JULIANA RICARTE FERRARO

Entre textos e imagens: o *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida (1962-1975)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: História da Educação e Historiografia.
Orientador: Prof. Dr. Nelson Schapochnik.

São Paulo
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.34 Ferraro, Juliana Ricarte

F376e Entre textos e imagens: o *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida (1962-1975) / Juliana Ricarte Ferraro; orientação Nelson Schapochnik. São Paulo: s.n., 2013.
241 p. ils.; tabs.; anexo

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Livro didático 2. Ensino 3. Historiografia 4. Iconografia

I. Schapochnik, Nelson, orient.

FERRARO, J. R. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Historiografia e História da Educação. Orientador: Prof. Dr. Nelson Schapochnik.

Aprovado em 18/10/2013.

Banca Examinadora

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus avós, Vitório e Maria, Joaquim e Valenir.
Aos meus pais, Luiz e Jô.
Pela vida e ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Em todo trabalho e em cada caminhada que realizamos temos sempre o quê e a quem agradecer. Foram quatro anos de erros e acertos milimetricamente acompanhados por inúmeros parceiros. É impossível deixar esta página em branco.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Schapochnik, pela dedicação profissional, pela amizade e parceria que completam duas décadas, e que espero perdure mais um tanto.

Aos meus educadores da vida escolar, inclusive a acadêmica.

Aos primeiros leitores e comentaristas da tese aqui apresentada, meu pai Luiz e minha mãe Jô, aos amigos Fátima e João, à banca de qualificação – Prof. Dr. Cleber Santos Vieira e Profª Drª Carlota Boto – que mostraram novos olhares e possibilidades. Um agradecimento especial à Professora Carlota que muito me ensinou durante o percurso do doutorado, com ensinamentos sempre regados com carinho e generosidade.

À Companhia Editora Nacional e seu arquivo, através da diretoria e da funcionária Ivy, que abriram suas portas para a minha pesquisa quando o arquivo encontrava-se fechado e que sem esta oportunidade não haveria possibilidade de continuar os trabalhos. Muito Obrigada!

À LIVRES/FEUSP e seus funcionários que lutam para a preservação de um acervo de livros didáticos e que abre suas portas para o público pesquisador.

À Família Hermida, através de Luiz Antonio Hermida e Regina Hermida, que com generosidade e carinho compartilharam comigo ricas informações sobre Antonio José Borges Hermida. Espero contribuir com a preservação da memória deste historiador e escritor. Obrigada.

À secretaria de pós-graduação da FEUSP e seus sempre solícitos funcionários que sempre me atenderam pessoalmente ou pelo telefone de forma gentil, mesmo em momentos agitados.

Aos parceiros da UFT – alunos, funcionários, colegas – que auxiliaram de diversas formas para a realização de várias etapas desta tarefa. Agradeço aos meus chefes pelo apoio e por tanto cobrarem para que eu concluísse este trabalho.

Agradeço aos parceiros e amigos de pesquisa e, em especial, ao Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro que generosamente compartilhou minhas inquietações e manteve diálogos realmente profícuos para a construção desta tese. A todos o meu carinho.

Aos familiares Ricarte Ferraro que lutam como felinos pela felicidade e realizações dos seus. Agradeço imensamente aos meus pais, Luiz e Jô, pela ajuda e amor sempre incondicionais, aos meus irmãos, Luiz e Gabi, pela amizade e pelas boas conversas nos momentos de férias, aos meus sobrinhos, Enzo e Luigi, pelas risadas, à minha sobrinha Nina pela graça, às amigas cunhadas Anapaula e Mariana pelo humor.

À minha família Pujol Ricarte, Núria, irmã e amiga de quem sinto tanta falta, assim como de Laura, Sofia e Jordi, sobrinhos que me dão tantas alegrias.

Aos familiares agregados pelo amor, agradeço especialmente à Lisete, mãe de todas as horas, à Aline, irmã e amiga que trouxe mais uma estrela ao nosso caminho, Felipe, e ao Thiago pelo carinho e amizade.

Aos amigos de vários tempos e horas, que entenderam as ausências pelos trabalhos nestes últimos anos, assim como pela mudança para o Tocantins. Muitos ainda não os reencontrei, outros revi em congressos e alguns puderam vir ao meu encontro. Obrigada de todo coração: Verônica, Vanessa, Priscila e Henrique, Karina e Cia, Lê e Fred, Bia e Du, Renata, Sílvia e Enrico, André e Luciana, Fernando e Lê Elias que trouxeram o Bento, Maria e Stella, e tantos amigos da FESB e outros de infância que ainda fazem parte da minha vida.

Aos novos encontros que aconteceram na terra quente do Tocantins, ao pessoal do NUTA e da UFT que se tornaram amigos e proporcionaram boas conversas e risadas. Aos colegas e agora amigos o meu muito obrigada pelas inúmeras vezes que me retiraram de casa e também por suas visitas, principalmente aos domingos, para um bate papo regado a chá gelado, para uma boa comida caseira, ou apenas para roxear os dentes com um bom vinho e comemorar vitórias ou pela simples alegria de estarmos juntos, mesmo que a trabalho. Obrigada, saibam que nutro profundo respeito e carinho por cada um de vocês.

Aos meus companheiros e parceiros de jornada, Ariel e Helena, agradeço imensamente pelo suporte dado, sempre amoroso e divertido.

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio são extensões de sua visão, o telefone de sua voz, em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.
(JORGE LUIS BORGES)

Tanto papel escrito, tanta coisa inútil.
Se tudo já foi dito, o que sobrou pra mim?
A palavra nova...
Como será?
Mesmo nova será nascida de um arcaísmo.
Neste livro, o que terá valor?
O que ficou sem escrever.
(CORA CORALINA)

FERRARO, J. R. **Entre textos e imagens: o *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida (1962-1975).** 2013. 241 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Resumo

A presente tese visa analisar e compreender as relações entre os textos e as imagens contidas no livro didático de autoria de Antonio José Borges Hermida *Compêndio de História do Brasil*, editado pela Companhia Editora Nacional entre os anos de 1962 e 1975, sendo estas relações reveladoras de um discurso de determinado conhecimento histórico. Para este trabalho foi realizado estudo bibliográfico sobre a história da disciplina de História, a cultura escolar e o contexto político para a sustentação das análises de produção, editoração e circulação do livro, em todas as suas 60 edições, como suporte mercadológico, ideológico e cultural. O *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, foi aqui analisado como um produto industrial e em sua condição de fonte a ser estudada para a compreensão de parte de uma História da Educação e da História do Ensino de História, assim como para entendimento e estudo de uma História do Livro (didático). O livro, como produto de uma indústria cultural, é fruto da intervenção de diversos sujeitos e autores e um elemento material de conceito complexo, devendo ser também concebido como corpo documental histórico; o nome de seu autor, embora este não se faça presente em todas as suas etapas de formação e produção, deve servir como atrativo comercial em uma perspectiva de maiores vendagens. O discurso historiográfico do autor, expresso pelo texto escrito, é ponto crucial da análise, assim como as imagens utilizadas nos diversos contextos. Além do conteúdo histórico divulgado através dos textos e das imagens, também foram objeto de análise as suas características formais representadas pela forma de sua organização, tipografia e editoração, entendidas como partes integrantes do discurso histórico e didático estabelecido pela obra. As análises dos elementos editoriais e historiográficos possibilitaram uma melhor compreensão da constituição dos diálogos entre o texto e as imagens divulgadas pelo livro como um produto material. O *Compêndio*, por largo período de tempo, foi o difusor de um conhecimento e de determinado discurso histórico expresso em suas páginas através do trabalho de diversos profissionais da área editorial, das imagens que reproduzem o trabalho de dezenas de pintores e desenhistas e, principalmente, através das palavras de seu autor, Antônio José Borges Hermida.

Palavras Chave: Livro Didático, Ensino, Historiografia, Iconografia.

FERRARO, J. R. **Between texts and images: the *Compêndio de História do Brasil* by Borges Hermida (1962-1975).** 2013. 241 f. Thesis (doctoral degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Abstract

This thesis aims to make an analysis and understanding the relations between texts and the images contained in didactic book written by Antonio Jose Borges Hermida, *Compêndio de História do Brasil*, published by "Companhia Editora Nacional" between 1962 and 1975, considering these relations, indicative of a determinate discourse of historic knowledge. To this study a bibliographic study was carried, approaching the ways of History as a school discipline, the school culture and the political context that gives support to the production analysis, publication and circulation of the book, in all these 60 editions, as merchandising, ideological and cultural support. The *Compêndio de História do Brasil*, by Borges Hermida was analyzed as an industrial product an in his condition of source to be studied to the comprehension of a part of the history of education and of the history of teaching History, as well as to understanding and study of a didactic book study. The book, as an industrial cultural product is fruit from the intervention of several individuals and authors and a material element of complex elements, bringing the necessity to be conceived as an historical documental body; the author's name, although it doesn't appear in all the stages of formation and production, should serve as a commercial appeal in larger sales. The author's historiographical discourse, expressed by the written text, is a crucial point of the analysis, as well the images used in the various contexts. Besides the historical content publicized through the texts and images, also were object of analysis, their formal characteristics represented by their lay out organization, typography and editing, seen as integrant parts of the historical and didactical discourse established by the project. The analysis of editorial and historiographical elements allowed a better comprehension of the establishment of dialogues between the text and the images that were publicized by the book as a material product. The *Compendio,* for a long time, was a diffuser of knowledge and of a determinate historical discourse expressed in his pages through the work of several professionals of the editorial area, of the images that reproduce the art of dozen of painters and draftsmen and, mainly, through the words of his author, Antonio José Borges Hermida.

Key Words: Didactic Book, Teaching, Historiography, Iconography.

Lista de Quadros

Quadro 1: Crescimento Populacional do Brasil, por zona, de 1950 e 1960. 18

Quadro 2: Evolução da População e da Escolarização, 1950/1970 59

Quadro 3: Comparação entre Programa Oficial de História do Brasil de 1951 e o índice dos *Compêndios de História do Brasil* de Borges Hermida (1962 a 1975) 81

Quadro 4: Tiragem do *Compêndio de História do Brasil,* Borges Hermida, e da *História do Brasil* – 1ª e 2ª séries ginasiais, de Joaquim Silva. 114

Quadro 5: Tiragem do *Compêndio de História do Brasil,* de Borges Hermida e da *História do Brasil*, volume 1 e 2, de Sérgio Buarque de Hollanda 115

Lista de Figuras

Figura 1: Ciclo Ginasial (Variáveis Admissíveis). 38

Figura 2: Ciclo Colegial (Variáveis Admissíveis) 1ª e 2ª séries. 39

Figura 3: Conjunto de integração possível de manter na divisão tríplice. 43

Figura 4: 2º capa e folha de rosto do livro *Brasil uma história dinâmica:* área de estudos sociais – volume 2. 50

Figura 5: 'De Gente para Gente'. 51

Figura 6: 'A Cultura Brasileira'. 52

Figura 7: Capa HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil*. 1962 a 1967. 72

Figura 8: *D. Pedro II* (Desenho). 73

Figura 9: Capa HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil*. 1968 a 1970. 74

Figura 10: Capa HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil* - Estudos Sociais. 1971 a 1975. 75

Figura 11: *O Brasil Colonial* (Mapa em folha dupla). 75

Figura 12: Capa Joaquim Silva, *História do Brasil* . 1961 a 1971. 76

Figura 13: Capa Borges Hermida, *História do Brasil*. 1983 a 1989. 76

Figura 14: *Tiradentes* (Gravura) e '1. O Primeiro Reinado'. (1962 – 1975). 82

Figura 15: Plano da Unidade I – O Descobrimento e *Infante D. Henrique, cognominado o Navegador.* 83

Figura 16: Resumo, Questionário e Exercícios. 85

Figura 17: 'A partida de Nassau'. 89

Figura 18: 'Ponha-se na rua!'. 89

Figura 19: 'Sorvete no tempo de D. João'. 90

Figura 20: (Assinatura de) *Raposo Tavares.* 96

Figura 21: *Assinaturas de Antônio Raposo Tavares e Amador Bueno.* 97

Figura 22: *Assinatura de Amador Bueno, o paulista que não quis ser rei.* 97

Figura 23: Mapa *Viagens de Vasco da Gama e de Cabral.* 98

Figura 24: Mapa *Rota de Vasco da Gama (1498).* 99

Figura 25: *Cena da Batalha de Tuiuti.* 101

Figura 26: Pedro Américo. *A Batalha do Avaí*. 1877. Óleo sobre tela, 600x1,100 cm. 102

Figura 27: *Nilo Pessanha* (sic); *Epitácio Pessoa* e *Rodrigues Alves.* 103

Figura 28: *Carregadores de Água* (Desenho de Debret). 105

Figura 29: RUGENDAS. *Porteurs D'Eau* (*Carregadores de Água*). 105

Figura 30: *D. Pedro II em Uruguaiana, durante a Guerra do Paraguai.* 108

Figura 31: *Uniformes da Guarda Real de Polícia, criada logo após a chegada de D. João ao Brasil* e *Costumes durante o Império. Homens e mulheres vestiam-se de acordo com a moda europeia, especialmente a francesa.* 110

Figura 32: *Salvador: entrada do porto, vendo-se em primeiro plano o elevador Lacerda.* 112

Figura 33: Mapa dos Territórios Espanhóis e Português e a introdução para 'A História do Brasil'. 142

Figura 34: Continuação da Introdução 'História do Brasil', e do tópico *Divisão da História do Brasil* (Texto); *Assinatura de Pero Vaz de Caminha* (Imagem). 147

Figura 35: *O Mar Tenebroso*; *Viagens de Vasco da Gama e Cabral* e *Mercado dos aborígenes na América* (Imagens). b) *Causas das navegações* (texto). 149

Figura 36: *Brasões de armas.* 149

Figura 37: 'c) *A Carta de Caminha*' (Texto) e *Elevação da Cruz,* José Pinto Peres. (Imagem) 151

Figura 38: Desenho de um detalhe do quadro *O último Tamoio,* de Rodolfo Amoedo e Desenho do Jesuíta e Indígena (Imagens). '8) As Capitanias Hereditárias' (texto). 153

Figura 39: '9) O Governo Geral: a) *Criação do Governo Geral* e b) *Administração de Tomé de Sousa*' (Texto). *Chegada de Tomé de Sousa à Bahia, recebendo homenagem de Caramuru* (gravura de Navilin e Marie, século XIX) 154

Figura 40: *A Colonização da América do Sul* 156

Figura 41: *Indígenas do Brasil* e Bandeirante (Imagens). '13) Regiões Setentrionais – a) *As primeiras conquistas* e b) *Conquista do Rio Grande, Ceará e Maranhão*' (Texto). 157

Figura 42: 'c) Tratado de Santo Ildefonso' (Texto) e *Os dois ciclos das Bandeiras* (Imagem) 159

Figura 43: '14) Entradas e Bandeiras – a) *Formas de Penetração'* (Texto) e *Bandeirante paulista* (Imagem). 159

Figura 44: '14) Entradas e Bandeiras – a) *Formas de Penetração*' (Texto) e *Domingos Jorge Velho, vencedor de Palmares* (Imagem). 160

Figura 45: *A caminho das Minas,* de Rugendas e *Os dois ciclos das Bandeiras* (Imagens). Continuação de '14) Entradas e Bandeiras – a) *Formas de Penetração*' (Texto). 161

Figura 46: *Primeira Batalha dos Guararapes, 1648.* (Quadro de Victor Meirelles). 163

Figura 47: *Rendição de Duclerc* e *Dugnay-Trouin entra no Rio* 165

Figura 48: *Invasões Holandesas e Francesa.* 166

Figura 49: *Tiradentes diante do Carrasco* (Quadro de RAFAEL FOLCO) (sic). 168

Figura 50: *D. João VI* 170

Figura 51: *Passeio de D. João VI pelos arredores do Rio de Janeiro* (Debret) e *D. João VI* (quadro de Debret). 171

Figura 52: *Assinatura de D. João VI.* 171

Figura 53: *O Grito do Ipiranga* – Quadro de Pedro Américo, no Museu do Ipiranga, São Paulo.. 173

Figura 54: *Aclamação de D. Pedro I* (Debret), pelo povo reunido no Campo de Santana, em 12 de outubro de 1822. 175

Figura 55: *Cadetes com uniformes militares do Império.* (Foto tirada nos jardins da Academia Militar de Agulhas Negras) 176

Figura 56: 'A Despedida Dramática'. 176

Figura 57: *Cena do Grito do Ipiranga* (Desenho baseado no quadro de Pedro Américo). 178

Figura 58: *D. Pedro II em visita a um hospital.* (Quadro de FRANCISCO MOREAUX). 179

Figura 59: *Luis Alves de Lima, Duque de Caxias, Patrono do Exército* e *Estátua de Duque de Caxias no Rio de Janeiro* (H. Bernardelli). 181

Figura 60: 'O ministro e a rosa' (Texto) e *D. Pedro II em Uruguaiana, durante a Guerra do Paraguai*. (Imagem). 184

Figura 61: *Nota de duzentos mil-réis, com o retrato de D. Pedro II, vendo-se à direita,* 184

Figura 62: *D. Pedro I.* 185

Figura 63: *Moeda com efígie de D. Pedro II, cunhada em 1869.* 186

Figura 64: *O Marechal Deodoro.* (Museu da República, Rio de Janeiro). 187

Figura 65: *Situação Geográfica das Guianas na América* (Mapa) e Barão do Rio Branco (Foto). 188

Figura 66: *Ao Barão do Rio Branco (quadro de Cadmo Fausto), devemos grande parte de nosso território.* 189

Figura 67: *Refinaria de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.* 190

Figura 68: *Represa de Três Marias, em Minas Gerais, além de produzir eletricidade, regularizou o regime do rio São Francisco até Juazeiro.* 190

Lista de Tabelas – Anexo IV

Tabela 1: Publicações de Borges Hermida na Companhia Editora Nacional, 1959/1989. 217

Tabela 2: *Compêndio de História do Brasil,* Borges Hermida. Mapa de Edições 1962 a 1975. 218

Tabela 3: Publicações de Joaquim Silva na Companhia Editora Nacional, 1932/1974. 219

Tabela 4: *História do Brasil* – 1ª e 2ª séries ginasiais, Joaquim Silva. Mapa de Edições 1963 a 1971. 220

Tabela 5: *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*. Mapas de Edições 1971 a 1978. 221

Tabela 6: *História do Brasil*, volume 1 e 2, Sérgio Buarque de Hollanda. Mapas de Edições 1971 a 1977. 222

Lista de Siglas

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ABL – Academia Brasileira de Letras

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEN – Companhia Editora Nacional

CEPM – Comissão de Ensino Primário e Médio

CFE – Conselho Federal de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

DOI-CODI – Destacamento de Operações Internas - Centro de Operações de Defesa Interna

EMC – Educação Moral e Cívica

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FE – Faculdade de Educação

FENAME – Fundação Nacional do Material Didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático

LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros

MEC– Ministério da Educação e Cultura

NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OBAN – Operação Bandeirante

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação 1

Capítulo 1: História: política, disciplina e cultura escolar 13

1.1. Política e Educação: os anos de 1950, 1960 e 1970 14

1.2. A disciplina escolar de História: os anos 1950, 1960 e 1970 34

1.3. O ensino de História e a cultura escolar pelo livro didático 45

Capítulo 2: Produção, Editoração e Circulação do *Compêndio de História do Brasil,* de Borges Hermida 55

2.1. Produção 63

2.2. Editoração e Diagramação 69

Capas 70

Textos 77

Imagens 92

2.3. Circulação 113

Capítulo 3: O *Compêndio* entre textos e imagens 118

3.1 Historiografia Didática no *Compêndio* 118

3.2 Iconografia Didática no *Compêndio* 134

3.3 Entre textos e imagens: discurso histórico no *Compêndio* 140

A História do Brasil – uma introdução para o Compêndio 141

O Descobrimento 148

A Colonização 152

A Expansão Geográfica 156

A Defesa do Território 162

O Sentimento Nacional e a Independência 166

Império 174

República 186

Algumas Considerações 192

Bibliografia 198

Anexos 211

Anexo I – Programa Oficial de História do Brasil para a Primeira Série Ginasial - Portaria nº 724, de 04/07/1951 212

Anexo II - Índice Geral - 1962 a 1970. (1ª a 55ª edição) 213

Anexo III – Índice Geral - 1971 a 1975. (56ª a 60ª edição) 215
Anexo IV - Tabelas 217

Apresentação

"Ou isto ou aquilo"
(Cecília Meirelles)

Este trabalho surgiu da possibilidade da realização de um estudo sobre o livro didático de História, com ênfase na interação – existente ou não – entre seus textos e suas imagens. Inicialmente, por sugestão do orientador Nelson Schapochnik, o objetivo era o estudo da obra produzida pelo artista José Watsh Rodrigues e a inserção destas imagens nos livros de História, tendo como meta principal uma reflexão sobre a educação e o ensino desta disciplina. José Watsh Rodrigues (1891-1957) foi um artista que, além da pintura, dedicou-se a diversas outras áreas relacionadas a este campo de atividade, atuando como desenhista, ceramista e escultor, sendo também um dos ilustradores contratados pela Companhia Editora Nacional.

Nem bem iniciadas as pesquisas e o levantamento das fontes, deparou-se com a impossibilidade de levá-los adiante e a bom termo, uma vez que o acervo da Companhia Editora Nacional (CEN)[1], em São Paulo, encontrava-se fechado para o público. Os outros acervos disponíveis a consultas – como o LIVRES da FE/USP e LEMAD da FFLCH/ USP – não contavam com fontes suficientes sobre o tema.

Desta forma, os objetivos da pesquisa proposta se apresentavam seriamente comprometidos, uma vez que não se conseguiria realizar os indispensáveis estudos sobre os contratos, as edições, as normas de ilustrações, as estratégias de divulgação dos livros e outros suportes de edição. Tudo ficaria inconcluso. Ingenuamente, por um largo espaço de tempo, perseverou-se na manutenção do tema, na esperança de que viesse a ocorrer a reabertura dos acervos da CEN. Frustrada esta expectativa, ficou claro que as decisões deveriam ser reconsideradas e que novos rumos para o trabalho deveriam ser procurados.

[1] O Acervo encontra-se, ainda, em fase de transição e mudança de local de guarda, decorrente do projeto coordenado pela Profª. Drª Maria Rita de Almeida Toledo de recuperação e preservação do acervo histórico da editora.

As leituras iniciais sobre as pesquisas relacionadas ao tema do livro didático, em especial o artigo de Alain Choppin (2004) e os escritos de Circe Bittencourt (1993; 2002; 2004), já anunciavam dificuldades e limites, não obstante o expressivo número de trabalhos surgidos nas últimas décadas. Embora crescente, o interesse acadêmico pela história dos livros e das edições didáticas continuou esbarrando em questões relacionadas à negligência que se observa em relação à sua conservação. Mesmo que os manuais e os livros didáticos façam parte da nossa vida escolar desde muito cedo, da cartilha às apostilas de cursinho pré-vestibular, sua existência como *corpus documental* para um trabalho de pesquisa é bastante rarefeita.[2]

Mesmo em se tratando da categoria de livro mais vendida durante os séculos XX e XXI[3], sua quase inexistência como documento pode ter origem no fato de que, para a grande maioria das pessoas, o livro didático é apenas um objeto sem grande valor, seja material ou intelectual, destinado a uma única função e que pode ser facilmente descartado ao final de seu período de serventia. Entretanto, para pesquisadores da educação e historiadores, entre tantos outros profissionais, o manual e o livro didático são objetos altamente ricos de informações e abordagens para a pesquisa científica.

