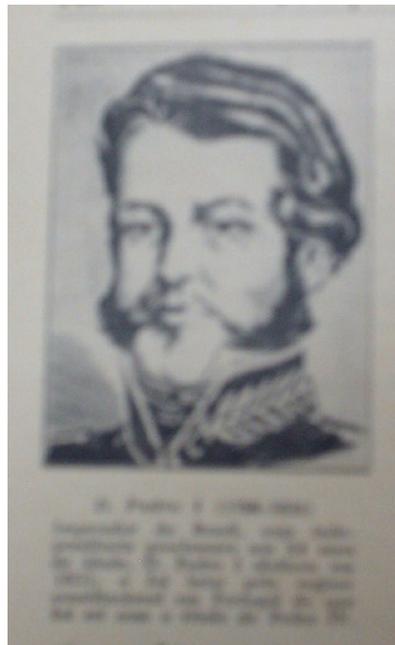
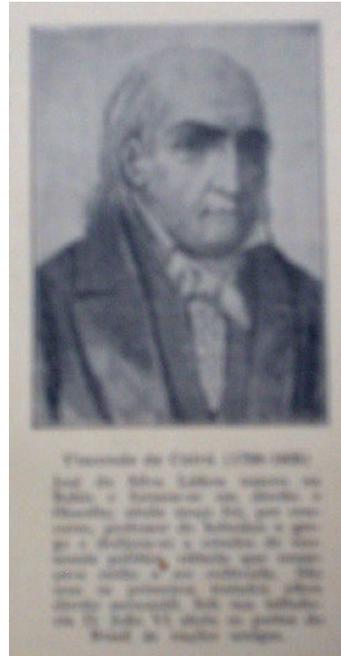
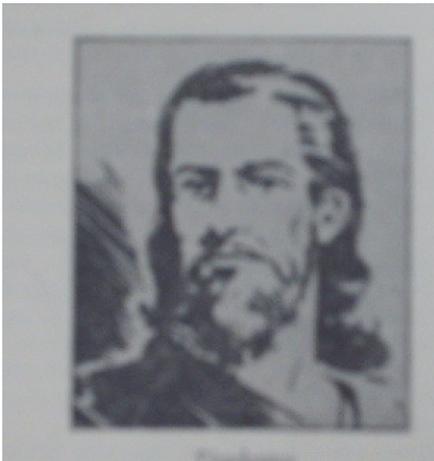
Don Pedro de Caceres, nacido en Madrid, fue un distinguido jurista y escritor de la época ilustrada. Fue profesor de Leyes en la Universidad de Salamanca y autor de varias obras de gran importancia jurídica, entre ellas el tratado de "Derecho de las Obligaciones".



D. Francisco de Caceres

Don Francisco de Caceres, nacido en Madrid, fue un distinguido jurista y escritor de la época ilustrada. Fue profesor de Leyes en la Universidad de Salamanca y autor de varias obras de gran importancia jurídica, entre ellas el tratado de "Derecho de las Obligaciones".

**ANEXO H - Imagens da Independência Brasileira:
História do Brasil para 4ª Série Ginásial de Joaquim Silva em 1958**



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)