Segundo Batista (1999, p. 529), o livro didático é um objeto efêmero "que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições (...)". Esta afirmação é bem exemplificada por uma reportagem veiculada no jornal *O Globo*, de 26/10/2009, sob o título "Livros didáticos são encontrados no lixo no interior de SP":

---

[2] Registre-se a existência de duas iniciativas importantes voltadas à superação destas dificuldades: os acervos da USP de livros e materiais didáticos, o LIVRES na FE e o LEMADE na FFLCH.

[3] Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos registros não contemplam todos os anos, desde o final da década de 1960, mais especificamente a partir de 1969, a participação dos livros didáticos no total da produção nacional saltou de 8% [média registrada em 1964(7,91%) e 1967(7,73%)] para cerca de 50% [média observada nos anos de 1969(54,45%), 1972(47,92%) e 1974(58,05%)], continuando, atualmente, nos mesmos níveis. Pesquisa do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) informa que, em 2008 e 2009, foram produzidos 177.553.165 e 204.261.296 exemplares de livros didáticos, representando, respectivamente, 52,17% e 52,86% do total da produção nacional (340.274.195 e 386.367.136 em cada ano). Igualmente expressiva é a participação dos livros didáticos no total de títulos lançados: 35,36% e 37,55% nos mesmos anos. As publicações didáticas, cujo maior cliente é precisamente o Governo Federal, representaram, em 2009, 41,09% do faturamento e 34,76% das vendas das editoras, em particular da FTD, Moderna, Ática, Saraiva e Scipione. Ao analisar os números, o SNEL afirma que os didáticos foram os principais responsáveis pelo acentuado crescimento no número total de exemplares produzidos, assim como no número de títulos editados. Disponível em: <http://www.snel.org.br/files/pesquisaMercado/relatorioAnual/relatorio_anual_2009.pdf> Acessado em: 12/12/2011.

> Material estava em caçamba na periferia de Ribeirão Preto. Polícia foi ao local nesta tarde para investigar descarte. Livros didáticos da rede estadual de ensino de São Paulo foram encontrados no lixo, em Ribeirão Preto, a 313 km da capital paulista. A Polícia Militar esteve na tarde desta segunda-feira (26) no local para investigar por que todo o material foi descartado.
> Ainda não se sabe a quantidade de livros abandonados em uma caçamba de lixo na periferia da cidade, mas a estimativa inicial dá conta de que são milhares. A maior parte do material ainda não havia sido usada pelos alunos e muitos livros ainda estão embalados. São livros e apostilas de várias disciplinas do ensino médio, como filosofia, química, língua portuguesa e matemática.
> Em nota, a Secretaria de Estado da Educação informou que vai investigar o caso e definir eventuais punições. A secretaria diz, ainda, que não falta material didático para os alunos da rede.

Esta efemeridade, que beira ao descaso, como bem atesta o fato acima relatado pela imprensa, repercute seriamente sobre os trabalhos de pesquisas nesta área. Tratados por muito tempo como uma produção menor, até mesmo marginal, estes objetos nem sempre encontraram seu lugar nas bibliotecas e acervos públicos. Na maioria das vezes, os pesquisadores são obrigados a garimpar, de todas as formas possíveis, a documentação de que necessitam.

Não obstante estas dificuldades, permaneceram firmes os objetivos e os princípios básicos e teóricos que deveriam orientar este trabalho. Fazia-se necessário, então, estabelecer um novo olhar sobre o objeto de estudo, o livro didático. Inalterados os objetivos gerais de se realizar uma reflexão sobre os conhecimentos que foram produzidos e apropriados em decorrência do discurso estabelecido pelos textos e sua interação com as imagens presentes nos livros de história, era premente que se encontrasse novos aspectos e que se galgasse novos patamares que a eles pudessem conduzir.

Seriam estes conhecimentos modificados ou alterados pelas diferentes produções, editorações ou mesmo pela amplitude de circulação de determinada obra? Quais obras poderiam se apresentar como objeto de estudo que ensejasse a oportunidade de uma análise, discussão e reflexão sobre o ensino de história e a história da educação?

Um levantamento prévio dos livros didáticos publicados pela CEN e nos quais foram inseridas ilustrações do artista José Wasth Rodrigues já havia sido realizado. Levando-se em consideração a quantidade de exemplares efetivamente distribuída em cada edição, a grande aceitação e acolhida por parte do mundo educacional e o largo tempo de permanência no mercado, duas obras se destacaram, ambas destinadas aos cursos do ensino médio: a *História do Brasil* para o curso médio, de Joaquim Silva, publicada entre os anos de 1963 e 1971 e o

Compêndio de História do Brasil, de Antonio José Borges Hermida, publicado entre os anos de 1962 e 1975.

O período em que estas obras foram publicadas, as décadas de 1960 e 1970, também foi fator relevante para a sua escolha. Aqueles foram anos demarcados por enorme movimentação nas leis e normas para o ensino básico no Brasil. Nos anos de 1961 e 1971 foram homologadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e toda a legislação subsequente, com suas regulamentações, indicações, pareceres, propostas e programas.

Um levantamento bibliográfico sobre os dois livros apontou para a inexistência de estudos específicos sobre Borges Hermida, embora tanto o autor como o seu *Compêndio de História do Brasil* para o curso médio tenham sido amplamente utilizados como fontes para diversas pesquisas. A importância deste autor e a ausência de tais estudos representavam uma lacuna a ser preenchida pela eleição de material por ele produzido como objeto e fonte para um trabalho dedicado não somente à História da Educação e à História do Ensino de História, mas também à História do Livro, mais especificamente à História do Livro Didático e da Leitura.

Tal constatação possibilitou que uma proposta básica fosse delimitada e o projeto de pesquisa firmou-se pelo caminho da análise e da reflexão sobre o ensino e a produção do conhecimento escolar de História aportados pelo texto e pelas imagens presentes no *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, editado pela CEN entre os anos de 1962 e 1975.

Embora o volume do material destinado à pesquisa tivesse sido ampliado através de coletas e aquisições realizadas de todas as formas possíveis e imagináveis – antigas livrarias, sebos, depósitos escolares, bibliotecas, etc. –, o que possibilitou o acesso a quase todas as edições existentes, ainda faltavam documentos que permitissem a análise e o registro dos aspectos relacionados à circulação, à editoração e à produção dos livros e que somente poderiam ser encontrados no acervo fechado da CEN. Fazia-se necessário conseguir um dossiê completo do autor, os mapas das edições de seus livros, os catálogos dos respectivos anos de publicação, além dos contratos firmados entre ele e o editor. Para melhor compreender a posição ocupada por Borges Hermida e seu livro no contexto editorial e de mercado era também imprescindível que se analisasse documentos relativos a outros autores e outras publicações. A continuidade da pesquisa ganhou novo fôlego quando se conseguiu,

com grande persistência e importante ajuda externa, que o acervo da CEN fosse aberto exclusivamente para esta finalidade.

A educação, como objeto de estudo, é uma das principais fontes de interesse dos historiadores culturais. O termo "educação" deve ser entendido no seu mais amplo sentido de intercâmbio entre o indivíduo e seu grupo, através dos vários aspectos das suas formas e representações (CHARTIER, 1990), constituídas segundo as respectivas épocas, lugares e meios.

Antonio Viñao (2000; 2001) considera que o espaço e o tempo constituem os dois elementos-chave para a compreensão da cultura escolar. São elementos que determinam os modos de ensino e aprendizagem. Sua importância é tão marcante que, mais apropriado que referir-se e uma única cultura escolar, é indiscutível que se pode constatar a existência de várias culturas escolares a depender, logicamente, de cada tempo e de cada lugar. Cada espaço escolar constitui, em cada momento, a partir de seus sentidos e de seus objetos culturais, o seu próprio discurso.

> Pode ser que exista uma única cultura escolar, referente a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período e que, inclusive, poderíamos isolar suas características e elementos básicos. Não obstante, a partir de uma perspectiva histórica, parece mais frutífero e interessante falar, no plural, de culturas escolares. (...) Não existem duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades ou faculdades exatamente iguais, ainda que se possa estabelecer semelhanças entre elas. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a diferentes níveis de ensino. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33)[4]

O desenvolvimento da História Cultural, no âmbito historiográfico educativo, trouxe crescente interesse pela análise da cultura escolar. Neste sentido, a história das disciplinas escolares se localizaria sob o guarda-chuva da nova história cultural e, para alguns, constituir-se-ia, inclusive, no núcleo fundamental da cultura escolar. Muitos pesquisadores, como Dominique Julia e Andre Chervel, por exemplo, dedicaram-se e dedicam-se ao estudo das questões relacionadas às disciplinas, em todas as suas possíveis acepções – matéria, conteúdo de ensino, ginástica intelectual, etc. Em definitivo, porém, é preciso que se estabeleça um

[4] Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...) No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. (Viñao Frago, 2001, p. 33)

olhar sobre a instituição escolar como espaço de produção de saber e não como mera realizadora da transposição e da reprodução de conhecimentos externos.

Juntamente com Julia e Chervel, Ivor Goodson[5] se opõe à concepção de disciplina escolar como mera transposição didática, em que um sistema periférico de escolas simplesmente reproduz aquilo que fora criado por algum organismo hierarquicamente superior e que lhe foi imposto. É preciso inserir a produção do conhecimento gerado nas escolas e reconhecê-lo como parte integrante de uma cultura escolar, deslocando a força das decisões, influências e legitimações advindas do exterior. Os conteúdos escolares, mesmo tendo relações com as outras ciências de referencias, "não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em outro lugar". (BITTENCOURT, 2004, p. 39)

Para o pesquisador francês Andre Chervel (1990), não basta que se pesquisem as origens, as funções e o funcionamento de uma disciplina. O estudo da disciplina escolar deve investigar sua integração na cultura escolar e abarcar considerações sobre o papel histórico exercido pela escola como produtora de conhecimento. A disciplina escolar deve ser vista como cultura, sua formação e seu desenvolvimento são produto de determinados saberes e de determinadas práticas humanas. Saberes e práticas são expressões de um conhecimento humano acumulado, uma cultura capaz de produzir novas manifestações, enriquecendo-se continuadamente.

Dominique Julia (2001) descreve a cultura escolar sendo historicamente construída por um conjunto de normas que definem, além dos conhecimentos a serem ministrados, também os comportamentos e os valores a serem "inculcados". Ao conjunto de práticas definidas para a transmissão dos conhecimentos, incorporam-se regras que orientam os comportamentos desejados, numa integração que almeja alcançar objetivos de uma política que, em dado momento, representa o poder estabelecido em uma sociedade.

> Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu (...) (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58).

Para Chervel (1990), as normas e práticas de ensino se estabelecem, tanto em seus aspectos permanentes como em suas reformulações, através de certas condições materiais,

[5] Para uma leitura dos três autores: VIÑAO, Antonio. "A história das disciplinas escolares". In: *Revista Brasileira de História da Educação,* n° 18, set./dez. 2008, Campinas (SP), p. 173-216.

incluindo aqui os diversos meios impressos, utilizadas como suporte para conteúdos disciplinares definidos externa e centralizadamente.

Na construção de uma disciplina e, consequentemente, na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares intervêm dois fatores: os externos e os internos. Os fatores externos, a cultura escolar administrativa, conforme definidos por Viñao (2000), estão relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político, sendo expressos pelas leis, normas, programas, propostas e orientações que regem a educação. Os fatores internos, como as metodologias, as práticas, os assuntos e os temas estão atrelados às condições de trabalho na própria área de ensino, no interior da escola.

Assim, deve a escola ser considerada e estudada como lugar de produção de conhecimento e as disciplinas escolares analisadas como parte integrante de uma das múltiplas possibilidades de culturas escolares, de acordo com o entendimento de Viñao. Esta nova visão exige que a reflexão sobre a educação encontre novas fontes de análise e sobre elas se debruce. (JULIA, 2001)

O pensamento sobre a Educação, no âmbito da História Cultural, não deve valer-se apenas das fontes representadas pelas normas e pela legislação. Os manuais e livros escolares, os cadernos dos alunos, os diários de classe e outros objetos produzidos pela cultura escolar se constituem em importantes fontes primárias de pesquisa. (CHERVEL, 1990)

O estudo da educação e do ensino de determinada disciplina exige que se atente para os seus diversos elementos constitutivos, assim como devem ser consideradas e analisadas todas as variáveis que possam ser identificadas na cultura escolar. As novas fontes, apontadas por Chervel e Julia, “fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas...” (CATANI; BASTOS, 1997, p.7), bem como permitem o estabelecimento das relações existentes entre concepções pedagógicas e estratégias editoriais, colocando em cena as normas pedagógicas que regulamentam a produção, a circulação e o uso escolar dos materiais impressos. Analisadas sob estes aspectos, estas fontes adquirem valor histórico e, como tal, merecedoras de estudos e análises.

Segundo Alain Choppin (2004, p. 101), os livros didáticos são fontes históricas que nos revelam parte de processos de socialização, de aculturação e de doutrinação. Eles são

destinados às futuras gerações e instituídos por grupos sociais que podem inserir no seu bojo discursivo variadas vozes e podem dar origem a possibilidades plurais de práticas de leitura, dependendo da época de produção, da sua localização geográfica e do público ao qual se destina (GALZERANI, 1988). Marisa Lajolo (1996) complementa as teses de Alain Choppin (2004) e Maria Carolina Galzerani (1998) salientando que a produção dos manuais escolares e livros didáticos no Brasil também "são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável". Em razão da obrigatoriedade do uso de manuais e livros escolares nas salas de aula, Mollier (2008, p. 61) afirma que "nenhum aluno escaparia à escolarização e à aculturação pelo livro".

Segundo Bittencourt (2002, p. 11) "... a História continua a existir nos currículos e a disciplina reformula-se em textos oficiais e em livros didáticos que crescem em títulos e circulação". A presença do livro ou do manual didático é fundamental para a concretização das finalidades da disciplina escolar. Andre Chervel (1990, p. 30) cita o exemplo de um diretor de escola normal, do século XIX, que colocava o método de aprendizagem como uma "sucessão regular" de quatro etapas indispensáveis para que a disciplina e suas finalidades tivessem o êxito esperado: "1. a exposição da matéria pelo professor ou o estudo num livro; 2. a interrogação (...); 3. a repetição (...); 4. a aplicação (...) que exercita o aluno no fazer uso daquilo que ele aprendeu"[6].

A utilização de manuais, livros e de todo e qualquer material impresso destinado ao processo educacional oferece a estudiosos e historiadores a oportunidade de ir além dos recursos tradicionalmente utilizados como fonte de informação, levando-os a travar conhecimento com novas ideias e novas visões acerca dos mais variados campos do conhecimento. A análise desses materiais nos permite conhecer a forma e os modos pelos quais são elaborados e produzidos importantes aspectos dos mundos social e cultural dos indivíduos.

Um estudo sobre a forma de utilização dos diversos materiais impressos na Educação, como os manuais e os livros didáticos, colocando em foco sua configuração textual e editorial, para além de seus aspectos materiais, deve atentar para suas intenções como veículo de formação dos indivíduos. (CHERVEL, 1990; CHARTIER, 1990)

[6] VINCENT, F. J. *Memorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaries*. 1864, p. 73.

Roger Chartier e Michel De Certau demarcam algumas problemáticas relativas aos objetos culturais: a sua materialidade, as estratégias e os diversos agentes que os produzem e os colocam em circulação, assim como aquela referente às diversas formas de apropriação. Este trabalho analisará, a partir delas, o *Compêndio de História do Brasil*, escrito por Antônio José Borges Hermida e publicado entre os anos de 1962 e 1975, tendo por objetivo registrar o conhecimento histórico estabelecido por este objeto cultural.

Um estudo sobre a materialidade do livro, ou de qualquer outro meio impresso, deve pautar-se pela constatação de que "não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor." (CHARTIER, 1990, p. 127)

Além de conceber o livro didático como um objeto e documento histórico, devemos também concebê-lo "como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto" (CHOPPIN, 2004, p. 554), sem neutralidade diante das representações sociais nele apresentadas, nos seus usos e nas práticas de leituras plurais que o caracterizam.

São diversos os elementos constitutivos dos manuais e livros escolares quando analisados como produtos da cultura escolar. Alguns são internos e inerentes à sua própria materialidade e ao processo de editoração, outros, externos a ele, refletem aspectos imateriais como o próprio texto, relacionado a esta ou àquela disciplina, e as práticas que a ele se vinculam, segundo as diversas formas pelas quais tenha sido apropriado. (CHERVEL, 1990)

Produtos da cultura escolar, os livros e manuais didáticos, em sua materialidade, oferecem o suporte indispensável para que um texto relacionado aos elementos de constituição e organização de certa disciplina escolar possa ser lido e compreendido. O trabalho que aqui se propõe é uma reflexão sobre material impresso especificamente destinado ao ensino da disciplina de História, abordado nos aspectos relacionados à configuração de textos e imagens, juntamente com seus outros elementos constitutivos, como as estratégias de sua divulgação (produção, editoração e circulação) e sua apropriação, formadora de sentidos e finalidades.

Uma análise do ensino de História e do conhecimento por ele produzido, a partir dos elementos oferecidos pelo suporte material e cultural representado pelo livro didático, não pode ser realizada sem preocupação com o entendimento dos fundamentos específicos desta

disciplina escolar, considerando-se, também, sua importância dentro da organização escolar. Será este o propósito do primeiro capítulo. Inúmeras vezes, os manuais e livros didáticos assumem o papel de balizadores de conteúdos, como se fossem os próprios programas e guias curriculares oficiais. Isto decorre das relações e dos diálogos que se estabelecem entre os elementos constitutivos das disciplinas e das culturas escolares (VIÑAO, 2000, 2001; CHERVEL, 1990).

No primeiro capítulo, à procura de exemplos que confirmem tais relações e diálogos, a análise se centrará em alguns livros didáticos destinados ao ensino da disciplina escolar de História, editados durante as décadas de 1960 e 1970, abarcando os seus elementos formadores. O capítulo analisará a forma pela qual a disciplina escolar de História se materializa e encontra suporte para a difusão das finalidades que lhes são próprias. Tal suporte é proporcionado pelos materiais escolares, mais especificamente pelos livros didáticos.

Para a década de 1960, selecionou-se a obra *História do Brasil para o curso médio*, do professor Joaquim Silva, tendo em conta seu largo período de permanência no mercado, chegando a mais de uma centena de edições, e o fato de que foi produzida pela mesma Companhia Editora Nacional, também responsável pela edição do *Compêndio de História do Brasil*, de Antonio José Borges Hermida, objeto de estudo deste trabalho, o que lhes deu configurações editoriais semelhantes, considerando-se ainda que ambas as obras destinavam-se ao mesmo público.

Com relação à década 1970, a seleção recaiu sobre a *Coleção de Sérgio Buarque de Hollanda* (*et al.*) e o livro de Ilmar Rohloff de Mattos - *Brasil uma história dinâmica*, em razão de suas características inovadoras, tanto nas propostas metodológicas como em seus aspectos editoriais e por serem autores citados como "populares" e responsáveis por grandes tiragens, como informa a própria editora CEN.[7]

O segundo capítulo analisará o livro didático, especificamente o *Compêndio*, que por meio de estratégias de produção, editoração e circulação chega às mãos dos públicos a que se destina. Tendo por base os estudos e propostas de Kazumi Munakata (1997, 1999, 2009), o livro didático será analisado como sendo suporte produzido por "diversos sujeitos, com interesses, pretensões, vontades, desejos, políticas e ações" e isto se observa nas relações

[7] Acervo Histórico IBEP - CEN. *Dossiê Borges Hermida*. Pesquisa realizada em julho de 2011.

materiais da produção, sendo aqui objeto de estudo no tópico Produção, Editoração e Circulação do *Compêndio* de Borges Hermida.

No terceiro capítulo, utilizando-se do discurso – texto e imagem – inserido no *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, publicado entre os anos de 1962 e 1975, analisaremos as formas pelas quais a disciplina escolar de História, utilizando como meio o próprio livro didático, portador de ideias e ideologias, tenta impor seus próprios significados, quais as finalidades que lhe foram designadas e quais foram os conhecimentos produzidos (CHERVEL, 1990).

Na reflexão sobre as relações entre texto e imagens como representações iconográficas, não nos esquecendo de que elas são produtos da indústria cultural, as mesmas serão concebidas como instrumentos da construção do conhecimento histórico. (ZAMBONI, 1998; CHOPPIN, 2004; MUNAKATA, 1997 e 1999)

Em sua maioria, as imagens impressas nos livros e manuais escolares, mesmos os mais recentes, exercem apenas função ilustrativa ou de confirmação do texto já apresentado. As leituras iconográficas, na maioria das vezes, são utilizadas como mera comprovação, isto é, para reafirmar o texto escrito, ou somente como forma de atrair o olhar do aluno. Postadas à margem e separadas da narrativa apresentada, as imagens são excluídas como fontes históricas passíveis de questionamentos e reflexões.

Liliane Louvel (2006, p. 218) definiu o conceito de iconotexto como "a presença de uma imagem visual convocada pelo texto e não somente a utilização de uma imagem visível para ilustração ou como ponto de partida criativo". Juntamente com o texto, a iconografia nos permite, muitas vezes, visualizar e "descrever as personagens, os lugares, as cenas, ou os detalhes das cenas *como se* eles fossem" conteúdos temáticos e estéticos (LOUVEL, 2006, p. 197), estabelecendo um discurso em que, texto e imagem, têm suas funções unificadas para a construção de um conhecimento único.

Deste modo, neste diálogo entre o texto e a imagem se constrói uma nova ordem simbólica, uma representação, "uma outra forma de existência da realidade histórica" (PESAVENTO, 1995, p. 16) e o objeto cultural representado pelo livro didático é o difusor de tal conhecimento e o construtor de novo discurso e realidades. (ZAMBONI, 1998; BITTENCOURT, 2002 e 2004; SALIBA, 2002)

Chartier (2001, p. 45) resume, de forma bastante clara, todas estas questões ao afirmar que “todas as dimensões da história da cultura impressa podem se associar à figura do editor, à prática da edição, à escolha dos textos, ao negócio dos livros e ao encontro com um público de leitores”. É o que, afinal, aqui se procurará estabelecer sobre o *Compêndio* e seus leitores.

Ao final, mas não como um fim, tecemos algumas considerações.

Capítulo 1: História: política, disciplina e cultura escolar

> *O livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma das suas possíveis interpretações. Mas em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações*
>
> (Alain Choppin, 2004, p. 553)

Desde o século XIX, a História, como disciplina, tem permanecido nos currículos escolares de todos os níveis do ensino básico. Assim como outras, ela faz parte do nosso cotidiano escolar, o que faz pensar em nossa organização curricular como algo natural. Como disciplina escolar, embora tenha passado por uma série de mudanças relacionadas a métodos, conteúdos e finalidades, a História integra-se ao conjunto daquelas que foram se constituindo como os saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira.

Chervel (1990) aponta a história dos conteúdos curriculares como o componente central da história das disciplinas e que sua constituição se realiza através das finalidades que lhes são determinadas. No Brasil, e durante o período a ser aqui analisado, tais delimitações relacionadas à função, ao conteúdo, aos métodos e às finalidades atribuídas à disciplina escolar de História podem ser constatadas através das diversas fontes.

As disciplinas, como elementos de uma cultura escolar em seu âmbito administrativo (VIÑAO, 2000), estão relacionadas à política educacional, assim como a um contexto econômico, social e político expressos pela legislação, normas, programas, propostas e orientações educacionais. Segundo Dermeval Saviani (2002), a análise da legislação do ensino permite observar e perceber o significado político que se esconde atrás de cada texto convertido em lei.

Isto posto, o que aqui se pretende é apresentar o panorama do contexto político e educacional da época e definir e registrar as características apresentadas pela disciplina de História, no Brasil dos anos 1950, 1960 e 1970, e como se produziram determinadas normas e

práticas, analisadas a partir da materialidade da cultura escolar representada pelo livro didático.

1.1. Política e Educação: os anos de 1950, 1960 e 1970

Este trabalho abrange um período caracterizado por dois momentos bastante dispares da história nacional: a democracia inaugurada em 1946, com o fim da ditadura Vargas, e o regime militar instaurado em 1964 após a derrubada do governo legitimamente eleito de João Goulart. Situações políticas extremas que, evidentemente, geraram suas respectivas legislações para a área educacional e, mais particularmente, deixaram suas marcas na constituição da disciplina de História. Assim, antes de se analisar a disciplina escolar de História, o ensino de História e o Livro Didático neste período, faz-se necessário jogar o foco sobre o contexto político e as diferentes propostas educacionais que dele se originaram, se formularam e se constituíram.

Período da Nova República (1946 - 1963)

Entre o fim do Estado Novo (1945) e o segundo governo Vargas (1951), ocorreu o governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) que Linhares (1996, p. 273-274) definiu como um período de euforia "democratizante". Os aspectos democratizantes devem ser creditados à nova Constituição brasileira, promulgada em setembro de 1946, que reestabelecia as garantias individuais e assegurava direitos civis e políticos aos cidadãos, inclusive o voto secreto, reafirmava a divisão do Estado em três poderes independentes, trazia o fim da censura e da pena de morte. Não obstante, vestígios de autoritarismo vigoravam na forma pela qual o governo se relacionava com os movimentos populares, trabalhistas e políticos. Um claro exemplo foi a intervenção e a proibição de eleições sindicais, além da adoção de duras medidas de repressão às tentativas de construção de um sindicalismo livre e autônomo em

relação à habitual intervenção estatal nos organismos representativos das diversas classes de trabalhadores. No campo político, o Partido Comunista Brasileiro-PCB foi colocado na ilegalidade e foram cassados os mandatos de seus representantes junto aos poderes legislativos.

Na área da educação, iniciam-se os debates destinados a estabelecer uma legislação que atenda aos preceitos estabelecidos pela nova Constituição. De cunho democrático e liberal, a nova carta propunha a obrigatoriedade do ensino primário, observando o preceito de que a "Educação é direito de todos", lema defendido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento lançado por intelectuais e jornalistas como Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Julio de Mesquita Filho e Cecília Meirelles, dentre outros, e ao qual se atribui a condição de marco inicial de um projeto de renovação da educação no país. Conforme Coutinho (2006, p. 1):

> A década de 50 do século XX foi um período de intensa discussão sobre a educação nacional na sociedade brasileira. O debate foi desencadeado pelo momento de democratização política, inaugurado após um longo período de autoritarismo do governo de Getúlio Vargas, marcado pela promulgação da nova Carta Constitucional. Cabia à União estabelecer as diretrizes e bases do sistema educacional, e ainda assegurar a educação como direito de todos, como estava previsto no texto da Constituição de 1946:
>
> Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Para cumprir as novas determinações constitucionais que, pela primeira vez, traziam em seu texto as expressões "diretrizes e bases", referindo-se à educação em âmbito nacional, o ministro da Educação e Saúde do governo Dutra, Ministro Clemente Mariani, constituiu uma comissão presidida pelo educador Lourenço Filho com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Organizada em três subcomissões, uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior, a comissão incluía representantes das mais diversas tendências: havia escolanovistas e católicos tradicionalistas, entre outros. Elaborou-se então um anteprojeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que ganhou maior força com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, o anteprojeto foi o centro de uma ferrenha luta ideológica em torno de suas propostas. As discussões mais marcantes relacionavam-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspiradas nos educadores da velha geração de 1930, e a participação das instituições privadas

de ensino. Sem lograr aprovação, foi arquivado em 1949 devido aos esforços de Gustavo Capanema, ex-ministro da ditadura Vargas.

Em 1951 ocorreu uma tentativa infrutífera de desarquivamento e retomada do projeto e, a partir daí, iniciaram-se no Congresso os trabalhos para sua reelaboração, retomando-se as discussões somente em 1957. Os debates giraram em torno da centralização do ensino e tiveram como principais atores, sempre em contraposição, os representantes da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Social Democrático (PSD). O pano de fundo dessa acirrada disputa era a defesa da escola privada, de um lado e, de outro, da escola pública.

Nos anos 1950, as ações do governo brasileiro se focaram na criação das condições internas para um projeto de desenvolvimento econômico nacional. Em outubro de 1950, por meio de eleições, o retorno de Getúlio Vargas ao governo traz de volta a política nacional-desenvolvimentista, baseada em investimentos em setores estratégicos como os grandes projetos da Petrobrás e da Eletrobrás. Segundo Levine (2001, p. 115-117), entre 1946 e 1955 a produção industrial brasileira mais do que duplicou e, pela primeira vez na história do Brasil, a quantidade de produtos aqui fabricados era maior do que a quantidade de produtos importados.

Após o segundo período Vargas (1951-1954), o governo de Juscelino Kubitscheck firmava compromisso com o desenvolvimentismo nacional. Eleito democraticamente para o período 1956-1960, o presidente Juscelino Kubitschek, através do slogan “50 anos em 5”, intensificou o processo e inaugurou um novo modelo de industrialização pautado pelo capital estrangeiro, sendo estes recursos internacionais colocados como solução alternativa ao desenvolvimento econômico. As ideias desenvolvimentistas do Governo JK respaldavam-se em seu Plano de Metas, tendo como apelo a vitória sobre o subdesenvolvimento.

> O retorno de Vargas ao poder em 1951, dessa vez pela via eleitoral, significou, exatamente, a retomada desse tipo de projeto. A industrialização acelerada enquanto condição do progresso social era a meta e o Estado armou-se de novas instituições e instrumentos capazes de viabilizá-la, prenunciando o tipo de intervenção que assumiria nos anos pós-55 com a posse do novo presidente Kubitscheck.” (LINHARES, 1996, p. 275)

Não obstante, mesmo diante da grandiosidade do Plano de Metas de JK, a educação não ocupava qualquer lugar de destaque, sendo contemplada com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos pelo Plano e seus objetivos eram bastante restritos. Para um Plano inicialmente composto por 30 metas a serem alcançadas, a educação ocupava o

último lugar; era exatamente a meta de número trinta. À sua frente apareciam as propostas relacionadas à energia (metas de 1 a 5), aos transportes (metas de 6 a 12), à alimentação (metas de 13 a 18) e à indústria de base (metas de 19 a 29). A única meta para a área da educação objetivava apenas garantir a formação de pessoal técnico, dentro de uma política educacional voltada para o desenvolvimento, não havendo uma citação sequer sobre alfabetização e ensino básico. (BOMENY, 2012, p. 2)

Para este novo contexto, a educação que antes, enquanto perdurou e prevaleceu uma economia exportadora agrícola, não exercia qualquer papel mais representativo na formação qualitativa da população, servindo apenas "como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais", conforme escreve Romanelli (1991, p. 55), passou a enfrentar a necessidade de modernizar-se e de reestruturar-se frente às novas exigências e demandas do próprio país. Entretanto, a autora (1991, p. 55-56) afirma que, no caso brasileiro, a modernização econômica do período implicava na intensificação de importação tecnológica, não somente de equipamentos, mas também de *know-how*, e que a educação e a escola não foram chamadas a desempenhar seu papel de formação de pesquisadores e de desenvolvimento de uma pesquisa aplicada. Relegada a um plano secundário dentro do projeto de desenvolvimento do país, à educação coube apenas a tarefa de treinar e qualificar mão de obra para os setores básicos da expansão econômica.

A criação, em 1953, do Ministério da Educação e Cultura, um organismo destinado exclusivamente à sua administração, não representou possibilidades reais de mudanças estruturais no ensino brasileiro. As mudanças ocorridas no sistema educacional e na escola foram apenas quantitativas, em resposta direta às novas exigências das demandas da economia. Os padrões de educação continuavam pautados pelas elites dominantes, recém-saídas do patriarcalismo rural de mentalidade arcaica, e a escola continuava meramente a se expandir, estruturada segundo velhos modelos; as pesquisas continuavam sem apresentar qualquer função social definida, como um objeto estranho dentro de nossas universidades.

Até 1950, eram considerados alfabetizados todos aqueles que respondessem afirmativamente à questão: "Sabe ler e escrever?" A partir de 1947, ocorre em grande parte dos municípios brasileiros a instalação de classes de ensino supletivo para pessoas maiores de 14 anos. Embora inexpressiva, há uma evolução no número de matriculados nessas salas graças à Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos que, em

1961, uniu-se a outra campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, objetivava alfabetizar adultos em curto espaço de tempo.

Conforme Lourenço Filho (1965, p. 265), o crescimento do ensino supletivo também incentivou o crescimento dos cursos profissionalizantes:

> (...) as classes de ensino supletivo e as de ensino complementar (pré-profissionalizante e profissional) em conjunto chamaram à escola, em média, mais de 800 mil alunos (de mais de 14 anos) cada ano, por treze anos consecutivos (entre 1947 e 1959). Sendo duas séries escolares, ter-se-ia pois, a cada ano, a matrícula de cerca de 400 mil alunos, e, por todo o prazo de 1947 a 1959, a inscrição de 5,2 milhões de alunos novos.

Nas décadas de 1950 e 1960 os índices de alfabetização tiveram seu maior incremento graças à universalização da educação preconizada pela Constituição, ao crescimento demográfico e aos índices de urbanização registrados no período, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1: Crescimento Populacional do Brasil e Índice Nacional de Alfabetização, por zona, de 1950/1960

Ano	Zona Rural		%	Zona Urbana		%	Total		Densidade
	População	Índice *		População	Índice *		População	Índice *	
1950	33.161.561	116	63,84	18.782.891	145	36,16	51.944.397	125	6,14
1960	38.987.526	137	54,91	32.004.817	248	45,09	70.002.343	172	8,39

Quadro 1: Crescimento Populacional do Brasil, por zona, de 1950 e 1960.
Fontes: IBGE, *Anuário Estatístico do Brasil*, 1970; IBGE, *Estatística da Educação Nacional*, 1960-1971; INEP/MEC.
Nota: (*) Tomando-se como base 100 o ano de 1940.

Os números indicam que o índice nacional de alfabetização cresceu 38% no período, notoriamente alavancados pela evolução registrada nas regiões urbanas, 71% de crescimento, compensando o reduzido desempenho observado na zona rural, onde a elevação do índice foi de apenas 18%. Observa-se ainda que, naquela década, o crescimento da população urbana supera largamente o crescimento da população rural, assim como o da totalidade da população: para um crescimento total de 34,76%, a população rural cresceu apenas a metade deste índice - 17,56% -, enquanto que a população urbana cresceu 70,39%, praticamente quatro vezes o crescimento registrado para os habitantes das zonas rurais. Além do crescimento demográfico, a intensa urbanização decorreu também do forte êxodo rural provocado pela atração exercida pelo processo de industrialização, meta das políticas nacionais-desenvolvimentistas. O aumento das populações urbanas teve como consequência um forte incremento na demanda pela educação escolar.

No âmbito das discussões acerca da educação e do sistema educacional brasileiro, surgia, em 1959, o "Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados", conhecido como o "Manifesto de 59", reunindo o pensamento de diversos representantes da esfera político-educacional do país, entre educadores e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por personalidades como Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Sergio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso e Darci Ribeiro, entre outros, o "Manifesto de 59", diferentemente do "Manifesto dos Pioneiros" de 1932, privilegiava as questões gerais da política educacional, relegando a um segundo plano as questões didático-pedagógicas.

> Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos. (AZEVEDO, 1959, p. 2)

Neste mesmo ano de 1959 foi apresentado ao Congresso, pelo deputado udenista Carlos Lacerda, um substitutivo ao projeto de LDBEN. O "Substitutivo Lacerda", como ficou conhecido, e cujas origens remontam ao III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, deslocou o centro das discussões parlamentares anteriores (SAVIANI, 1998, p. 14-15). O texto do substitutivo colocava em discussão a existência de um suposto monopólio estatal da educação que, em verdade, nunca existira, uma vez que escolas particulares sempre atuaram livremente no país; seus reais objetivos referiam-se à aplicação das verbas públicas que deveriam destinar-se, também, às instituições privadas de ensino e não apenas às instituições públicas. O "Substitutivo Lacerda", alegando defender o princípio da "liberdade de ensino", buscava inserir a área educacional nos domínios da livre iniciativa (COUTINHO, 2006, p. 2). Embora o parlamentar divulgasse perante a opinião pública uma imagem de imparcialidade, apresentando-se igualmente defensor da educação pública e da iniciativa privada, o texto do "Substitutivo Lacerda" (1959) evidencia preferência e primazia pela rede privada de ensino, cabendo ao estado atuar apenas em caráter "supletivo" nas situações em que a iniciativa privada não tenha se interessado em garantir atendimento à toda população em idade escolar. Além disto, o estado deveria também transferir recursos para a

iniciativa privada, conforme se constata no Artigo 70 do substitutivo (BRASIL, 1959, p. 119-120):

> Art. 70 – Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional de Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino da iniciativa privada em seus diferentes graus.

A luta pela escola pública e democrática desencadeada durante a tramitação do projeto trouxe à tona uma antiga disputa entre o Governo Brasileiro e a Igreja Católica. As escolas religiosas eram favoráveis ao "Substitutivo Lacerda" e a elas, escudados pela bandeira da "liberdade da família" na incumbência do dever da educação, juntaram-se os demais proprietários de estabelecimentos particulares de ensino (ROMANELLI, 1991, p. 175). A Igreja Católica fundamentava suas críticas ao monopólio estatal da educação alegando que os defensores da escola pública eram todos inimigos da pátria e da família. Em oposição a esta teoria, os defensores da escola pública rebatiam tais argumentos acusando a Igreja de haver representado historicamente os interesses das classes privilegiadas e de toda a elite, contribuindo para manter seus privilégios.

Após anos de debates e discussões sobre as Diretrizes e Bases da Educação, o cerne da questão continuava sendo o destino da própria escola pública. A partir da Universidade de São Paulo-USP, contra a aprovação do "Substitutivo Lacerda" no Congresso Nacional e tendo como objetivo garantir a primazia e a obrigatoriedade da educação pública, surge um movimento intitulado Campanha em Defesa da Escola Pública

> (...) liderado pelos educadores da velha geração dos 'pioneiros', agora coadjuvados por profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Seu centro de atuação e irradiação foi a Universidade de São Paulo. Neste grupo sobressaiam os professores Florestan Fernandes, talvez o mais veemente de todos, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cânone, Moises Brejon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros. (ROMANELLI, 1991, p. 176)

A partir deste movimento surge um novo substitutivo e o mesmo é entregue à Comissão de Educação e Cultura da Câmara. O texto elaborado pela Campanha em Defesa da Escola Pública centra seu foco nos deveres do estado e nos princípios da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário. Frente à situação concreta representada pela existência de dois substitutivos, a Câmara, após entendimentos com os diversos partidos interessados mais

diretamente no assunto, decidiu nomear uma subcomissão relatora com o objetivo de examinar os substitutivos, colher e examinar emendas e elaborar novo anteprojeto para a LBDEN. Tomavam parte desta subcomissão os deputados Aderbal Jurema, Manoel de Almeida, Dirceu Cardoso, San Thiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e Lauro Cruz. (ROMANELLI, 1991, p. 176)

Durante todo o período de tramitação, e até a sua aprovação, intensificaram-se as batalhas ideológicas em torno da "liberdade de ensino", dos deveres do estado em relação às garantias de sobrevivência da escola pública e, de outro lado, a defesa dos interesses dos estabelecimentos particulares, religiosos ou não, opositores ao monopólio do Estado em relação à educação e reunidos em defesa do “direito da família” sobre os deveres da educação (ROMANELLI, 1991, p. 176). As classes conservadoras, incluindo a velhas elites e também a igreja, temiam que seus pilares de sustentação viessem a ser minados por um processo de democratização via sistema educacional que, obrigatório e gratuito, representasse para as camadas populares uma via de acesso à participação política e à gestação de reivindicações contrárias a seus interesses. A aprovação do anteprojeto pela Câmara dos Deputados, e sua iminente remessa para apreciação pelo Senado da República, colocou em alerta os defensores do ensino público e gratuito que voltaram a se movimentar, realizando manifestações, debates, conferências e caravanas nacionais para defender suas opiniões e ampliar a base de simpatizantes e defensores da ideia. Não obstante todas as disputas, o novo anteprojeto permaneceu, em essência, fiel aos ideais defendidos pelo “Substitutivo Lacerda”, fundamentando-se nos "direitos e valores da família” e privilegiando os interesses das escolas privadas, notadamente no que se refere ao uso de verbas governamentais e outros direitos de caráter administrativo.

A década de 1960 caracterizou-se por drásticas mudanças na ordem política. Em janeiro de 1961 inicia-se o curto período de permanência do presidente Jânio Quadros no poder. Tendo renunciado em agosto do mesmo ano em que tomou posse, 1961, seu governo caracterizou-se por um total isolamento em relação aos poderes legislativos e não se encontram registros significativos sobre a evolução dos assuntos relacionados às questões educacionais. Concretizada a renúncia, a posse do vice-presidente eleito, João Goulart, foi precedida por um período absolutamente tumultuado, uma vez que militares e congressistas conservadores, que suspeitavam de seu passado e o acusavam de "esquerdismo", pretendiam impedi-lo de assumir suas funções. A situação somente foi superada com a aprovação do

sistema parlamentarista, em 02 de setembro de 1961, ocorrendo a posse de Jango no dia 08 do mesmo mês, tendo Tancredo Neves como primeiro-ministro.

Foi durante os primeiros meses do governo João Goulart que se encerrou um longo período de discussões sobre o sistema nacional de educação.

> O período de reorganização do sistema nacional de educação que se iniciou com a divulgação do texto conhecido como Projeto Mariani – o projeto primitivo – e que foi até a promulgação da Lei 4024/61, corresponde a uma longa fase em que a disputa ideológica sobre o projeto educacional brasileiro esteve em jogo. Num primeiro momento, duas concepções acerca da interpretação da Constituição motivaram os debates: uma, de tendência centralizadora, marcada pelos resquícios do regime ditatorial da era Vargas recentemente vivido pelo país, que estabelecia preceitos normativos muito rígidos impedindo a adaptação da lei às condições de cada comunidade; e a outra, inspirada no regime democrático instaurado em 1946, que enfatizava a descentralização, pois entendia a autonomia dos estados como fundamental para garantir o atendimento às prioridades locais, cabendo à União fixar apenas as diretrizes gerais. (COUTINHO, 2006, p. 1-2)

Após treze anos de discussões entre situação e oposição foi promulgada a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Embora reconhecendo em seu artigo segundo que "a educação é direito de todos", pouco restou do projeto inicial, proposto em 1948 pelo Ministro Clemente Mariani, que defendia a educação pública. Destinada a organizar e a sistematizar um projeto educacional para o país, prevaleceram na lei os interesses dos proprietários das escolas da rede privada, religiosas e laicas, defendidos pelo texto elaborado em 1961, o "Substitutivo Lacerda". Nas palavras do professor Florestan Fernandes (1966, p. 347), membro da Campanha em Defesa da Escola Pública e signatário do "Manifesto de 59", "(...) vingara um projeto educacional retrógrado e ineficiente que nos expunha a uma marcha na direção do passado (...)". Otaíza de Oliveira Romanelli (1991, p. 179) resume assim este processo:

> A lei que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distancia que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento.

Em relação aos aspectos organizacionais e estruturais, a nova LDBEN manteve o ensino primário de quatro anos, o ciclo ginasial também de quatro anos, o ciclo colegial de três anos e o ensino superior. Previam-se ainda cursos técnicos para as áreas industrial, agrícola e comercial; estes cursos estavam também divididos em dois ciclos de quatro e três anos, respectivamente. Por fim, estabelecia-se que às escolas normais, com idênticos ciclos de

quatro e três anos, cabia a formação do magistério para o ensino primário. Os ciclos ginasial e colegial, os cursos técnicos e as escolas normais compunham o denominado ensino médio.

Em 1962, logo que assumiu o Ministério da Educação e Cultura do governo de João Goulart, Darci Ribeiro implementou o Programa de Emergência do MEC para aquele mesmo ano e referente aos ensinos primário e médio. O Programa permitiria a aplicação de significativos recursos em convênios assinados entre o governo federal e os governos estaduais visando à ampliação de matrículas e à intensificação da escolaridade. Segundo Heymann (2012, p.1), a urgência foi provocada pela gravidade da situação em que se encontrava a área educacional:

> A justificativa para a aprovação do Programa de Emergência baseou-se na gravidade da situação educacional do país, expressa em estatísticas do documento ministerial. Com relação ao ensino primário, apenas 46% das crianças de sete a 11 anos estavam matriculadas, sendo que, desse total, a metade estava cursando a primeira série, apenas 21,4% alcançavam a segunda, 19,3% a terceira e 14,1% a quarta. Com relação ao ensino médio, cuja regulamentação era considerada centralizada e inadequada às necessidades do desenvolvimento nacional, apenas nove de cada cem jovens teriam acesso a escolas desse nível.

Neste mesmo ano foi homologado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Conselho Federal de Educação, tendo como relator Anísio Teixeira e já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 1961. As metas, que deveriam ser atingidas no prazo de oito anos, previam a alfabetização, até 1970, de todas as crianças, adolescentes e jovens entre sete e vinte e três anos.

> Para fazer frente a essa meta, o ministério elaborou ainda o Plano Trienal de Educação, que deveria constar do planejamento geral do governo para o período de 1963 a 1965, e previa a aplicação de recursos nos três níveis de ensino em montantes mais substanciais do que aqueles garantidos pela legislação – 12% da receita tributária em 1963, 15% em 1964 e 20% em 1965. (HEYMANN, s/d, p. 2)

Juntamente com o Plano, foi criado o Fundo Nacional de Educação que seria constituído com a aplicação de 12% da receita de impostos da União, sendo que tais recursos seriam destinados, em iguais proporções, aos ensinos primário, médio e superior. No entanto, segundo Romanelli (1991, p. 186), o Plano Nacional de Educação de 1962 e a Lei de Diretrizes Bases não conseguiram resolver o problema da democratização do ensino no país.

Foi durante o governo João Goulart que se ampliaram e surgiram novas possibilidades de discussão sobre aspectos democráticos para nossa educação e nosso sistema de ensino.

Além das discussões parlamentares a respeito da educação e da necessidade de conquistas que viessem a garantir uma maior democratização do ensino, o ambiente político possibilitou, durante aqueles primeiros anos da década de 1960, o surgimento de diversos movimentos de educação popular. Estes movimentos tinham como alguns de seus principais objetivos a inserção da população jovem e adulta na vida política do país e a luta por transformações qualitativas na estrutura social e, dentre eles, destacavam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e os Centros Populares de Cultura (CPC), estes ligados inicialmente à UNE-União Nacional dos Estudantes. (KREUTZ, 1979, p. 49-50)

O MCP-Movimento de Cultura Popular surgiu na cidade do Recife, em maio de 1960, durante a administração do prefeito Miguel Arraes, mantendo sua atuação na Região Nordeste do país e sendo responsável pela deflagração da campanha "De pé no chão se aprende ler". Criado por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, entre eles Paulo Freire e Ariano Suassuna, o MCP uniu-se aos esforços da Prefeitura de Recife no combate ao analfabetismo e na elevação do nível cultural do povo, buscando a conscientização das massas, utilizando-se para isto de recursos como o

> (...) teatro, organização de núcleos de cultura, artes plásticas e artesanato, canto, dança e música popular, construção de parques e praças de cultura, cine e teleclube, galerias de arte popular, além das atividades educativas sistemáticas, destinadas à alfabetização e educação de base. (KREUTZ, 1979, p. 63)

Os CPC-Centros Populares de Cultura foram criados em 1961 e se expandiram por todo o país entre 1962 e inícios de 1964; tinham uma íntima ligação com a UNE e, por isso, eram mais conhecidos como CPC da UNE. Vários de seus idealizadores vinham do Teatro de Arena e, por esta razão, faziam uso de técnicas de teatro de rua, através de uma linguagem compreensível para a população, como uma forma de retratar acontecimentos cotidianos, utilizando-se destes recursos como instrumento de conscientização popular.

Os CPCs contavam com a participação de intelectuais e artistas oriundos das mais diversas atividades. Havia gente do teatro (Gianfrancesco Guarnieri e Oduvaldo Vianna Filho), do cinema (Cacá Diegues e Joaquim Pedro de Andrade), da música (Carlos Lyra e Vinicius de Moraes), da literatura (Ferreira Gullar e Affonso Romano de Sant'Anna), entre tantas outras atividades e personalidades da cultura brasileira. Estes sonhadores de um projeto nacional tinham uma ideia clara no que se refere

> [a]o problema da marginalização do artista em relação à vida política e social do pais e da necessidade de atingir um novo publico, mais amplo. Pensou-se então em organizar um movimento em prol da difusão do teatro político destinado às classes populares e a iniciativa foi apoiada por outros intelectuais que se dedicavam ao Cinema, às Artes Plásticas e à Filosofia. (KREUTZ, 1979, p. 53)

O MEB-Movimento de Educação de Base, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à União, foi criado pela Igreja Católica em 1961, com o apoio do Governo Federal. Tinha como proposta desenvolver programas de alfabetização e de educação de base, utilizando-se para isto da rede católica de emissoras de rádio. Após dois anos de atuação, aliou-se a outros movimentos de cultura popular, reformulando seus objetivos e ampliando seu entendimento em relação à educação de base que deveria ser vista como oportunidade para o início de um processo de "conscientização" das camadas populares, em favor da plena valorização do homem e pelo desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade.

Toda esta efervescência de movimentos vinculados aos anseios e aspirações populares estava prestes a enfrentar os duros tempos que se avizinhavam, trazidos pelo Golpe Militar de 31 de março de l964, responsável pela implantação de um regime de exceção determinado a eliminar as bandeiras progressistas em prol da liberdade, da democracia e de toda e qualquer participação ativa das classes populares.

Período do Regime Militar (1964 a 1985)

Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "*comunizantes e subversivas*". Iniciava-se o período Castello Branco (1964-1967) que, mesmo sendo considerado um membro das vertentes militares mais moderadas, comandou um governo que se caracterizou, desde o princípio, pelo autoritarismo em suas ações, legitimadas através dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs), dos Atos Institucionais (AIs) e da própria Constituição de 1967.

Os Inquéritos Policiais Militares, instituídos logo no início de seu mandato, tinham por objetivo a punição de todos os cidadãos que tivessem vínculos políticos com o governo deposto de João Goulart ou que fizessem parte dos movimentos de oposição ao novo regime.

As manifestações das oposições, como as greves, foram proibidas e houve intervenção governamental em grande parte dos sindicatos trabalhistas.

Caracterizado pelos Atos Institucionais, o governo do Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, através do AI-2 de 27 de outubro de 1965, extinguiu o multipartidarismo, adotando para o Brasil um sistema bipartidário composto pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), como partido situacionista, e pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) representando uma oposição que, embora consentida, dava ao regime vigente uma máscara de democracia. Em 7 de dezembro de 1966, através do AI-4, o governo convocou o Congresso Nacional para votar e promulgar um projeto de Constituição que revogaria definitivamente a Carta de 1946 que, a esta altura, já se encontrava inteiramente descaracterizada em razão da grande quantidade de emendas e alterações sofridas. No dia 24 de janeiro de 1967 a nova Constituição, de caráter absolutamente autoritário, foi promulgada: a nova Carta caracteriza-se pela busca da legitimação do regime militar e pela grande concentração de poderes nas mãos da União e do Poder Executivo, relegando as outras instâncias à condição de meros espectadores. (GASPARI, 2003)

Ainda nos últimos dias do governo Castello Branco, através do Decreto-Lei 314, de 13 de março de 1967, legitimava-se a doutrina da Segurança Nacional, um dos pilares do estado brasileiro após o golpe militar. A este Decreto-Lei, seguiu-se o de número 898, também definindo os crimes contra a segurança nacional, promulgado em 29 de setembro de 1969, e que permaneceu em vigência até 1978. Durante o regime militar brasileiro, os decretos relativos a este tema tinham como propósito o fortalecimento do próprio regime e a criação de eficientes instrumentos destinados a combater o avanço do comunismo, com o pretexto de defesa da segurança nacional. Além disso, toda esta legislação se transformou em poderoso instrumento de controle e vigilância política sobre todos os setores da sociedade civil, por meio das severas punições estabelecidas sobre os cidadãos julgados, ou identificados, como transgressores da ordem estabelecida.

Entre 1967 e 1969 o Brasil foi governado pelo marechal-presidente Arthur da Costa e Silva. Militar defensor de posições mais radicais, instituiu o AI-5, em 13 de dezembro de 1968, responsável pelo mais duro golpe aplicado pela ditadura sobre as liberdades civis e sobre a democracia brasileira. O AI-5 reforçava a institucionalização do regime militar e inaugurou um dos períodos mais negros de nossa história, atribuindo poderes ditatoriais ao chefe do executivo e suspendendo todas as garantias pessoais e individuais. Em

contraposição, foi também em 1968 que diversos setores da sociedade civil retomaram forte movimentação pelo fim das imposições e do regime de exceção aplicado pelos governos militares. (GASPARI, 2003)

A Frente Ampla foi um dos primeiros focos de oposição ao regime militar e era composta por políticos influentes como Carlos Lacerda, pelo presidente deposto, João Goulart, que se encontrava exilado no Uruguai, e pelo ex-presidente Juscelino Kubitschek, entre outros. Como um movimento de oposição, a Frente promovia comícios, passeatas e reuniões, chegando a ampliar suas bases de apoio até mesmo entre setores descontentes das Forças Armadas. Seus principais propósitos eram a luta pela redemocratização do país e a afirmação dos direitos dos trabalhadores. (FAUSTO, 2001, p. 263)

Também em 1968, após o completo fechamento político representado pelo AI-5, vários grupos fizeram opção pela luta armada como forma de oposição ao regime e caminho para a concretização de suas aspirações democráticas. Por este período, iniciaram suas primeiras ações a Aliança de Libertação Nacional (ALN), a Ação Popular (AP) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), entre outros. (GASPARI, 2002)

Em oposição àquela série interminável de decretos antidemocráticos que eram instituídos pelo governo militar, o movimento estudantil também começou a se reorganizar. Além da exigência de retorno à democracia, os estudantes passaram a se opor à política educacional da ditadura que havia realizado um acordo de cooperação com o governo norte-americano, conhecido como acordo MEC-USAID. (GASPARI, 2002; 2004)

Com o objetivo de estancar as nascentes manifestações estudantis, o governo militar promulgou, em 26 de fevereiro de 1969, o Decreto-Lei 477/69 que definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares:

> Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
> I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
> II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédios ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
> III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
> IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, ou distribua material subversivo de qualquer natureza;

> V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
> VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, 1969)

O Regime Militar deixou, na educação, profundas marcas do caráter antidemocrático de suas propostas ideológicas de governo: professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas, estudantes foram presos, feridos e até mesmo mortos nos confrontos com a polícia; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes (UNE) proibida de funcionar.

Neste período, o mesmo em que foram firmados os acordos conhecidos como MEC-USAID (Ministério de Educação e Cultura/United States Agency International Development), inaugura-se a fase tecnicista da Educação no Brasil, na qual prevalecia a chamada Teoria do Capital Humano: a educação deveria estar direcionada para a criação de uma mão de obra especializada, pronta a atender às exigências de capital humano qualificado que seriam apresentadas pelas corporações multinacionais em processo de instalação ou de expansão no país.

> A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários. (OLIVEIRA, 2001, p. 2)

Para Frigotto (1989), a Teoria do Capital Humano atua como uma formadora do pensamento, tendo sido formulada para justificar as contradições do sistema capitalista e tendo como seu maior objetivo a manutenção das relações de força e de desigualdades existentes.

Os acordos MEC-USAID não tinham a educação brasileira como foco de seus reais interesses; seu principal objetivo era fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, voltada às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Segundo Minto (s/d), em seu verbete MEC-USAID, no Glossário HISTEDBR da Unicamp:

> Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional,

> sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Em sua tese, Arapiraca (1979, p. 10) reafirma a participação da educação tecnicista como legitimadora do sistema econômico capitalista:

> (...) a participação da educação está configurada, na medida em que legitima o capital, proporcionando-lhe meios para sua acumulação, privilegiando assim formas de ensino profissionalizante para atendimento de suas necessidades de mão de obra especializada. A legitimação aí se estabelece através dos mecanismos ideológicos (capital humano) pelos quais o trabalhador se anula como classe, enredado por promessa de um dia se transformar num capitalista na medida em que, mais e mais, se especializa como indivíduo, utilizando a escola como fórum de ascensão social vertical.

Segundo estes princípios, a educação é concebida apenas como um pressuposto para o desenvolvimento econômico, sem qualquer preocupação com uma formação humanista e para a cidadania. Os acordos firmados com as agências internacionais pautavam-se primordialmente pelos aspectos econômicos, almejando alcançar modelos idealizados de sociedades modernas e desenvolvidas.

A consequência das ajudas internacionais na educação, pautadas no "economicismo educativo", atua diretamente na desvalorização das ciências humanas e sociais, como argumenta Romanelli (1991, p. 203):

> É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e gradativa perda de *status* das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas de ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação.

Assim, durante o período da Ditadura Militar, registrou-se expansão das disciplinas da área das ciências exatas. Em contrapartida, os docentes da área das ciências humanas em geral e, mais particularmente, os professores de História, tiveram limitações para lecionar suas disciplinas, como resultado das leis e normativas impostas à época. Diretamente relacionadas às questões humanas e aos acontecimentos da vida política do país, implanta-se uma forte redução em sua participação nos diversos currículos escolares através, inclusive, de seu mero desaparecimento como matéria autônoma e de sua incorporação a outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. (ARANHA, 1996, p. 33)

> Além disso, introduzir as disciplinas sobre civismo significava impor a ideologia da ditadura reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, o que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e a consciência política da situação. (DEMO, 1997, p. 94)

A proposta para a disciplina de Estudos Sociais visava ajustar o indivíduo à ordem estabelecida, desenvolvendo nos alunos um caráter e uma postura de submissão, de acomodação e, desta forma, transformá-los em meros contempladores da realidade. A intervenção do aluno na realidade, como sujeito da construção do processo histórico e do conhecimento, estava abolida; prevaleciam as individualidades, afastando-se qualquer possibilidade de luta coletiva para a transformação da realidade. (LENSKIJ; HELFER, 2000, p. 102)

No ano de 1969, anteriormente à implantação dessas novas disciplinas no currículo escolar, foram criados os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. Estes cursos, com duração de dois anos, garantiam ao graduando as habilitações em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), além de História e Geografia, para o exercício do magistério no ensino fundamental. Para atuar no ensino secundário havia a exigência de que se cumprisse mais um ano de curso. Assim, no curto espaço de três anos, um professor estaria habilitado para lecionar estas disciplinas, instituindo-se e institucionalizando-se uma formação de baixa qualidade para os docentes.

A criação dos cursos de licenciatura curta foi justificada pelo governo como uma forma de suprir a carência de professores existente naquele momento em que o país registrava forte expansão da economia e um acentuado crescimento no setor industrial, implicando em aumento das demandas populacionais em relação à educação. Sobre os cursos de licenciatura curta, Selva Fonseca (1995, p. 25) afirma que:

> (...) começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

Com uma preparação que em nada se compara àquele oferecida aos professores formados pelos cursos regulares, os profissionais oriundos dos cursos de licenciatura curta atendiam perfeitamente ao modelo idealizado pelas políticas do governo. Não seriam capazes de levar a seus alunos nada além daquilo que os livros e cartilhas oficiais desejassem ver reproduzido: uma história narrada e não analisada, repleta de fatos, feitos, datas e heróis.

Afastava-se o perigo da reflexão, tornando fácil o caminho para a exaltação das ideologias vigentes, da "segurança nacional", dos sentimentos patrióticos e da supremacia da ordem. Garantia-se a aceitação, o não questionamento e uma cega obediência às leis e seus senhores.

Em 1969 toma posse como Presidente da República o general Emílio Garrastazu Médici, cujo mandato terminaria em 1974. O período entre 1969 e 1973 ficou conhecido por "Milagre Econômico", em razão dos altos índices de crescimento econômico e pelas taxas de inflação controladas e estabilizadas, obviamente considerando-se as elevadíssimas taxas de desvalorização da moeda que caracterizaram quase toda a segunda metade do século XX. O PIB cresceu a uma média anual de 11,22%, tendo seu pico de crescimento ocorrido em 1973, com uma variação de 13%; a inflação manteve-se sob controle e declinante, não passando de 18% ao ano. (FAUSTO, 2001, p. 268)

A euforia criada pela prosperidade econômica gerou um clima de ufanismo do qual o governo se aproveitou para incentivar a propaganda nacionalista com *slogans* como "Brasil: ame-o ou deixe-o" e "Ninguém segura este país".

Em contraposição a todo ufanismo e a toda euforia, o governo Médici também ficou marcado pelas torturas que se tornaram institucionalizadas pelo estado, fortalecidas que foram pela criação dos Centros de Informações de cada um dos ramos das Forças Armadas: CIE no Exército, CISA na Aeronáutica e CENIMAR na Marinha. Também foram criados o Destacamento de Operações Interna - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) e órgãos paramilitares clandestinos como a Operação Bandeirante (OBAN). Este período, caracterizado por uma rígida política de censura, assim como por uma severa repressão à luta armada, ficou conhecido como "Anos de Chumbo". Silva (1996, p. 327-328) afirma que são severamente reprimidas todas e quaisquer formas de expressão cultural e política – teatro, cinema, música, etc. –, abatendo-se a fúria repressora não apenas sobre os opositores políticos, mas também sobre os intelectuais, os artistas, os professores e estudantes que eram presos, torturados, assassinados e/ou exilados.

> A pressão contínua contra a gravação de músicas engajadas, chamadas de protesto, a censura prévia e a invasão de teatros inibem e impedem a criação artística. Inúmeros compositores e poetas são presos. (...)
> O obscurantismo atinge também a Universidade, com a expulsão de físicos, médicos, juristas, historiadores e cientistas sociais, além de centenas de estudantes.
> No seu afã de manter a ordem, a Censura torna-se responsável pela separação entre o bem e o mal. De forma sucessiva, no início dos anos 70, proíbe a publicação da Declaração da Independência dos Estados Unidos, a

> exibição do Balé Bolshoi e a exposição de uma cópia da escultura “Davi”, de Michelangelo! (SILVA, 1996, p. 328-329)

A censura era exercida de forma tão abrangente que, em protesto, jornais eram publicados trazendo grandes espaços em branco ou publicando triviais receitas culinárias em suas primeiras páginas; artistas adotavam codinomes em uma tentativa de burlar os censores, como Chico Buarque de Holanda que conseguiu a liberação de algumas músicas sob a alcunha de “Julinho da Adelaide”.

Tão grande poder possibilitou que a censura fincasse fortes raízes que a sustentam até os tempos atuais em determinados setores das forças armadas brasileiras. O jornal “Folha de S.Paulo”, do dia 10 de fevereiro de 2013, publica reportagem intitulada “Omissões marcam livros usados em escolas militares”, relatando casos em que fatos históricos são omitidos ou deturpados nos livros de história utilizados pelos colégios militares como, por exemplo, a questão da deposição do presidente João Goulart, em 31 de março de 1964, tratada pelos historiadores como um golpe militar que ignorou a Constituição de 1946 e que é ensinada aos alunos como uma “Revolução [que] foi levada a efeito, não por extremistas, mas por grupos moderados e respeitadores da lei e da ordem”.

No que se refere à educação, documentos e relatórios produzidos pelo MEC-USAID e os relatórios Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária demonstram não apenas uma intenção de redefinição das políticas educacionais, desde suas bases, mas também que se almejava a completa reformulação de todo o modelo de educação primária e média existente. (ROMANELLI, 1991, p. 233)

Saviani (1998) afirma que o governo militar nunca pretendeu criar uma LDBEN inteiramente nova, mas apenas realizar alguns ajustes na que já se encontrava em vigor, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Sob este enfoque, foram elaboradas as reformas do ensino superior, implantada através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e a dos ensinos primário e médio, através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que privilegiava uma formação educacional com viés profissionalizante. Se, por um lado, a LDBEN de 1961, no que se refere às posições políticas nela refletidas, pode ser classificada sob o espectro conservador-reacionário, por outro, nas reformas do ensino realizadas através das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 identifica-se um predomínio "economicista", fundamentado nas teorias do capital humano, estabelecendo-se uma relação direta entre a produção e a educação.

Dentre as mudanças introduzidas pela nova LDBEN estava a ampliação do ensino obrigatório para oito anos, concretizado através da junção do antigo curso primário com o curso ginasial, pela abolição dos exames de aceitação/admissão e pela estruturação de um sistema escolar único, voltado para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Esta integração ocorre para além do plano físico e fundamenta-se nos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade caracteriza-se por um núcleo comum de conhecimentos básicos desde o primeiro grau, pela garantia de uma sequencia entre as diversas séries e os diversos graus, privilegiando a formação específica de habilitação profissional no segundo grau. A terminalidade é a garantia de que cada nível é conclusivo em si, podendo o estudante escolher uma formação para o exercício de uma atividade desde o primeiro grau. (ROMANELLI, 1991; ARANHA, 1996)

A nova legislação tornou obrigatórias, nos cursos plenos de primeiro e segundo graus, as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião. A introdução deste núcleo comum e obrigatório forçou a abertura de espaço nos currículos, o que foi conseguido com a abolição de algumas disciplinas como a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia no segundo grau e com a união de História e Geografia, constituindo-se na disciplina de Estudos Sociais, no primeiro grau. (BRASIL, 1971b)

A LDBEN de 1971 teve como uma de suas principais metas promover uma reforma educacional tecnicista que pretendia apenas formar cidadãos adaptados aos padrões vigentes e trabalhadores qualificados para o mercado. Era preciso eliminar as possibilidades de reflexão e, para isso, foram abolidas ou relegadas a segundo plano as disciplinas mais diretamente ligadas à formação humana e ao despertar de consciências. (ARANHA, 1996, p.125)

Entre os anos de 1974 e 1979, o governo do general Ernesto Geisel, além dos esforços para garantir uma retomada do crescimento econômico e para manter sob controle a inflação, caracterizou-se como um período em que a movimentação popular se avolumou em sua luta pelo fim da ditadura militar e pelo retorno à democracia. As lutas oposicionistas contavam com a adesão e eram impulsionadas por entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Na área educacional, em razão da tendência tecnicista que marcara a educação durante o período militar, iniciaram-se fortes críticas por parte dos educadores que se faziam representar por diversas entidades como a Associação Nacional do Professores Universitários de História (ANPUH), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outros. Toda essa movimentação impulsiona o processo de abertura democrática, cujo marco mais significativo, neste período, foi a revogação do Ato Institucional n° 5 (AI-5) ocorrida em 31 de dezembro de 1978.

O general João Batista de Figueiredo governou o país de 1979 a 1985 e foi o último presidente do período da ditadura militar. Seu governo foi marcado por grave crise econômica, por perda de legitimidade e pela ampliação do processo de reabertura do país. A Lei de Anistia, de 1979, e o fortalecimento dos movimentos oposicionistas, como a campanha pelas "Diretas-já", culminaram com a eleição por um colégio eleitoral, em janeiro de 1985, de um civil, o político mineiro Tancredo Neves. O regime militar termina com a posse, em 15 de março de 1985, de José Sarney, vice-presidente eleito na chapa encabeçada por Tancredo Neves que, gravemente enfermo, estava impedido de assumir o cargo.

1.2. A disciplina escolar de História: os anos 1950, 1960 e 1970

Desde 1945, segundo Rocha (2008), o ensino de história se fixava na genealogia da nação e na construção da identidade nacional:

> Em 1945, as instruções esclareciam os objetivos do ensino de História que deveriam abranger as "habilidades" de compreensão, descrição, diferenciação, bem como fortalecer os valores cívicos e humanos. Os programas eram priorizados conforme o uso das épocas consagradas pela historiografia clássica. Os mesmos deveriam privilegiar a "genealogia da nação", a unidade étnica, administrativa, territorial e cultural propiciando a formação do estado nacional. Além de continuar enfocando a construção da identidade nacional, através de um processo de inserção no mundo branco, ocidental e cristão, eram estudados os feitos administrativos dos presidentes da República, a partir de Deodoro da Fonseca até os mais recentes. (ROCHA, p. 67)

A ditadura Vargas, embora tendo se posicionado concretamente ao lado dos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, nunca conseguiu esconder sua simpatia pelos ideais nazistas de Hitler, pelo fascismo de Mussolini e seus temores em relação ao movimento

comunista[8]. Tal ideologia também deixou traços na legislação educacional surgida naquele período e, neste contexto, o ensino de História deveria servir à sua consecução.

Ainda depois de encerrada a era Vargas, os alunos "guiados pelos livros didáticos, pelas aulas dirigidas e pelas comemorações cívicas"[9] continuavam a aprender uma história comandada por grandes heróis, por grandes personagens, segundo os objetivos de um ensino pautado pelos programas oficiais, enfatizado pelas escolas, e no qual a história era sempre apresentada como resultado da condução liderada por "grandes vultos". (FONSECA, 2004, p. 85).

Mesmo com uma mudança visível na política nos anos 1950 e 1960, notadamente representada pelo breve período democrático do governo Juscelino Kubistchek (1955-1960) e sua política modernizadora que procurou trazer o país para uma nova posição na economia mundial, saindo da situação de mero exportador de produtos agrícolas para um processo de desenvolvimento industrial, com destaque para a indústria automobilística e a substituição de importações, não ocorrem alterações significativas no ensino de História que apenas introduzia um novo enfoque centrado no estudo e na análise dos ciclos econômicos experimentados pelo país desde o seu descobrimento.

> Nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, processa-se a transição de um modelo agroexportador para uma política modernizadora, com ênfase na industrialização. Nessa época, o ensino de História privilegia as temáticas voltadas para o nacional-desenvolvimentismo. Nas aulas de História, começam a ser focalizados os ciclos econômicos brasileiros, embora, nenhuma mudança significativa ocorra no rigor sequencial e/ou na abrangência dos conteúdos. (ROCHA, p. 68)

As concepções e práticas do ensino de História, entretanto, continuavam predominantemente tradicionais, fundadas na compreensão dos grandes acontecimentos e voltadas para o fortalecimento dos sentimentos nacionais. Guy de Hollanda (1957) cita as instruções metodológicas para a efetivação dos programas de História e alguns dos objetivos eram:

> a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificaram; (...)

[8] Ver MOTTA, Rodrigo Patto. 'O Diabo nas bibliotecas comunistas: repressão e censura no Brasil dos anos 1930'. In: DUTRA, Eliana de Freitas & MOLLIER, Jean-Yves. *Política, Nação e Edição*: O lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e América nos séculos XVIII – XX. São Paulo: Annablume, 2006. p. 135-152.

[9] Ver VIEIRA, Cleber Santos. 2008. *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil Republicano*. Tese de Doutorado, FE/USP.

> d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. (HOLLANDA, 1957, p. 54)

Circe Bittencourt, ao analisar as décadas de 1950 e 1960, discorre sobre o surgimento de críticas e de novas propostas para os objetivos e métodos do ensino de História formuladas por uma nova geração de intelectuais formada nos anos 1930 através de "cursos (...) responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação entre ensino e pesquisa." (BITTENCOURT, 2004, p. 82)

> A crítica maior dos educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico.
> À parte, essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária à formação do cidadão político, o qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica, como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A "genealogia da nação" encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão. (BITTENCOURT, 2004, p. 83)

O ensino de História esbarrou nos formatos e configurações tradicionais até a implementação da Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de novas propostas que passaram a regulamentar e a trazer possibilidades de inovações para a educação no Brasil.

O Conselho Federal de Educação (CFE), segundo item *e*, artigo 9º, da LDB, era responsável por "indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (...)" e definir a "amplitude e o desenvolvimento" das disciplinas em cada ciclo. No artigo 35, parágrafos 1º e 2º, ficava definido:

> Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.
> § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.
> § 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

O Conselho Federal de Educação instituiu os componentes para a organização do currículo de nível médio "com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da

personalidade" onde "os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e os das atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio, com observância das recomendações desta indicação". (BRASIL, 1962b, p. 1)

Embora propostas como de caráter provisório e abertas a inovações e a inclusões de temas, percebe-se nas novas diretrizes e orientações, permeadas entre outras, a presença de concepções tradicionais de ensino, como a valorização dos fatores morais e religiosos, assim como a do civismo.

As inovações ou as alterações, para serem permitidas, deveriam obrigatoriamente estar influenciadas "pelo mesmo espírito" das indicações contidas no documento (BRASIL, 1962b, p. 1). Este espírito, que se pretendia orientado para o desenvolvimento integral da personalidade humana, propunha que cada um de seus componentes – intelectuais, artísticos, físicos, morais, cívicos e religiosos – deveriam integrar-se "numa unidade orgânica e harmoniosa". Cada um destes componentes, a partir de suas especificidades, seria definido não apenas por seus objetivos, "mas também pela dosagem perfeitamente adequada às necessidades do processo evolutivo do adolescente." (BRASIL, 1962b, p. 1)

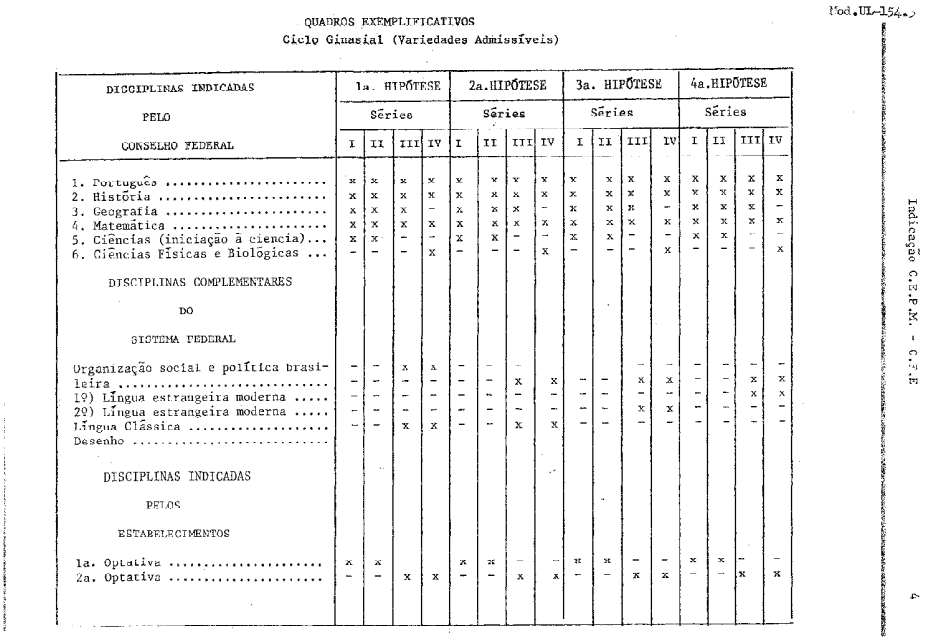
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por indicação da Comissão do Ensino Primário e Médio e do Conselho Federal de Educação (CEPM/CFE), em 24 de abril de 1962 foi homologada pelo MEC a normativa que fixava as disciplinas obrigatórias – Português, História e Geografia, Matemática e Ciências – que deveriam constituir os currículos escolares para o ensino médio. Sobre o ensino de História e Geografia, a Comissão Especial de Ensino Médio apresentava o seguinte parecer:

> História e Geografia – Com elementos indicadores do educando no meio em que viver e depois no mundo em que deve conviver. Neste sentido a Comissão encarece a necessidade de, nas duas primeiras séries do ginásio, serem ministradas a História e a Geografia do Brasil de modo que propiciem uma suficiente interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira. (BRASIL, 1962a, p. 2)

Embora pautada pelas conquistas da LDB que propunha a "... descentralização e a quebra da uniformidade. Considerando que essa conquista se manifesta não só pela competência dos Estados mas ainda pela livre opção dos colégios e, através dos próprios alunos, na formulação dos currículos", constata-se nos quadros abaixo que, para os ciclos ginasial (Figura 1) e colegial (Figura 2), a normativa acima mencionada, divulgada por indicação do CEPM/CFE, mantinha obrigatório o ensino das disciplinas de Português e

História em todas as séries de ambos os ciclos, em qualquer uma das hipóteses que fosse considerada frente à ampla gama de currículos possíveis, não admitindo variáveis mesmo diante da ampliação das margens de opções oferecidas. As demais disciplinas – Geografia, Matemática e Ciências – somente eram obrigatórias nas 1ª e 2ª séries do ciclo ginasial. (BRASIL, 1962a)

Mod.UL-154.



QUADROS EXEMPLIFICATIVOS
Ciclo Ginasial (Variedades Admissíveis)

DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1a. HIPÓTESE				2a.HIPÓTESE				3a. HIPÓTESE				4a.HIPÓTESE			
	Séries				Séries				Séries				Séries			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1. Português	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. História	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Geografia	x	x	x	–	x	x	x	–	x	x	x	–	x	x	x	–
4. Matemática	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Ciências (iniciação à ciencia)...	x	x	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–
6. Ciências Físicas e Biológicas ...	–	–	–	x	–	–	–	x	–	–	–	x	–	–	–	x
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DO SISTEMA FEDERAL																
Organização social e política brasileira	–	–	x	x	–	–	–				–	–	–	–	–	–
	–	–	–	–	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–	x	x
1º) Língua estrangeira moderna	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	x	x
2º) Língua estrangeira moderna	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	x	x	–	–	–	–
Língua Clássica	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–	–	–	–	–	–	–
Desenho																
DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ESTABELECIMENTOS																
1a. Optativa	x	x			x	x	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–
2a. Optativa	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–	x	x	–	–	x	x

Indicação C.E.P.M. - C.F.E

4

Figura 1: Ciclo Ginasial (Variáveis Admissíveis).
Fonte: BRASIL. Indicação s/nº/62, do CEPM/CEF. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias.

CICLO COLEGIAL (Variedades Admissíveis)
(1a. e 2a. séries)

Mod. UL-154...

DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1a. HIPÓTESE		2a. HIPÓTESE		3a. HIPÓTESE		3a. HIPÓTESE	
	Séries		Séries		Séries		Séries	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Português	x	x	x	x	x	x	x	x
História	x	x	x	x	x	x	x	x
Geografia	–	–	x	x	x	–	x	–
Matemática	x	x	–	–	–	–	–	–
Ciências Físicas e Biológicas	–	–	x	x	–	x	x	x
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DO SISTEMA FEDERAL								
Física	x	x	–	–	–	–	–	–
Química	x	x	–	–	–	–	–	–
Biologia	x	x	–	–	–	–	–	–
Filosofia	–	–	–	–	–	–	–	–
Língua Estrangeira Moderna	–	–	x	x	x	x	x	x
Língua Clássica	–	–	–	–	x	x	–	–
Desenho	–	–	x	x	–	–	–	–
DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ESTABELECIMENTOS								
1a. Optativa	x	–	x	–	x	x	–	–
2a. Optativa	–	x	–	x	x	x	x	x

Indicação C.E.P.M. - C.F.E.

Figura 2: Ciclo Colegial (Variáveis Admissíveis) 1ª e 2ª séries.
Fonte: BRASIL. Indicação s/nº/62, do CEPM/CEF. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias.

Em uma de suas indicações, juntamente com a possibilidade da introdução de inovações e propostas que poderiam ser agregadas ao ensino, conforme previsto pela nova legislação, o CEPM também fixava o direcionamento e os objetivos a serem alcançados pelas disciplinas. Nas indicações sobre a *Amplitude e Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias* está previsto que a disciplina de História terá como seu objetivo maior proporcionar "ao educando elementos de compreensão e avaliação da grande experiência que tem a evolução da humanidade" (BRASIL, 1962b, p. 2). Tal concepção, incorporada ao discurso oficial e às práticas educacionais da disciplina de História, passou a constituir o elemento formador da história nacional e de seu desenvolvimento.

As diretrizes do CEPM (s/nº/62) para os conteúdos e o ensino de História indicavam que os mesmos deveriam partir do plano histórico nacional para o plano histórico universal. Tal orientação se justificava no fato de que o entendimento da história nacional, mais próxima da vida cotidiana, atrairia maior interesse por parte dos públicos envolvidos, garantindo que as metas de ênfase à formação de uma civilização brasileira pudessem ser atingidas.

> A ampliação da área da história do plano nacional para o universal dará maior grandeza e objetividade ao estudo das bases fundamentais e do espírito da nossa própria civilização pela proximidade dos fatos, pelo conhecimento do cenário, pela identificação com as personagens e pela

> sensibilidade maior ante causas e efeitos. A pesquisa sobre a formação de uma civilização brasileira emprestará ênfase especial à assimilação da cultura indígena primitiva pela civilização europeia cristã, iniciada com o Descobrimento, e destacando a bravura dos pioneiros civis e militares, especialmente dos missionários e bandeirantes, na epopeia da constituição de uma nacionalidade nova com características próprias, inclusive no âmbito da América Latina. (BRASIL, 1962b, p. 3)

As práticas educativas, assim como os conteúdos e objetivos do ensino de História, também estavam fixadas pela legislação como se constata através da portaria nº 419, do MEC, de 23 de outubro de 1963, que, sob o título *Sobre a educação moral e cívica dos alunos de ensino médio,* em seus artigos 5º e 6º, resolve:

> Art. 5º - Como elemento de formação moral e cívica será ensinado aos educandos, o hinário e o folclore, de modo que se crie um lastro comum de unidade nacional.
> Parágrafo Único. Deve o Diretor dos estabelecimentos de ensino médio dar aos jovens o conhecimento das leis fundamentais do país e promover o respeito aos símbolos e tradições nacionais.
> Art. 6º - As datas cívicas e as festas tradicionais da comunidade serão comemoradas nos estabelecimentos de ensino médio, delas participando o corpo docente e o corpo discente.

Desde 1963, na área identificada pelo nome de Educação Moral e Cívica (EMC), reforçava-se a necessidade da formação cívica dos educandos, a ser realizada nas escolas como prática educativa, em todos os níveis de ensino, para a melhor "consolidação dos hábitos e ideais" da pátria, devendo integrar-se às áreas afins, como as disciplinas de História ou de Estudos Sociais (BRASIL, 1966).

A preocupação em relação à formação cívica frente a fatores considerados negativos para o desenvolvimento do país, como "o desconhecimento e a indiferença pelos valores da cultura brasileira e pelas instituições vigentes", é clara no Parecer nº 136, de 05 de junho de 1964, do CFE. O Decreto nº 58023, de 21 de março de 1966, que *Dispõe sobre a educação cívica em todo país*, evidencia ainda mais esta preocupação, atribuindo aos professores em geral e, em especial àqueles ligados às disciplinas relacionadas às humanidades, dentre elas História, a responsabilidade por práticas educativas que garantam a formação cívica dos educandos, como citado em seu Art. 3º:

> A formação cívica processa-se obrigatoriamente na escola, como *prática educativa*, mediante atitude frequente que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima. Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino,

> tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação. (BRASIL, 1966)

O conteúdo e o ensino de História estavam permeados por esta ideologia de formação e construção de uma consciência cívica, que visava formar:

> (...) nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, da fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos os tornem, em clima, de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento dos seus deveres. (BRASIL, Art. 2º, 1966)

Passadas mais de duas décadas, não é possível identificar nenhuma grande mudança na legislação e nas orientações relacionadas ao ensino de História. Em 1945, "o fortalecimento dos valores cívicos e humanos" "a genealogia da nação" e a "inserção no mundo branco, ocidental e cristão"; em 1966, "o sentimento de apreço à pátria e de respeito às instituições" devendo gerar "cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres".

Em toda a década de 1960, mais especificamente com a instalação do regime militar de 1964, algumas das características já presentes no ensino de História se aprofundaram. Embora não tenham ocorrido grandes mudanças, permanecendo a herança tradicional como orientadora dos conteúdos, a eles foi agregada a orientação de que, na ênfase aos fatos políticos e às biografias dos "brasileiros célebres", deveriam ser incluídos os atuais personagens do novo regime. (FONSECA, 2004, p. 55-56)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – e toda a legislação complementar, em relação ao sistema nacional de ensino de primeiro e segundo graus, deram início a um processo de revisão dos programas nacionais de educação.

A LDB promulgada em 1971, além de fixar novas diretrizes e bases para os ensinos de primeiro e segundo graus, também estabelecia uma nova forma de organização do ensino. Os "antigos" ciclos de ensino primário e ensino médio[10] foram reorganizados sob a denominação de ensinos de 1º e 2º graus, entendendo-se "por ensino primário a educação correspondente ao ensino do primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau" (BRASIL, 1971b).

[10] O ensino médio era composto por 7 séries divididas em dois ciclos: 1º Ciclo – Ginasial, da 1ª a 4ª séries e 2º. Ciclo – Colegial, da 1ª a 3ª séries.

Juntamente com decretos, pareceres e resoluções foi, assim, estabelecida, em âmbito nacional e estadual, nos anos 1970, a normatização da organização do ensino.

Além da mudança na nomenclatura da organização do sistema educacional, também os currículos foram redefinidos e o artigo primeiro da nova LDB afirmava que o objetivo do ensino era "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". (BRASIL, 1971b)

Em 1971, o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro, regulamentou o Decreto Lei nº 869/69 que incluiu a EMC-Educação Moral e Cívica como "disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país", visando a "formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade", reforçando os ideais de nacionalismo, civismo e desenvolvimento. (BRASIL, 1971a)

Entre outros de seus dispositivos, estava a obrigatoriedade de inclusão de novas disciplinas como a citada EMC-Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Embora devesse constituir-se em disciplina oferecida obrigatoriamente pelos estabelecimentos de ensino, em horário normal, era facultativo aos alunos matricular-se na educação religiosa. Os currículos, não mais atrelados a uma rígida estrutura oficial, deveriam ser construídos segundo as indicações da legislação que permitia a inclusão de disciplinas optativas que atendessem às diferenças individuais dos alunos e que fornecessem variedade de habilitações.

O núcleo comum para o currículo do ensino de 1º e 2º graus foi fixado pelo Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, e pela Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, que definiam:

> Art. 1º - O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:
> Comunicação e Expressão;
> Estudos Sociais;
> Ciências.
> § 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:
> Em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
> Nos Estudos Sociais – A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
> Nas Ciências – A Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

> Art. 2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentarem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento. (BRASIL, 1971d)

Conforme o Parecer nº 853/71 (Figura 3), as matérias fixadas e os conteúdos obrigatórios deveriam estar integrados:

> A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudos ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano. Tal convergência se faz pelo "seu relacionamento, ordenação e sequência" a fim de que, do conjunto, resulte um todo orgânico e coerente." (BRASIL, 1971c)

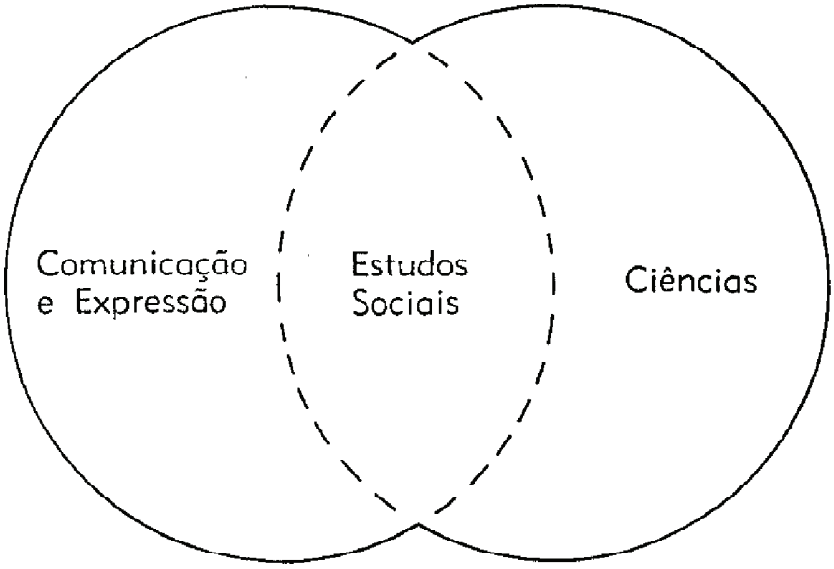


Figura 3: Conjunto de integração possível de manter na divisão tríplice.
Fonte: BRASIL. *Parecer nº 853 – Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5692,* de 12 de novembro de 1971, do CEF.

O Parecer nº 853/71 fixa, de forma mais detalhada, os objetivos da disciplina de Estudos Sociais:

> Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História (...). O fulcro do ensino, a começar pelo "estudo agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; donde o emprego qualificativo "atual" na letra b do art. 3º[11]. O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem

[11] O Art. 3º, *alínea b*, determina que "Nos Estudos Sociais (...) [o ensino dará] ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento".

> levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em "sua circunstância". Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos de ensino de 1º e 2º graus – o preparo ao "exercício consciente da cidadania" – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1971c)

As matérias fixadas deveriam ser escalonadas nos currículos "da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplina" (BRASIL, 1971d). Os parágrafos de 1 a 3, do Artigo 4º, definiam:

> §1º Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.
> §2º Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.
> §3º Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (BRASIL, 1971d)

Nas séries iniciais do ensino de primeiro grau, não ultrapassando a quinta série, as matérias deveriam ser tratadas como atividade. Da quinta à oitava série, se estabeleceriam as áreas de estudo – Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências – integrando-as por afinidade de conteúdos.

Assim, em grande parte do ensino de primeiro e segundo graus, a História e a Geografia, juntamente com Organização Social e Política do Brasil (OSPB), deram lugar a uma nova disciplina denominada Estudos Sociais que visava "ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, (...) (no qual) deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento." (BRASIL, Art. 3º, item b, 1971d)

Somente no segundo grau, História retomava seu status de disciplina autônoma, embora "dosada segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos" (BRASIL, 1971d, Art. 5º, item II). Segundo a mesma legislação, a História, a Física, a Geografia, as línguas e a Matemática passavam a ser "suscetíveis de definir-se diretamente como especialidades no ensino superior".

Embora as novas tendências objetivassem primordialmente uma inovação de métodos, a disciplina História passa por um processo de esvaziamento de conteúdos. O surgimento e a fixação da área de Estudos Sociais influenciaram a utilização dos chamados 'métodos ativos", que combatiam o excesso de memorização de nomes e datas e que criaram algumas propostas inovadoras, não apenas nos conteúdos, mas também como deveriam ser trabalhados na escola pelo professor. O uso destas novas metodologias de ensino de História ia sendo, paulatinamente, incorporado aos conteúdos dos livros didáticos da época.

Estes métodos, conteúdos, normas, diretrizes e pareceres eram firmados pelo poder político administrativo educacional e reafirmados pela produção da cultura escolar destinada ao ensino da disciplina. Relativamente aos elementos constitutivos das disciplinas e culturas escolares – legislação e normatização – os livros e manuais didáticos muitas vezes cumprem o papel de divulgador de conteúdos e currículos oficiais, dando materialidade para a cultura escolar produzida em determinada época.

1.3. O ensino de História e a cultura escolar pelo livro didático

Um dos livros didáticos mais adotados nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, e por consequência dos mais vendidos, também se destinava ao ensino de história e disputava a mesma faixa de mercado e o mesmo público que o *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida. Publicado pela Companhia Editora Nacional, a *História do Brasil* para a primeira série ginasial alcançou a 112ª edição em 1961[12] e seu autor era o professor Joaquim Silva[13]. O discurso difundido nas escolas e salas de aula pode ser mais bem entendido pela análise deste livro. O pesquisador Renilson Rosa Ribeiro (2004) nos dá um bom resumo da obra e suas concepções históricas:

[12] Acervo Histórico IBEP - CEN. *Dossiê Joaquim Silva*. Pesquisa realizada em julho de 2011.

[13] Ver PINTO JR., Arnaldo. 2010. Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada no Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). Tese de Doutorado FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

> O professor Joaquim Silva, autor de um dos manuais escolares mais adotados desse período, dedicou especial atenção aos missionários religiosos da ordem inaciana. (...) Para ele, a atuação dos jesuítas ganhou relevância na medida em que teria sido a grande responsável pela consolidação do catolicismo no Brasil, um dos principais elementos conformadores da unidade nacional, pela via religiosa. Para atender a este fim, um bom começo teria sido essencial – o promissor momento da celebração da primeira missa em terras brasileiras, em 1500. Ali, a comunhão de portugueses e nativos era o anúncio do futuro da nação ainda não existente, unida pela fé e pela mistura das raças. Joaquim Silva concentrou especial atenção no período das guerras contra os estrangeiros, sobretudo contra os holandeses, para reforçar seus objetivos de construção de uma consciência patriótica. É neste evento que, fazendo coro com a tradição historiográfica e didática, ele situou o nascimento do sentimento nacional. (p. 21)

O professor Joaquim Silva também publicou livros destinados ao ensino de História Geral. Os livros de sua autoria para o ensino de História do Brasil, sempre editados pela Companhia Editora Nacional, foram publicados desde 1932 até 1974[14]. A análise de todas as edições publicadas durante estas três décadas conduz à constatação de que são mínimas as mudanças que nelas ocorrem[15].

No período compreendido entre 1963 e 1971, tendo como colaborador João Baptista Damasco Penna, Joaquim Silva publicou o livro intitulado *História do Brasil para o curso médio*. Com o objetivo de atender às diretrizes da LDB, de 1961, este "novo" livro é apenas uma repaginação daquele destinado ao ensino de *História do Brasil* na primeira série ginasial.

Entre estes dois livros, analisada a edição de 1961 da *História do Brasil* - Primeira Série Ginasial e a edição de 1963 da *História do Brasil para o curso médio*, verificado todo o extenso índice apresentado por ambos, constata-se apenas uma única mudança e que está relacionada ao estudo dos primeiros habitantes do país. Até 1961, a *História do Brasil* de Joaquim Silva trazia uma cópia do programa oficial da disciplina de História do Brasil para a 1ª série ginasial que somente foi retirada após a LDB de 1961, embora o currículo oficial permanecesse presente através da organização dos temas tratados em seus capítulos.

Os livros do professor Joaquim Silva, atendendo ao antigo programa de História, seguiam a seriação fixada pela Lei nº 1359, de 25 de abril de 1951[16] e apresentavam em seu conteúdo todo o currículo em forma de capítulos. O livro destinado à primeira série ginasial

[14] Acervo Histórico IBEP - CEN. *Mapas de Edições – Joaquim Silva.* Pesquisa realizada em julho de 2011.
[15] Acervos pesquisados: LIVRES – FE/USP; Acervo Histórico IBEP - CEN e Acervo Particular da pesquisadora.
[16] Em 1951, o programa de História foi estabelecido pela Lei nº 1359, de 25 de abril de 1951, que fixava a nova seriação da disciplina, e pelas portarias nº 724, de 04 de julho de 1951, nº 966, de 2 de outubro de 1951, e nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Esta lei e suas portarias estabeleciam o programa de História do Brasil apenas para a primeira série ginasial e determinava que, no mesmo ano, as escolas e os livros didáticos deveriam adaptar-se e oferecer os conteúdos fixados em lei.

assim apresentava, em seu índice, o tema relativo ao estudo dos primeiros habitantes: "2. *O íncola*. – 1) Usos e costumes. – 2) Principais nações e tribos. – 3) O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus." (Anexo I)

Mesmo sem o engessamento anterior e pautado por um programa que se limitava a fornecer indicações dos temas a serem abordados, a versão repaginada de 1963[17] não diferia em muito da matriz original e o tema populacional era tratado por capítulo assim apresentado em seu índice: "A formação do povo brasileiro; I. Os elementos étnicos do brasileiro; II. O íncola; III. O elemento branco; IV. O elemento negro." Confirmando a constatação de que são mínimas as mudanças registradas entre as centenas de edições, observa-se que o texto para o item II, "O íncola", não passa de uma republicação do texto original.

Atendendo ao prescrito pelas indicações da CEPM, de 1962, "sobre a formação de uma civilização brasileira" dando "ênfase especial à assimilação da cultura indígena primitiva pela civilização europeia cristã", assim está registrado, no livro de Joaquim Silva, o primeiro encontro entre "índios e brancos em 1500":

> Pero Vaz de Caminha refere, em sua carta, como foi pacífico, e até cordial, o primeiro encontro dos íncolas com os portugueses. Desconfiados e assustadiços quando os viram, os indígenas mostraram-se logo mais confiantes; e, no terceiro dia após o descobrimento, ajudaram os lusitanos a renovar a provisão de suas naus, em troca de barretes vermelhos ou de fios de contas. E, depois, quando se celebrou a primeira missa em terra firme, auxiliaram a elevação da cruz, misturando-se aos cristãos quase duas centenas deles, que impressionavam bem "pela doçura de índole e pela curiosidade e inocência de suas maneiras primitivas e ingênuas". (SILVA, 1963, p. 61)

O texto é marcado pelo discurso – europeizado, civilizado, branco e cristão – existente nas ideias e programas patrocinados pelos governos e pelas autoridades encarregadas de nosso sistema educacional e vigentes durante largos períodos de nossa história. Reflete a difusão da ideia de valor da civilização branca e cristã frente a ingênuos e primitivos "selvagens", cujas maiores qualidades pareciam ser a doçura e a inocência. Os grandes colonizadores brancos trouxeram a verdadeira civilização para um mundo novo e pagão. Citando Oliveira Vianna[18] (s/d, p.14), Joaquim Silva reafirma suas teses ao discorrer sobre a formação da nossa nacionalidade, no tópico 'Os elementos formadores do nosso povo':

---

[17] Todas as edições, entre os anos de 1963 a 1971, não apresentam mudanças de textos e paginação dos trechos citados.

[18] As obras de Oliveira Vianna são referência sobre o branqueamento racial e a superioridade social e racial dos brancos sobre os mestiços e negros e são difundidas nos textos de outros autores.

> É uma das mais absurdas abusões o preconceito de que, entre os principais elementos formadores do nosso povo, estão os criminosos e degredados. Estes elementos detritários são parte absolutamente insignificativa na formação de nossa nacionalidade; não têm importância alguma.

Na mesma linha do culto aos valores brancos e europeus, o discurso sobre a "assimilação de elementos indígenas e pretos" pela população branca europeia valoriza o fato de que, nos grupos mestiços, cresce a percentagem de sangue branco:

> Os elementos étnicos do brasileiro – não há país algum cujo povo possa julgar-se de um só tipo comum, diferente das demais nações. Os grupos nacionais, franceses, espanhóis e outros, originam-se de várias raças; não se deve, pois, em rigor, dizer raça alemã, francesa, italiana.
> Como acontece entre outros povos, o brasileiro também não constitui raça pura. Os elementos de sua formação, - o branco, o índio e o negro – caldearam-se desde o início da época colonial, dando origem a vários tipos mestiços: o *mameluco* (ou *mamaluco*), *cariboca* (ou *curiboca*), ou caboclo, descendente de branco e índio; o *mulato*, de branco e negro; o *cafuzo*, de negro e índio e ainda outros, oriundos do cruzamento de tais tipos.
> *Importância dos cruzamentos* – Desses cruzamentos, que formam considerável parte de nosso povo, têm saído homens notáveis, de ação assinalada no surto de nossa civilização; é fácil encontrá-los, numerosos, na história da arte, das letras, das armas e da vida política do país.
> A assimilação de elementos indígenas e pretos na massa de nossa população continua, a par de elementos portugueses, italianos, alemães, sírios, eslavos e outros que afluem do Velho Mundo; cresce assim, cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco.
> *O Brasil, terra sem preconceitos raciais* – É de notar que não há, em nossa terra, preconceitos ou questões raciais; e, por isso, o grande estadista americano Teodoro Roosevelt notou, com razão, que "o futuro nos reserva uma grande bênção: ter evitado e solvido um problema altamente perigoso, quiçá mortal, um conflito racial de vida e morte" (CALÓGERAS, Formação histórica do Brasil. p. 42). (SILVA, 1963, p. 53-54)

De acordo com o indicado pela legislação vigente, a valorização e a mitificação do colonizador europeu, reafirmando sempre que a formação nacional foi realizada por bravos, destemidos e belos heróis brancos, encontra-se registrada em toda a extensão da obra. Sobre o Descobrimento e os primeiros tempos da colônia destacam-se "a bravura dos pioneiros civis e militares, especialmente dos missionários e bandeirantes". Sobre a difusão da fé cristã, Joaquim Silva valoriza o fato de que "Os jesuítas (...) continuavam sem esmorecimento sua obra de catequese pelas capitanias." (SILVA, 1963, p. 87)

Igualmente à exaltação dedicada aos heróis anônimos – os pioneiros, os missionários, os bandeirantes, os jesuítas – também os grandes personagens e seus sempre heroicos feitos são relatados pelo autor com enorme ufanismo. Mem de Sá, terceiro governador geral do Brasil, e sua administração são assim descritos:

> Mem de Sá (1558-1572) – A mais proveitosa administração que teve o Brasil nos primeiros tempos foi a de Mem de Sá. Logo que chegou à Bahia, o grande governador procurou harmonizar os colonos e apoiar, dedicadamente, os trabalhos dos jesuítas. Para maior êxito da catequese, reuniu nalgumas missões ou aldeias os indígenas que viviam dispersos por várias tabas; e esforçou-se no combate à antropofagia e na repressão dos índios agressivos.
> Mem de Sá procurou, depois, melhorar a situação econômica, estimulando a agricultura, a criação do gado e os trabalhos dos engenhos de açúcar. Sua obra mais notável, porém, foi a expulsão dos franceses do Rio de Janeiro. (SILVA, 1963, p. 87)

Tais discursos, comuns à imensa maioria, ou mesmo à quase totalidade dos livros de história editados a partir dos anos 1960, atendiam aos preceitos de uma política governamental que desejava a difusão da ideia de que vivêramos e vivíamos uma grande "epopeia da constituição de uma nacionalidade nova com características próprias" (BRASIL, CEPM, 1962, p. 3).

Lançado pela CEN entre os anos de 1972 e 1975, o livro *Brasil uma história dinâmica* – 1º e 2º volume, de autoria de Ilmar Rohloff de Mattos, Elza Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva[19], impressiona pela quantidade de novas propostas de metodologias para o ensino de História e ele já incorporadas, no entanto ainda atreladas a uma História factual e seriada.

Há evidente influência dos meios de comunicação, principalmente dos jornais impressos, como a ilustração da segunda capa e a folha de rosto (Figura 4). Tal evidência se fortalece no texto do capítulo intitulado 'Independência ou Morte' sobre o uso dos meios de comunicação (rádio, TV, jornal, iconografias, etc.) como fontes históricas para o ensino e aprendizagem de História:

> Se daqui a muitos anos, você desejar olhar para trás na História do Brasil, terá necessidade de saber como os fatos mais importantes aconteceram. Um fato político, por exemplo. A posse de um Presidente da República Federativa do Brasil. Não haverá muita dificuldade, pois os repórteres da imprensa, do rádio, do cinema e da televisão certamente documentaram (registraram) as cerimônias nos seus mínimos detalhes.
> Você poderá dispor das fitas que eles gravaram, dos textos, que escreveram, das fotografias que bateram e dos filmes que fizeram. E, isto, se não puder usar as publicações oficiais (do Governo). (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1972, p.7)

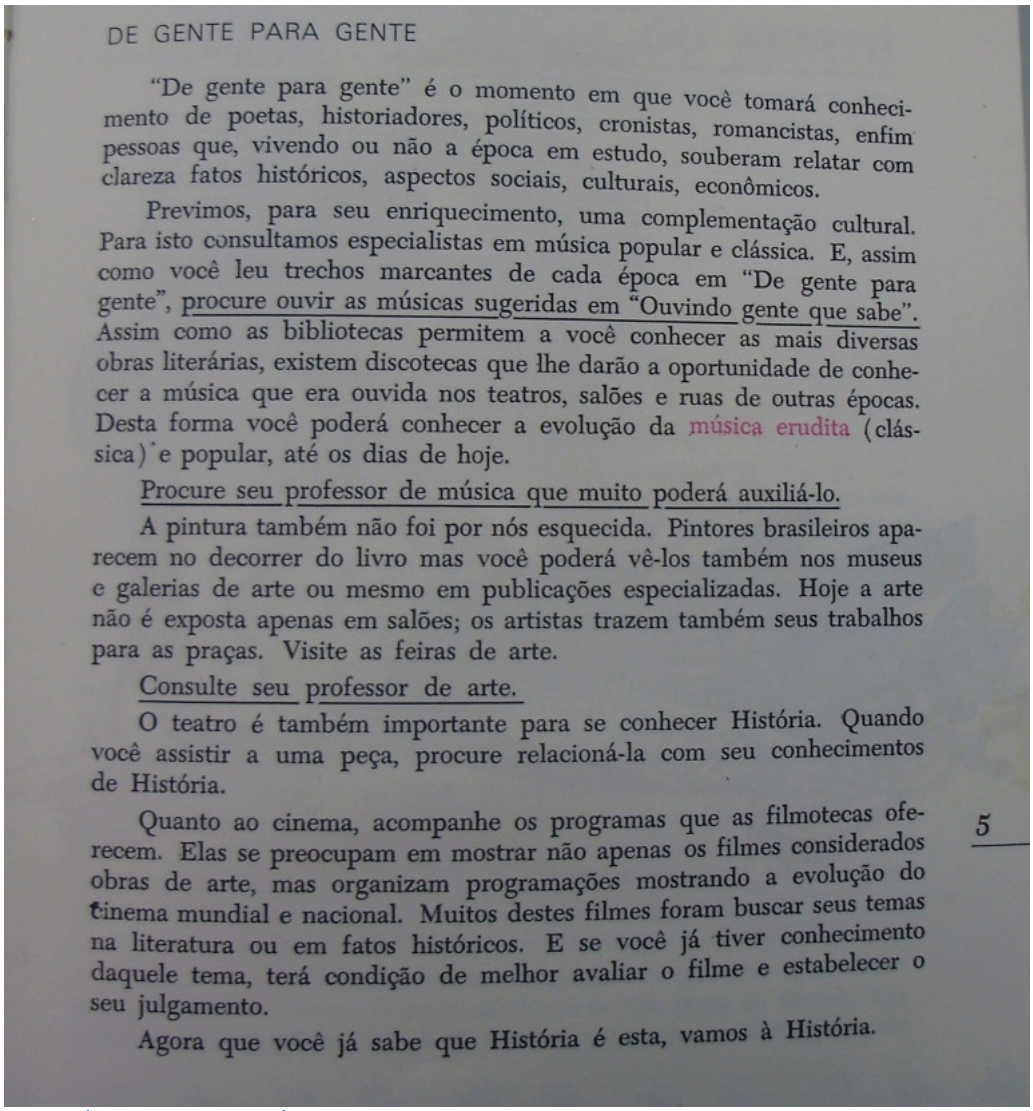
[19] Na contracapa, o livro trazia o currículo dos autores: Ilmar Rohloff de Mattos: Professora do Colégio de Aplicação, Faculdade de Educação da UFRJ e do Colégio Estadual André Maurois; Elza Grinsztein Dottori: Professora do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC RJ, do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFF-RJ e do Colégio Estadual André Maurois; e José Luiz Werneck da Silva: Professor da Escola de Comunicação da UFF-RJ, do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC RJ e historiador da Divisão de Patrimônio Histórico e Artístico.

Dentre os novos recursos e metodologias para o ensino de história apontados por este mesmo livro, como fontes e objetos historiográficos, estão também a música, o teatro, a literatura, o cinema e a história oral (Figura 5), confirmando as teses de Circe Bittencourt (2004) e Selva Fonseca (1995) sobre o surgimento de novas propostas para os objetivos e métodos do ensino de História estabelecidas por uma nova geração de intelectuais que influenciaram livros e programas de disciplinas, mais visivelmente nos anos 1970, quando o mercado editorial apresenta tais novidades.

> No caso do ensino de História, ocorre um fenômeno interessante. Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas, a exemplo do ocorrido na Europa, através da ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. (FONSECA, 1995, p. 144)

Embora não se constitua em exemplo único das novidades introduzidas no ensino de História, este livro – *Brasil uma história dinâmica* – representa muito bem o uso das novas metodologias de ensino, notadamente as contrárias aos tradicionais métodos de valorização da memória, que foram sendo agregadas aos conteúdos dos livros didáticos da época.

Figura 4: 2º capa e folha de rosto do livro *Brasil uma história dinâmica:* área de estudos sociais – volume 2.
Fonte: MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOROTTI, Elza Grinsztein e SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil uma história dinâmica:* área de estudos sociais – 2º volume: Da Independência aos nossos dias. São Paulo: CEN, 1972. Acervo LIVRES FE/USP.



DE GENTE PARA GENTE

"De gente para gente" é o momento em que você tomará conhecimento de poetas, historiadores, políticos, cronistas, romancistas, enfim pessoas que, vivendo ou não a época em estudo, souberam relatar com clareza fatos históricos, aspectos sociais, culturais, econômicos.

Previmos, para seu enriquecimento, uma complementação cultural. Para isto consultamos especialistas em música popular e clássica. E, assim como você leu trechos marcantes de cada época em "De gente para gente", procure ouvir as músicas sugeridas em "Ouvindo gente que sabe". Assim como as bibliotecas permitem a você conhecer as mais diversas obras literárias, existem discotecas que lhe darão a oportunidade de conhecer a música que era ouvida nos teatros, salões e ruas de outras épocas. Desta forma você poderá conhecer a evolução da música erudita (clássica) e popular, até os dias de hoje.

Procure seu professor de música que muito poderá auxiliá-lo.

A pintura também não foi por nós esquecida. Pintores brasileiros aparecem no decorrer do livro mas você poderá vê-los também nos museus e galerias de arte ou mesmo em publicações especializadas. Hoje a arte não é exposta apenas em salões; os artistas trazem também seus trabalhos para as praças. Visite as feiras de arte.

Consulte seu professor de arte.

O teatro é também importante para se conhecer História. Quando você assistir a uma peça, procure relacioná-la com seu conhecimentos de História.

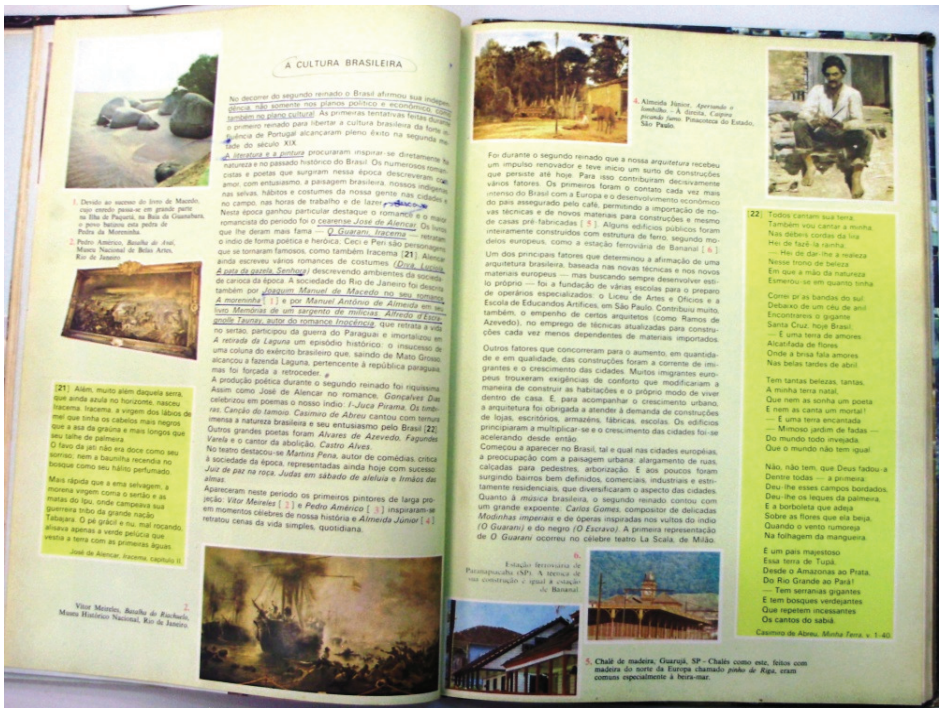
Quanto ao cinema, acompanhe os programas que as filmotecas oferecem. Elas se preocupam em mostrar não apenas os filmes considerados obras de arte, mas organizam programações mostrando a evolução do cinema mundial e nacional. Muitos destes filmes foram buscar seus temas na literatura ou em fatos históricos. E se você já tiver conhecimento daquele tema, terá condição de melhor avaliar o filme e estabelecer o seu julgamento.

5

Agora que você já sabe que História é esta, vamos à História.

Figura 5: 'De Gente para Gente'.
Fonte: MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOROTTI, Elza Grinsztein e SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil uma história dinâmica: área de estudos sociais–2º volume: Da Independência aos nossos dias*. São Paulo: CEN, 1972, p. 5. Acervo LIVRES FE/USP.

Da mesma época, merece menção a Coleção de Sérgio Buarque de Hollanda que, além da apresentação editorial, trouxe importantes inovações para o ensino de História, mesmo seguindo as diretrizes e normativas oficiais com os seus conteúdos definidos por séries. Um bom exemplo destas inovações é o item denominado 'A Cultura Brasileira'(Figura 6) e que está presente em todos os capítulos. Os antigos métodos pautados pela memorização estão extintos, passando-se a apresentar, como fontes de estudo da História, a cultura, a documentação iconográfica e outros documentos contemporâneos aos assuntos e temáticas tratados.



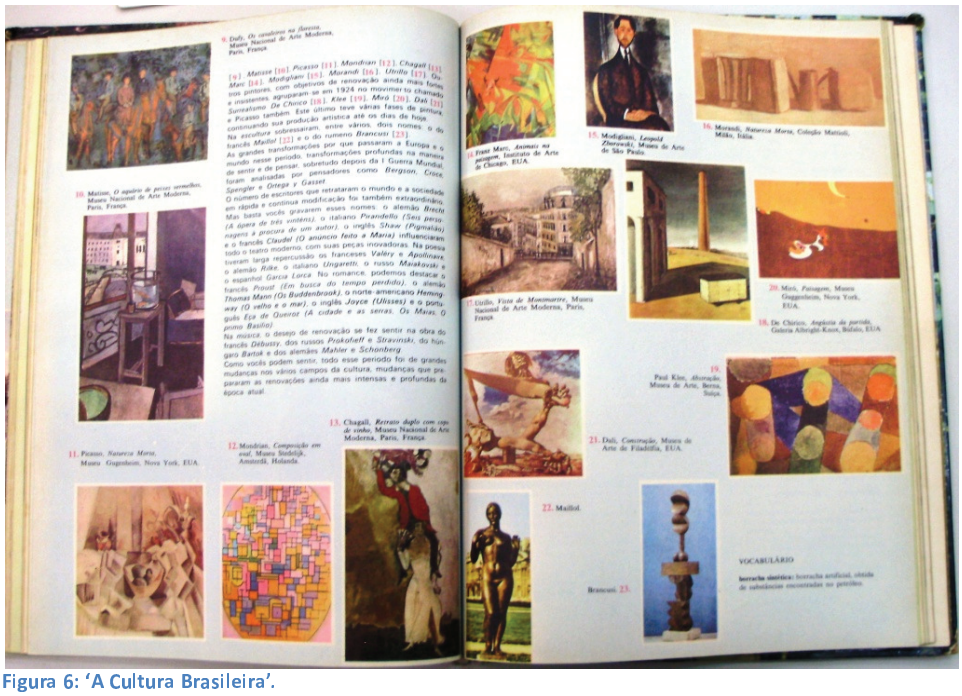


Figura 6: 'A Cultura Brasileira'.
Fonte: Capítulo 'República Velha'. Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. *História do Brasil 2:* da Independência aos nossos dias – Curso Moderno. São Paulo: CEN, 1971. p. 94 a 97. Acervo LIVRES FE /USP.

Os caminhos inovadores para a escrita e o ensino da História trilhados pela Coleção Sérgio Buarque de Hollanda[20], publicada entre os anos de 1971 e 1989, são fruto das propostas nascidas no seio daquela nova geração de historiadores dos anos 1930, conforme foi identificado por Circe Bittencourt. Não obstante, entre os anos de 1961, quando foi publicada a LDB e suas consequentes normativas e instruções, e o ano de 1971, quando foi lançada a *Coleção Buarque de Hollanda*, os conteúdos e objetivos do ensino de História e os seus respectivos livros didáticos continuaram a perpetuar os discursos educacionais e políticos oficiais da época.

O primeiro volume da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, *História do Brasil 1:* Das origens à Independência - Curso Moderno, capítulo *Exploração e posse da terra*, item *O que devemos ao índio* aborda "de forma esquemática, particularidades relacionadas aos primeiros habitantes do Brasil: tribos; organização tribal, técnicas e artes; influências na formação da nacionalidade brasileira" (RIBEIRO, 2004, p. 89), apresentando os diferentes níveis de "desenvolvimento" da população nativa e expondo as características comuns entre diversas tribos, assim como o fizeram autores de décadas anteriores.

> (...) não conheciam a escrita, nem o uso de metais; não domestificavam animais, acreditavam nas divindades do bem e do mal; alguns praticavam a antropofagia, comendo a carne do inimigo forte e corajoso para absorver-lhe as qualidades. Viviam geralmente nus, pintando o corpo de vermelho e de preto, com tinturas extraídas de plantas, como o urucu, e o jenipapo. (HOLLANDA, 1972, p. 41)

A análise de alguns dos livros editados na década de 1970 permite perceber que há uma convergência das duas versões das LDBs, a de 1961 e a de 1971, a respeito dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Estudos Sociais e História do Brasil. Em parte, isto ocorria porque a Resolução nº 8/71 definia que o ensino deveria "ajustar-se aos objetivos mais amplos estabelecidos no artigo 1º da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nos artigos 1º, 17 º e 21º da Lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971", inserindo-se "harmonicamente na Política Nacional de Educação". (BRASIL, 1971, p. 400)

[20] A Coleção Sérgio Buarque de Holanda tinha como co autores: Carla de Queiroz (Professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), Sylvia Barboza Ferraz (Professora da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), Virgílio Noya Pinto (Professor da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), assessoria didática complementar de Laima Mesgravis (Professora de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e do Colégio Prof. Gualter da Silva). A coleção foi publicada no período de 1971 a 1989, pela Companhia Editora Nacional, SP, formada por livros didáticos de História do Brasil e Geral, destinados às séries do antigo primeiro grau (5ª a 8ª séries). Para saber mais: MÁSCULO, José Cássio. 2008. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda:* livros didáticos e ensino de História. Doutorado, PUC-SP.

As novas obras não podem ser relacionadas a uma grande difusão de novas leituras ou novos conceitos metodológicos e historiográficos, advindos de uma revolução de conteúdos não atrelada à ideologia governamental. Ao lado de algumas delas, como a Coleção Buarque de Hollanda, circulavam os antigos livros que reapareciam em sala de aula apenas revistos e repaginados. Como diz David Hamilton (2001), realizava-se "nova descoberta" de "velha arte" que via suas formas, seus sentidos e suas percepções convertidos aos padrões adotados pelos novos leitores.

Os novos livros continuaram a perpetuar os conteúdos e concepções tradicionais de História, mesmo que as novas diretrizes trouxessem liberdade de elaboração para o ensino a ser administrado por professores e escolas. Os documentos, programas, pareceres e decretos oficiais sobre a disciplina de História, unida a OSPB e a Geografia, ainda vinculavam palavras como tradição, legado, desenvolvimento e civismo, reforçando tais ideais não apenas nos documentos oficiais, como também nos livros didáticos de História.

Em cumprimento às diretrizes vigentes à época, os livros para o ensino da área de História do Brasil eram sempre editados "de acordo com as indicações do Conselho Federal de Educação (Lei de Diretrizes e Bases)", traziam em seu título a informação de que se destinavam aos "Estudos Sociais" e, à semelhança das enciclopédias e de maneira erudita, incluíam conteúdos relativos a diversas outras áreas como a EMC (Educação Moral e Cívica) e a OSPB (Organização Social e Política do Brasil).

As edições mais recentes apenas conjugavam novas metodologias e debates históricos com velhos conceitos e objetivos sempre presentes na disciplina de História. O "*Compêndio de História do Brasil* – primeira e segunda séries do curso médio', de Antônio José Borges Hermida, editado pela CEN em 1962, mantendo praticamente a mesma estrutura de conteúdos e conceitos, surge em 1971 com um novo título – '*Compêndio de História do Brasil"*, sem a especificação de séries e, em 1972, ocorre mais uma alteração do título: "*Compêndio de História do Brasil* - Estudos Sociais". Eram apenas antigas ideias e concepções sendo mobilizadas para atender aos interesses de aparente inovação.

Capítulo 2: Produção, Editoração e Circulação do *Compêndio de História do Brasil,* de Borges Hermida

> *"O bom negócio é o didático. Todos os editores começam com a literatura geral e por fim se fecham na didática."*
> (Monteiro Lobato)

As práticas escolares não têm seus limites impostos apenas pelo conjunto de textos oficiais, leis, normas e instruções que fixam seus conteúdos, programa, métodos e finalidades, mas também pelos próprios livros e manuais escolares que tornam "possível" o ensino da disciplina. Contudo, não se pode limitar a materialidade do livro didático às suas relações com o Estado, como se fosse um mero conjunto de normativas e diretrizes legislativas educacionais. O livro deve ser visto como produto cultural, fruto das ideias de seus múltiplos agentes, como o editor, o revisor e o ilustrador, que intervêm em todo o processo, de sua concepção à sua comercialização. (MUNAKATA, 1997; CHOPPIN, 2004)

Para Alain Choppin (1998), o manual escolar deve servir a dois senhores e, por isso, "oscila entre dois objetivos dificilmente conciliáveis: por um lado, deve modelar indivíduos de acordo com as normas sociais? Ou dar-lhes uma informação que lhes permita exercer livremente seu espírito crítico na urbanidade? O manual, que constitui a elaboração concreta dos objetivos de aprendizagem, flutua necessariamente entre duas funções: veicular uma ideologia, um sistema de valores, ou então expor conhecimentos objetivos".

A função de formar os "espíritos", embutida nas finalidades do ensino de História, encontra espaço nos meios impressos, como o livro didático. O aumento de sua produção está diretamente relacionado ao aumento de seu poder de alcance, sendo utilizado como material indispensável para a qualificação e otimização do ensino em sala de aula. A universalização do uso de livros e manuais didáticos, como difusores e divulgadores dos conhecimentos propostos pelas diversas disciplinas, traz novas oportunidades ao estudo dos conteúdos escolares.

Segundo Choppin (2009, p. 32), os "livros escolares", desde a metade do século XVIII, apresentam uma nova fórmula que se iniciava "com a entrada no mercado de obras

inspiradas nos tratados científicos, mas com o objetivo de assegurar a vulgarização dos conhecimentos". Nesta nova categoria estão os chamados "compêndios", que para o autor seriam "protomanuais". Esta classificação se dá pelo fato de os compêndios não apresentarem "uma certa organização do ensino (...), um modo determinado de estruturação dos saberes, um determinado estado de desenvolvimento técnico e comercial e, mais extensamente, um tipo definido de cultura, no conjunto de valores fundadores (...)", mas por se caracterizarem como uma síntese, uma compilação, ou mesmo a abreviação de uma obra. (CHOPPIN, 2009, p. 33)

Segundo Reznik (2009), a História apresentada pelo universo dos livros e manuais didáticos registra diferenças em relação à própria historiografia porque tem finalidades próprias, como estar voltada e se dirigir especificamente ao público escolar, devendo "ter um texto resumido, objetivo e visando à unidade da narrativa", que não será a mesma já que suas funções e/ou finalidades modificaram-se. (REZNIK, 2009, p. 428)

O livro didático, assim como os manuais e compêndios escolares, aparece para atender a necessidade de simplificar o conteúdo do saber científico e acadêmico, vulgarizando a "ciência de referência" e possibilitando que os alunos estabeleçam com ela um contato mais rápido e que, ao menos parcialmente, a assimilem. Segundo Chervel (1990), o livro e o manual escolar não passariam de uma "vulgata"[21]. O compêndio, em sua procura por registrar uma súmula dos conceitos e ideias mais importantes de uma área do conhecimento humano, seria o oposto dos livros elementares que apresentam "os primeiros germes e, de algum modo, a matriz de uma ciência" (CHOPPIN, 2009, p. 33). Para Choppin (2009), o compêndio segue pelo gênero resumo, que não desaparece do universo escolar e tem grande florescimento em todo os séculos XIX e XX, objetivando a preparação para os exames de admissão aos diversos níveis de ensino.

Robert Darnton (1990, p. 15) questiona se a indústria cultural e editorial não teria se organizado para tornar seus produtos de fácil consumo, a tal ponto de conseguirem "tornar a cultura digerível, transformando-a num mingau sensacionalista?" A simplificação dos temas e concepções históricas em meros fatos, reprodutora de uma memória oficial, encontrou no livro didático de História, em consonância com os currículos e a legislação oficial, a via perfeita e privilegiada para a difusão do discurso pretendido.

[21] Vulgata é a forma latina abreviada de *vulgata editio* ou *vulgata versio* ou *vulgata lectio,* respectivamente "edição, tradução ou leitura de divulgação popular". A *Vulgata* foi produzida para ser mais fácil de compreender.

As concepções, os métodos, os conteúdos, os capítulos e a organização do conhecimento são muitas vezes parecidos, se não idênticos, registrando-se apenas pequenas variações, o que identificaria o fenômeno da "vulgata" segundo Chervel (1990, p. 33). Para David Hamilton (2001, p. 46), não passa de nova roupagem para "fontes e ideias clássicas", dando ao antigo nova percepção que pudesse ser "adotada por seus contemporâneos".

São estas pequenas novidades e variações que justificam, em grande parte, a publicação de novas edições "revistas e ampliadas" o que inclui, até mesmo, os manuais e os livros didáticos. Registram-se períodos de relativa estabilidade quando uma nova versão é publicada e toma o lugar do seu precedente no mercado. Seu "sucesso editorial" somente será perturbado quando novas variações sobre o mesmo tema vierem à luz. Há, também, períodos em que o antigo e o novo se entrelaçam e coabitam, como se pode observar, nas décadas de 1960 e 1970, entre os livros de Joaquim Silva, Borges Hermida e Sérgio Buarque de Hollanda.

No Brasil, a definição de livros e compêndios atende aos preceitos de simplificação e vulgarização da "ciência de referência". Em 1938, com o Decreto Lei nº 1.006, aparece pela primeira vez uma definição de livro didático e que, com o Decreto Lei nº 8.460, de 1945, se mantém até os dias atuais:

> Artigo 2º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º: Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º: livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula.

Nos anos 1940 encontramos algumas normativas para o livro didático que indicam o crescimento da relação entre Estado, legislação, ensino e livro didático. Esta relação se tornou mais visível na década de 1960, principalmente durante o regime militar, quando foram estabelecidas algumas alianças entre os governos brasileiro e americano, originando os acordos MEC/USAID[22].

[22] "Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a "ajuda externa" para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação

Em meados da década de 1960, através de convênios firmados entre os governos brasileiro e americano, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), colocando o MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) como responsáveis apenas pela edição, sendo que os órgãos da USAID "exerceriam todo o controle, como detalhes técnicos, elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação às editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais dos editores não brasileiros, vale dizer, americanos." (BALDISSERA, 1994, p. 18)

> Deste modo, os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim. O ensino de História passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (FONSECA, 1995, p. 55)

O mercado editorial dos livros didáticos, a partir dos acordos firmados, teve um intenso crescimento na sua produção e distribuição para os diversos níveis escolares. O governo, através do Banco do Brasil, passava a financiar a sua produção, a fim de "estimular seu aperfeiçoamento e a reduzir seu preço" (1961a) que, até então, era elevado, o que impossibilitava sua aquisição pelos estudantes e onerava "de modo excessivo o orçamento familiar" (BRASIL, 1964a). Concomitantemente, estabeleceu-se a distribuição de livros didáticos através da Campanha Nacional do Material Didático[23].

Além da determinação de que as obras a serem publicadas e oferecidas ao mercado devessem apresentar parecer favorável emitido pelos órgãos competentes, era imprescindível que uma tiragem mínima garantisse redução significativa dos custos de produção (1961a) que se refletisse nos preços ao consumidor, embora os lucros das editoras, que se vinculavam ao Estado, estivessem sempre garantidos pelas relações comerciais, de compra e venda, estabelecidas entre ambos. Em 1967, a Campanha Nacional do Material Didático deixava de ser apenas uma empreitada de duração limitada e tornava-se permanente, com o nome de

---

brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971)." (MINTO, Lalo Watanabe. Verbete: *MEC-USAID*. IN: Glossário HISTEDBR Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm, Consultado em 27/12/2011).

[23] Campanha do governo federal para produzir e distribuir materiais didáticos para as escolas públicas.

Fundação Nacional do Material Didático (FENAME), sendo responsável pela produção e distribuição dos livros didáticos para as instituições escolares, tendo como objetivo a distribuição de mais de 30 milhões de livros por todo o território nacional.

As editoras que firmaram seu foco na produção de livros e materiais didáticos, principalmente quando seus títulos passavam pelo crivo do Ministério da Educação, viram seus mercados ampliados em função de aumento substancial de novas matrículas nas escolas, muito além do crescimento demográfico (Quadro 2), em consequência das diretrizes estabelecidas pelas novas LDBs (1961 e 1971) que, respectivamente, tornavam obrigatórios o ensino primário e o ensino de primeiro grau (dos 7 aos 14 anos).

Apoiando-se em acordos e subsídios governamentais, a indústria editorial brasileira conseguiu lugar de destaque entre as maiores do mundo. No Quadro 2 ficam evidentes os números que lhe garantiu alavancar seus ganhos, graças à produção e vendagem em massa de livros e manuais escolares e didáticos. Entre as décadas de 1950 e 1970, enquanto o crescimento populacional variou entre 148,20% e 276,86%, as taxas de matrículas variaram entre 430,92% e 1.653,64%, graças às novas políticas de universalização do ensino de primeiro grau.

Quadro 2: Evolução da população e da escolarização
1950/1970

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Cresc. Populacional *	Cresc. Matrícula*
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Quadro 2: Evolução da População e da Escolarização, 1950/1970.
Fontes: IBGE, *Anuário Estatístico do Brasil*, 1970; IBGE, *Estatística da Educação Nacional,* 1960-1971; INEP/MEC. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Nº 101.
Nota: (*) Tomando-se como base 100 o ano de 1920.

As editoras já não têm qualquer preocupação com um "Brasil que não lê" e desistem de todas as estratégias de venda relacionadas ao estímulo dos hábitos de leitura e do livro como "bom companheiro", praticamente abandonando a divulgação das obras de literatura em geral e reforçando o foco nos livros didáticos[24]. Toda a propaganda[25] agora se direcionava

[24] João do Rio, em artigo de 1903, na *Gazeta de Notícias* (RJ), intitulado *O Brasil lê*, registrava a alta dos preços e das vendagens dos livros didáticos já no início do século XX.

para as novas edições escolares, enfatizando a qualidade textual e material do próprio livro em seus catálogos. O consumo era garantido pelos próprios professores quando se decidiam pela escolha de determinado título. A Companhia Editora Nacional, entre outras, desde os anos 1940, distribuía gratuitamente os manuais e livros didáticos para apreciação pelos profissionais da educação, numa clara estratégia de conquista dos principais formadores de opinião e que lhes garantiam ritmos crescentes de vendas e de domínio de importantes fatias do mercado editorial educacional.

Durante as décadas de 1960 e 1970 os programas e indicações nacionais para o ensino das disciplinas, como História, por exemplo, demonstram uma tendência a uma produção, pode-se afirmar, padronizada dos livros didáticos. Estes livros se estruturavam e se organizavam de formas idênticas na seleção de temas e assuntos, pautados pela declaração que estavam de acordo com o programa oficial do Ministério da Educação e Cultura, confirmado pela informação direta impressa em suas capas e contracapas: "Este livro está de acordo com as indicações do *Conselho Federal de Educação*. (Lei de Diretrizes e Bases)".

Chervel (1990, p. 33) afirma que esta quase uniformidade entre os manuais, a inexistência de variações de maior vulto e os temas que persistem indefinidamente são características de um movimento cíclico e repetitivo das "vulgatas" que se quebra:

> pouco a pouco, [com] um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, [que] destaca-se do conjunto, fixa os "novos métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata.

A Companhia Editora Nacional, fundada em 1925 sob a direção de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, sucessora da *Monteiro Lobato & Cia* (1919), inova a incipiente indústria editorial brasileira, trazendo ao público leitor uma visão do livro como objeto gráfico industrial. Implantando um processo de modernização editorial, eram nítidas suas preocupações com os aspectos gráficos da produção, assim como com a abertura de novos mercados.

[25] Na CEN, entre os anos aqui pesquisados, a divulgação e propaganda se davam por anúncios nos jornais de grande circulação à época, como a *Folha de São Paulo*, e por pequenos encartes com os lançamentos de novos títulos nos próprios livros vendidos.

A CEN foi considerada uma das maiores editoras mundiais entre os anos de 1930 e 1970 e uma das maiores editoras de livros didáticos no Brasil[26], possuindo milhares de representantes e pontos de venda espalhados pelo território nacional. Seus produtos podiam ser encontrados não apenas em bancas e livrarias, mas também em farmácias e armazéns de todos os tipos. Estava presente em qualquer lugar em que pudesse existir um possível leitor. Era esta a visão de Monteiro Lobato, seu fundador, frente ao novo mercado que despontava naquela primeira metade do século XX. Sua principal mercadoria, o livro didático, era rentável, sendo tais retornos garantidos[27] por uma grande vendagem, cujos números totais podiam ser calculados antecipadamente e com razoável precisão, praticamente eliminando a ocorrência de riscos por encalhes ou perdas de qualquer outra ordem (HALLEWELL, 2005; SIMIONATO, 2010).

> O crescimento inicial da Companhia Editora Nacional foi paralelo a um desenvolvimento significativo do ensino secundário e Octalles orientou para esse nível de ensino o trabalho editorial didático de sua empresa. Um número pequeno de crianças frequentava a escola secundária: não mais de 83.000 em 1930. Mas cada criança precisava de um número maior de livros, e mais caros. (HALLEWELL, 2005, p. 367)

A CEN se adaptava às novas determinações legais com rapidez e isto pode ser constatado pela produção do livro de História do Brasil-1ª série ginasial de Borges Hermida e os de História do Brasil (1ª a 4ª série ginasial) de Joaquim Silva. Publicados durante muitos anos sem qualquer alteração, até 1961, rapidamente são reorganizados para que passem a se apresentar, já no ano seguinte, em volume único destinado ao curso médio. Tal mudança foi impulsionada não apenas pela LDB e normas que modificaram a organização do ensino primário e os programas da disciplina de História, mas também pelo Decreto nº 50.489/61 que dispunha sobre a produção das obras didáticas e determinava que, de preferência, deveriam ser publicadas em um volume único contendo "toda a matéria do programa relativo a determinada disciplina".

---

[26] Na segunda metade do século XX, a CEN passou a liderar o mercado nacional, produzindo, segundo Hallewell (2005), aproximadamente um terço de toda a produção de livros no Brasil.

[27] Segundo Koshiyama (2006, p. 130-132), o consumo de livro era previsível, pois as editoras tinham a prática de consultar os professores quanto aos livros didáticos que pretendiam adotar e, assim, podiam determinar a tiragem de determinado título calculando o número de consumidores a partir do número potencial de alunos. Registre-se também que a concorrência entre editoras de livros didáticos era mínima até os anos 1980. Segundo Freitag (1987, p. 42-43), nos anos 1980, a prática de ter uma programação de tiragens continuava. As editoras recebiam uma listagem da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), responsável pela produção e distribuição dos materiais didáticos para as escolas e das encomendas feitas pelos professores e, assim, já conhecedoras das quantidades de cada título a ser comprado pelo Estado, faziam seu planejamento sem riscos.

A análise dos livros de Borges Hermida e Joaquim Silva demonstra, entretanto, que o texto base das novas edições não registra mudanças expressivas e que esta rápida adequação de seus conteúdos às normativas implantadas pela legislação educacional não ia além de meros ajustes nos índices, a fim de adaptá-los aos novos currículos fixados para o período ao qual se destina a publicação. Tal fato – os textos praticamente inalterados das novas edições – corroboram a permanência das mesmas concepções e metodologias do ensino de História.

Esta necessária flexibilidade na produção das editoras, em suas relações com o Estado e no atendimento das normativas, nem sempre acontecia de maneira harmoniosa. As mudanças rápidas e constantes na legislação educacional provocavam encalhes nos estoques das antigas tiragens[28]. No entanto, os documentos do Acervo Histórico da CEN oferecem dela uma visão empreendedora, que conjugava a situação de mercado com as possibilidades futuras, o que permitia um planejamento de baixo risco. A CEN não era apenas uma editora de grandes quantidades de títulos e grandes tiragens lançadas ao mercado, mas também uma empresa bastante lucrativa[29]. O volume de suas vendas e de seus lucros garantiam confortável margem ante a possibilidade de alguma perda pelo descarte de tiragens que não mais atendiam à legislação.

A agilidade demonstrada pelas editoras nas adaptações de seus catálogos de obras didáticas não visava ao atendimento do consumidor final, alunos e professores da rede escolar, mas procurava principalmente atender às exigências de seu maior comprador, o próprio Estado. A incorporação imediata aos lançamentos, assim como nos catálogos, das determinações e indicações sobre a produção e a edição de livros didáticos emitidas pela legislação facilitavam e garantiam a seus produtos a necessária aprovação pelo Ministério da Educação e da Cultura para que pudessem ser comercializados e adotados em sala de aula.

[28] Como exemplo, podemos citar a Editora Melhoramentos que, segundo Donato (1990), deixou de produzir livros didáticos em razão das constantes mudanças e alterações dos currículos no Brasil.

[29] Através dos documentos (fichas de edição, orçamentos e controle de produção), constata-se que o lucro dos livros didáticos da CEN girava em torno de 50 a 70% do preço da capa. Segundo Araújo (1986, p. 385), o preço de capa de um livro era cinco vezes maior que seu preço unitário.

2.1. Produção

Antonio José Borges Hermida[30] (1917-1988) teve suas obras editadas pela Companhia Editora Nacional durante trinta anos, entre 1959 e 1989, com títulos variados de História do Brasil e História Geral, sendo constantes em sua periodicidade (Anexo IV - Tabela 1). Este é um tempo considerado longo para uma relação comercial entre autor e editora e se justifica pelo sucesso de seus livros.

O nome do autor do texto estampado nas capas, assim como seus sólidos currículos impressos nas primeiras páginas, era de extrema importância para a conquista de novos consumidores do livro escolar. Documentos da própria CEN, citando os nomes de "Sérgio" (Buarque de Hollanda), "Ilmar" (Rohloff de Mattos) e (Antônio José Borges) "Hermida"[31], registram anotações sobre a importância de se "achar autores populares" para futuras edições didáticas. Os livros de Sérgio Buarque de Hollanda, Joaquim Silva e Borges Hermida não eram conhecidos pelos seus próprios títulos, mas sim pelos nomes dos autores. A questão da autoria do livro é bastante complexa. Mesmo que na produção de uma obra intervenham vários outros profissionais – editores, ilustradores, revisores, diagramadores – geralmente a autoria é atribuída somente ao responsável pela elaboração do texto base.

As capas e/ou contra capas dos livros e manuais didáticos de História no Brasil traziam informações sobre os autores e suas obras, qualificando-os. Uma breve biografia, com suas experiências docentes, os vínculos com academias literárias e científicas e com institutos renomados vinham referendar o autor e sua obra, conferindo notoriedade e legitimidade à produção. Estratégias de venda procuravam garantir o sucesso do livro, anunciando em suas

[30] A qualificação do autor está registrada em um dos seus primeiros livros publicados pela CEN, em 1959, que trazia o seguinte texto: "Licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, professor da Prefeitura do Distrito Federal, do Colégio D. Pedro II e do Colégio Arte e Instrução." O Diário Oficial da União confirma a informação de que Antônio José Borges Hermida colou grau em 1941, pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no curso de bacharelado de Geografia e História (DOU – Seção I, 16/04/1941, p. 27). No Acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM) encontra-se registrada a informação de que o professor Antonio José Borges Hermida foi classificado em 16º lugar em concurso de título (ano não informado) para o cargo de professor de História, sendo admitido como professor do Colégio D. Pedro II – Internato, RJ. O Anuário do Colégio D. Pedro II, de 1961, registra seu nome em uma relação de professores e, segundo registro em Diário Oficial da União, aposentou-se pelo mesmo Colégio em 1977 (DOU – Seção I/Parte II, 16/11/1977, p. 4680).

[31] Acervo Histórico IBEP - CEN. *Dossiê Borges Hermida*. Pesquisa realizada em julho de 2011.

primeiras páginas algumas referências como, por exemplo, "para uso dos alunos do Colégio D. Pedro II" ou "adotado pelo Colégio..." ou, ainda, "De acordo com o programa...". Estas informações, além de contribuírem para a sua difusão, procuravam legitimar o autor e atribuir à obra qualidades incontestáveis. (GASPARELLO, p. 209; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 376-377)

Segundo a descrição de Martha Woodmansee (1994, p. 34), "no uso contemporâneo, um 'autor' é o único indivíduo responsável – e, portanto, o único merecedor de crédito – pela produção de um trabalho único, original"[32]. Para o teórico João Adolfo Hansen (1992), a noção de autor está vinculada à individualidade e à ação criadora, autêntica e própria de uma identidade. Chartier (2001) afirma que o surgimento das leis de direitos autorais representou para as editoras um meio legítimo de controle sobre as publicações e reproduções das obras e textos de seus autores contratados.

Inegável a existência de intervenções em textos e obras que, com certeza, seus autores não imaginariam. Intervenções próprias ao processo produtivo dos livros – como formatação, diagramação e seleção de imagens, textos e legendas – podem acarretar importantes modificações nas concepções iniciais do discurso[33]. Assim, como manter seu nome como autor de um texto ou de uma imagem que estão distantes de seus reais propósitos e objetivos e sendo utilizado, principalmente, para garantir a determinado livro a comercialização e a aceitação pelo público leitor e consumidor?

Chartier (1999), citando Petrarca, escreve sobre o impulso e, até mesmo, a necessidade dos autores, desde o século XVI, de controlar o modo de publicação e de circulação de seus textos, desde a escolha do papel ao formato final:

> Para impedir a corrupção introduzida em suas obras pela radical divisão do trabalho entre o autor e o copista – a ponto, diz ele, 'de não conseguir mais reconhecer os textos que ele mesmo compôs' –, Petrarca propõe outra fórmula, capaz de assegurar o firme domínio do autor sobre a produção e a transmissão de seu texto. Produto de uma escritura autógrafa (e não copiado por um escriba) destinado à circulação limitada, subtraído às reproduções errôneas dos copistas profissionais, o ' livro do autor' deve manifestar, sem que elas sejam traídas ou deterioradas, as intenções que presidiram a composição da obra. (CHARTIER, 1999, p. 55)

[32] Uso do texto traduzido pelo Prof. Dr. Nelson Schapochnik.
[33] Conceito de "Iconotexto" estabelecido pelo historiador da arte Peter Wagner, citado por Peter Burke (2004).

No acervo histórico da CEN, especificamente no *Dossiê de Borges Hermida*, encontram-se cartas do gerente editorial, Carlos Rizzi[34], endereçadas ao departamento editorial e que atestam as intervenções na composição final do produto, algumas vezes com a anuência do autor e outras não.[35] Exemplifica bem o poder e a forma de atuação da indústria, e as consequentes limitações impostas aos autores sobre os seus próprios textos, o seguinte trecho de recomendação sobre o envio de amostras da versão final de um livro a seu autor:

> Leve-as pessoalmente, de preferência à tarde, e traga-as de volta no mesmo dia. Importante é não dar oportunidade ao Autor para que faça modificações. Diga-lhe que necessitamos delas para os fotolitos, razão por que não poderá retê-las.

A exclusão do autor nas decisões e modificações em sua obra, no caso da CEN ou de qualquer outra editora, era certamente fruto dos compromissos que tem a indústria com seus resultados e isto envolve a questão dos tempos de produção que devem ser sempre os menores possíveis[36].

A garantia de continuidade das vendagens e dos lucros incentivou as editoras a incorporarem novas formas de exploração do livro como objeto gráfico, desde sua produção até sua diagramação final. Era preocupação constante reunir os novos elementos gráficos, como as ilustrações a cores, a soluções mais baratas, como as dimensões dos livros, para obter uma boa qualidade de produção gráfica e visual.

Livros em formatos atrativos e baratos, como uma das estratégias de conquistar o público e, consequentemente, o mercado não surgiram apenas nos 1950 ou 1960. Desde as

---

[34] Pelos documentos encontrados no Acervo Histórico IBEP-CEN, Carlos Rizzi atuou como gerente editorial de 1976 a 1980. Segundo Másculo (2008, p. 40), a partir de 1976, Carlos Rizzi passava a ser o diretor da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*. No período anterior, segundo o Acervo Histórico IBEP-CEN, o gerente do departamento editorial fora Thomaz Aquino de Queiroz.

[35] Sobre as relações entre editores/livreiros/autores, a questão dos direitos autorais e as intervenções e regulamentações das instituições na obra-texto, ver como base teórica os seguintes escritos: DIDEROT, Denis. *Carta sobre o comércio do livro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002; BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003; CHARTIER, Roger. "Prefácio – A propriedade e o privilégio". In: DIDEROT, Denis. *Carta sobre o comércio do livro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. p. 09 a 27; CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: ARTMED, 2001; CHARTIER, Roger. *Inscrever e Apagar*: cultura escrita e literatura, séculos XI – XVIII. São Paulo: Editora UNESP, 2007; DARTON, Robert & ROCHE, Daniel (orgs). *A Revolução Impressa*: a imprensa na França, 1775-1800. São Paulo: Edusp, 1996; DARNTON, Robert. *Boemia literária e Revolução*: o submundo das letras no Antigo Regime. São Paulo: Companhia das Letras, 1989; DARTON, Robert. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; e ROCHE, Daniel. "A Censura e a Indústria Editorial". In: DARTON, Robert & ROCHE, Daniel (orgs). A Revolução Impressa: a imprensa na França, 1775-1800. São Paulo: Edusp, 1996. p. 21 a 48.

[36] Pelos documentos encontrados nos 'Movimentos de Dossiês' de Borges Hermida, observa-se que o tempo médio entre a chegada dos originais do autor até a sua publicação é de 8 a 10 meses.

décadas de 1920 e 1930, o mercado editorial brasileiro já demonstrava certa preocupação com a qualidade da produção gráfica. Na nova organização comercial do meio editorial, os formatos são modificados, a encadernação de tipo brochura e o formato de livro popular (18,5 x 13 centímetros) ganham as prateleiras. (CARDOSO, 2005)

As editoras não possuíam o seu próprio parque industrial. Em uma linguagem dos tempos atuais, a materialização dos livros era realizada de forma terceirizada por diversas empresas tipográficas. Em todas as suas edições, a tipografia responsável pela impressão do *Compendio* de Borges Hermida foi a São Paulo Editora. Outras tipografias se encarregaram da impressão de outros de seus títulos lançados pela CEN: IBEP[37], IBEP-FAE[38], A.G.G.S[39], Bloch Editores, Monsanto e Melhoramentos.

Em 1918, já procurando inovar e melhorar a qualidade da produção gráfica na impressão de livros, Lobato criou a moderna e bem equipada *Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato*[40] que, porém, veio à falência em 1925 em razão de uma sequência de fatores como racionamento de energia elétrica, inatividade provocada pela Revolução de 1924, crise bancária, entre outros. Em 1925, em sociedade com Octalles Marcondes Ferreira, cria a CEN, desprovida de setor gráfico próprio, e, na busca por solução para a massa falida, convence antigos sócios – Natal Daiuto e Savério D'Agostini – a adquirirem o maquinário importado e a montarem a São Paulo Editora S. A. para imprimir, exclusivamente, as suas publicações.

> As máquinas e as instalações que Lobato importara para criar sua magnífica empresa gráfica evidentemente não desapareceram fisicamente quando da falência da firma. Os credores, de fato, estavam muito ansiosos por encontrar compradores para elas, e Lobato e Octalles conseguiram persuadir dois de seus antigos associados, Natal Daiuto e Savério D'Agostino, a adquirirem parte do equipamento e construir a São Paulo Editora. (...) o nome "editora" na verdade era uma denominação incorreta porque foi criada especificamente para prestar serviços gráficos e, mais que isso, serviços que deveriam ser dedicados exclusivamente às necessidades da Companhia Editora Nacional. (HALLEWELL, 2005, p. 348)

O *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, publicado durante os anos 1960 e até meados dos anos 1970 teve como produtores gráficos, de todas as suas edições,

---

[37] Fundada em 1965, a IBEP adquiriu a CEN em 1980 e, a partir de 1981, começa a imprimir os títulos de Borges Hermida.

[38] FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, criada em 1983, em substituição a FENAME – Fundação Nacional do Material Didático. (*cf*. MUNAKATA, 1997; FREITAG, 1987)

[39] A.G.G.S. Indústrias Gráficas S.A. (RJ) era a empresa que imprimia os livros da *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*, conforme indicado nos exemplares.

[40] Com a empresa *Companhia Gráfica e Editora Monteiro Lobato,* Monteiro Lobato revolucionava na tentativa de unir gráfica e editora numa única organização. (*cf.* HALLEWELL, 2005, pp. 340-41)

Theobaldo De Nigris[41] e Rubens de Barros Lima[42], dois dos mais importantes nomes nesta área naquela época. A qualidade dos projetos gráficos da Editora Nacional, os novos formatos, as capas ilustradas a cores e a impressão diferenciada ajudariam a mantê-la na liderança do mercado editorial. As mudanças, as atualizações e uma maior preocupação com a qualidade do material e do conteúdo se acentuaram a partir dos anos 1970[43] quando surgem novas companhias e a concorrência se acentua, forçando a editora a reformular graficamente seus livros. (HALLEWELL, 2005)

Entre os anos de 1962 e 1970, o *Compêndio de História do Brasil* foi publicado no formato 15,4 x 19 cm[44], e depois de 1971, no formato 15,4 x 21 cm, considerado um formato pequeno de livro[45]. A pequena alteração ocorrida nas últimas edições foi uma tentativa de incorporar novas tendências que se observavam àquela época, como o da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda* e os livros de autoria de Julierme de Abreu e Castro que apresentavam dimensões inovadoras.[46]

Entre 1962 e 1972, o papel utilizado para a produção dos livros de Borges Hermida, assim como os de Joaquim Silva[47], ambos de volume único, era o offset de 2ª, de gramatura de 75gr, e os mesmos tinham a capa dura. Bem diferentes da versão oferecida a partir de 1973, com offset de 1ª e capa do tipo brochura, acompanhando o padrão da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, publicada de 1971 a 1975. A modificação atendia a exigências do mercado e, visivelmente, demonstrava preocupação em compensar gastos na produção dos

---

[41] A importância de Theobaldo de Nigris como produtor gráfico pode ser constatada através de outras atividades a que seu nome está vinculado: foi presidente da FIESP/CIESP no período de 1967 a 1980 e fundador da ABRIGRAF-Associação Brasileira da Indústria Gráfica; é nome do importante Concurso Latino-Americano de Produtos Gráficos e também de Escola SENAI-SP cujos cursos estão voltados para as artes e as indústrias gráficas em geral.

[42] A Rubens de Barros Lima se atribui a ideia, a compilação e os contatos para a realização do famoso "Livro de Receitas de Dona Benta". Sobre ele, Hallewell (2005, p. 382) informa que foi "responsável pela produção gráfica da Casa [a CEN] desde o final da década de 1940 até cerca de 1970, e introduziu marcantes inovações no estilo da editora, chegando a criar escola. (...) desenvolveu um estilo despojado, limpo, na ficção e nos livros de interesse geral. Nos livros didáticos, empregou soluções modernas (formato, diagramação, ilustrações, etc.)"

[43] Ibep, Moderna, FTD, Ao Livro Técnico e Scipione são algumas das novas editoras que, na década de 1970, aumentaram consideravelmente a concorrência no mercado editorial do livro didático. Anteriormente, a CEN possuía, praticamente, apenas duas concorrentes: a Ática e a Editora do Brasil.

[44] Estas são as dimensões finais dos livros: são as medidas das capas e não das folhas.

[45] A obra de João Ribeiro, *História do Brasil*, editada pela Francisco Alves, anos antes do *Compêndio* de Borges Hermida ser lançado, já tinha o formato de 14 x 21 cm.

[46] Segundo pesquisa realizada no acervo da LIVRES – FE/USP, entre os livros editados nos anos 1970, as dimensões dos livros da Coleção Sérgio Buarque de Holanda e dos livros de autoria de Julierme de Abreu e Castro eram, respectivamente, de 19 x 26 cm e 21 x 27 cm.

[47] O livro citado é *História do Brasil* - para o curso médio, publicado entre os anos de 1963 e 1971.

livros. Nas primeiras versões, ao papel de segunda classe, de cor parda e grande fragilidade, reunia-se o apelo da capa dura, enquanto que o novo padrão oferecia um papel de primeira classe, de cor alva e maior resistência, encadernados como brochura.

Segundo Milton Ribeiro (2003, p. 15), o offset de primeira classe é constituído do mesmo material que o de segunda classe,

> porém é mais fino e mais brilhante. Ambos são fabricados de diversos tamanhos e peso. O papel acetinado é prensado em calandras, aparelhos compostos de pesados cilindros superpostos e aquecidos, perdendo um pouco da espessura; permite melhor impressão de caracteres e ilustrações.

O offset de segunda tem aparência mais rústica e é um "papel muito leve, fofo e áspero, não acetinado, sendo pouco ou nada calandrado, conservando assim o seu acabamento áspero e desigual, usado particularmente na impressão de livro. Do francês *bouffant*, *fofo*, é comum entre nós chamar-se *bufon*" (RIBEIRO, 2003, p. 15). Embora este papel não seja ideal para receber impressões a cores, o livro de Hermida apresentava ilustrações coloridas (4x0 cores)[48] que, a partir de 1973, como a utilização de papel de primeira qualidade, se tornaram mais frequentes e com melhor qualidade de acabamento.

A elevação dos custos provocada pelas principais modificações introduzidas a partir de 1973 nos livros de Borges Hermida – aumento do formato, melhor qualidade do papel e maior número de ilustrações de cores – foi compensada por algumas medidas destinadas a minimizar estes efeitos: além da substituição da capa dura pela brochura, ocorreu uma redução de dez por cento no número de páginas (de 340 para 306)[49].

[48] Trata-se do processo gráfico denominado Policromia 4x0. Um conjunto de 4 cores básicas sobrepostas – C (Ciano), M (Magenta), Y (Yellow) K (Black) –, fazendo uma combinação que resulta em uma infinidade de nuances é impresso na frente, ficando em branco o verso das folhas (4 cores na frente e 0 cores no verso - 4×0 cores).

[49] Pelos cálculos da área de página e da área de mancha tipográfica impressa, observamos que houve aumento de 30 páginas e de 43 manchas no livro a partir de 1971. As edições de 1962 a 1970 eram compostas por 10 cadernos de 32 páginas e 1 caderno, o último, de 26 páginas. As edições de 1971 a 1972 eram compostas por 11 cadernos de 28 páginas cada um. Apenas a partir de 1973 passou a ser composto por 20 cadernos de 16 páginas cada um.

2.2. Editoração e Diagramação

O projeto gráfico e visual são os processos que, unidos, buscam dar harmonia entre forma e conteúdo através do modo como se organizam os diferentes elementos, objetivando sempre garantir ao livro, da primeira à última página, uma uniformidade na sua apresentação gráfica.

O editor diagramador é o responsável por construir o impresso, compor a página, no seu sentido mais amplo, dispondo os diversos elementos – o texto, as ilustrações, os títulos, as áreas brancas – e adequando-os ao formato planejado. É fundamental que os elementos dispersos sobre um determinado espaço adquiram sentido e garantam coerência às formas e aos conteúdos.

A organização da página e a disposição dos diversos elementos gráficos devem obedecer ao princípio da legibilidade (ARAÚJO, 1986; MUNAKATA, 1997). Os elementos de aprendizagem, quando estruturados e diagramados nas páginas de um livro, devem se fazer compreensíveis e garantir o "poder de comunicação da palavra impressa tal como acomodada num certo espaço" (ARAÚJO, 1986, p. 402).

O princípio de legibilidade deve nortear a diagramação de um livro e permitir que a leitura se faça em um determinado ritmo que produza sentido e garanta ao leitor a compreensão, segundo planejado pelos autores (CHARTIER, 1998). Deste modo, a composição visual das páginas do livro didático visa dirigir uma prática de leitura, que Batista (1999) chamou de "contrato de leitura", como uma proposta elaborada pelos autores do livro e que é ofertada aos leitores que, em geral, aceitam os termos do "contrato".

No projeto gráfico, compete à editoração, dando forma ao projeto visual, as escolhas do tipo de fonte e caracteres, da linha – seus espaçamentos, seu alinhamento – o formato, a ordenação dos elementos gráficos dispersos – ilustrações, corpo do texto, títulos – e como estes se organizam na página, as relações entre a mancha tipográfica e as áreas brancas, assim como as áreas internas de respiração.

Através de um *layout*, que será o modelo acabado de cada página do livro, a composição gráfica e visual de todos seus elementos e que deve ser reproduzido na montagem

final, busca-se, segundo Chartier (1998, p. 8), "a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele [livro] deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação."

Será sob o ângulo de suas características de legibilidade, obtidas pela editoração através da organização e ordenação do livro texto, entre sua forma e seu conteúdo, que se procurará analisar as nuances de singularidade do livro de Borges Hermida.

Embora mantendo semelhanças com o livro de Joaquim Silva, publicado na década de 1960, a editoração e a diagramação do *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, apresenta algumas características únicas e bem particulares, como veremos a seguir através da análise de seus elementos constitutivos.

Capas

Segundo Cardoso (2005, p. 117), as ilustrações incluídas nas capas, assim como a preocupação com um projeto gráfico melhor elaborado, que desde as décadas de 1910 e 1920 se pode observar nas edições populares, constituíam-se em tentativas destinadas a compensar a queda de qualidade dos materiais e o acabamento pouco esmerado das edições barateadas pela encadernação do tipo brochura. Outra era a posição da CEN que atrelava à entrada da nova estética de ilustração de suas capas uma produção e um acabamento material e visual do livro de boa qualidade.

As ideias revolucionárias de Monteiro Lobato, que permanecem na CEN até os anos 1960 e 1970, não procuravam apenas melhorar a aparência interna dos livros, mas também dedicavam especial atenção ao papel crucial desempenhado pelas capas. "Chamei desenhistas, mandei por cores berrantes nas capas. E também mandei por figuras!!" (MONTEIRO LOBATO[50] *apud* HALLEWELL, 2005).

Ainda no final da década de 1960, encontramos capas de livros didáticos impressas segundo os padrões mais antigos e superados. A Companhia Editora Nacional, com seus novos projetos gráficos e visuais, estava à frente das inovações da indústria gráfica na época.

[50] *Leitura*, nº 13, setembro de 1943.

Assim, juntamente com os novos formatos na produção dos livros, a entrada de artistas famosos e suas ilustrações soma-se aos recursos mercadológicos da indústria cultural do livro.

Somos quase sempre traídos pelo primeiro olhar e este é um dos fatores responsáveis pelas compras por impulso. A indústria do livro conta com este dado de nossa psicologia que nos faz desconhecer a máxima "Não julgue um livro pela sua capa". A capa será, quase sempre, a responsável por nossa primeira impressão, assim como por nossa decisão sobre adquirir ou não o livro que se esconde atrás dela.

O *Compêndio* teve três capas diferentes durante o tempo em que permaneceu no mercado, o que, segundo Hallewell (2005, p. 322) pode "indicar (...) uma tentativa de estimular a venda de um estoque encalhado". As mudanças de capas em Borges Hermida ocorreram em 1968, na 52ª edição, e em 1971, na 56ª edição.

As edições publicadas de 1962 a 1967 tiveram altas tiragens, totalizando 1.321.282 exemplares, não indicando em nada a existência de um possível encalhe, o que não justificaria a mudança da capa por razões de mercado. Para as quatro edições de 1968 até 1970, pouco mais que uma a cada ano, não sendo esta a característica do livro, as vendas foram menores, totalizando 574.905 exemplares. A capa das edições de 1971 a 1975 foi consideravelmente transformada em relação às anteriores, o que poderia ter relação com a busca de um aumento do potencial de vendas. Outros itens da produção e da organização também apresentavam modificações, porém a capa era um dos grandes elementos de destaque destas novas edições.

A diagramação dos dois livros, de Borges Hermida e Joaquim Silva, se repete desde o livro *História do Brasil*, para a primeira série ginasial, de autoria de Joaquim Silva, que chega à marca de 112ª edição, no ano de 1961. A centésima edição do livro de Joaquim Silva, saída no mesmo ano de 1961, traz como informação que seu ilustrador e diagramador foi Eugênio Hirsch[51]. Embora sem nenhuma comprovação documental quanto a isto, é factível supor que o mesmo artista seja também responsável pelo *Compêndio* de Borges Hermida, devido à grande semelhança de diagramação e ilustrações entre ambas as obras.

[51] Eugênio Hirsch (Viena, 1923 – Rio de Janeiro, 2001) diagramador. Em 1955 vem para o Brasil e é citado como um dos pioneiros do design gráfico brasileiro (CARDOSO, 2005). Antes de sua vinda, Monteiro Lobato cogitou seu nome para realizar a ilustração do *Sítio do Pica Pau Amarelo,* mas a contratação não se finalizou devido à morte de Lobato. No Brasil, iniciou parceria com Ênio Silveira, da Civilização Brasileira, e ficou conhecido pelos seus traços geométricos; criou escola e tornou-se referência como design e capista. (*cf.* HALLEWELL, 2005, p. 464, 467, 537-38, 543-45, 600, 744 e NOGUEIRA, 2009)

Uma das características das capas produzidas por Eugênio Hirsch são seus desenhos expressionistas e geométricos, o uso de cores vibrantes e o fato de que toda a superfície da capa é ocupada pelos desenhos. Esta última característica foi incorporada pela Editora Nacional em vários de seus livros, alguns dos anos 1960, como os do próprio Borges Hermida, e vários dos anos 1970.

A primeira capa do *Compêndio de História do Brasil*, figurando da primeira à 51ª edição, é uma ilustração em cores de D. Pedro II, na primeira capa, e uma ilustração do Pão de Açúcar (RJ) na quarta capa. Utilizando-se de toda a área e mesmo não sendo uma ilustração única e contínua, a imagem já se expandia, inclusive, pela extensão da lombada como área de impressão (Figura 7). A imagem de D. Pedro II é a mesma reproduzida na página 282, onde aparece em preto e branco, com traços faciais mais leves, em um desenho executado a bico de pena, indicando que a imagem da capa é uma ilustração bastante grotesca realizada a partir deste desenho. (Figura 8)

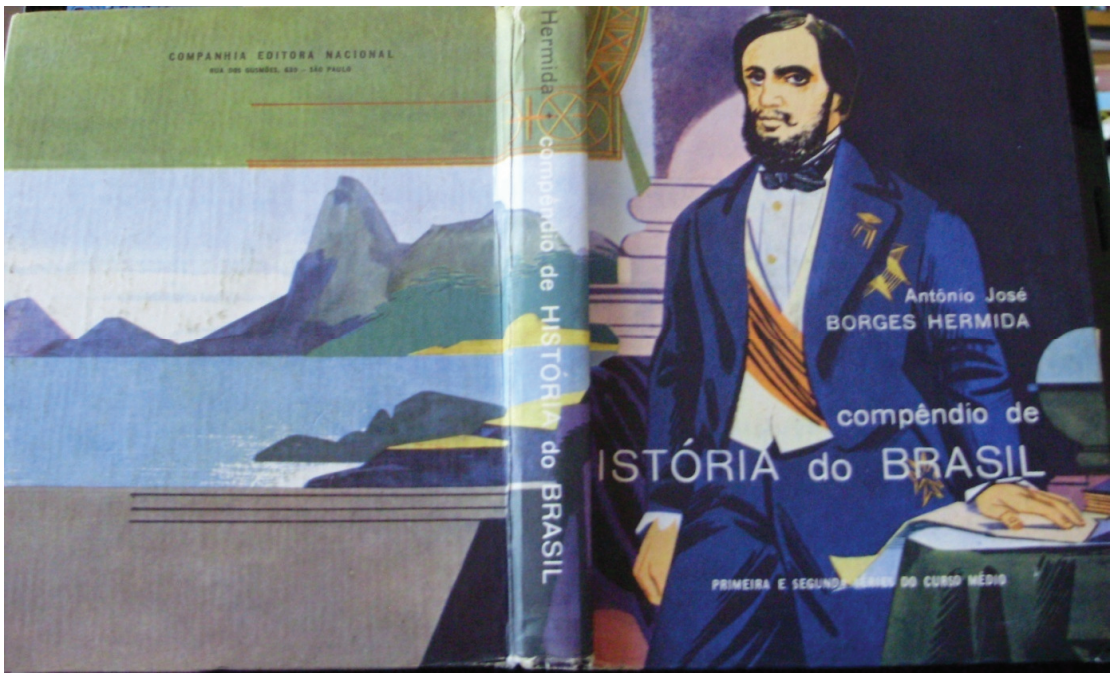


Figura 7: Capa HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil*. 1962 a 1967.
Fonte: Acervo Particular.

Figura 8: *D. Pedro II* (Desenho).
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil*. (1962 a 1970, p. 283 e 1971 a 1975, p. 254). Acervo Particular.

O uso de imagens incluídas no corpo de texto é uma das características da composição dos elementos iconográficos das capas do *Compêndio.* A capa dos anos de 1968 a 1970 faz uso da mesma reprodução do quadro de Victor Meirelles[52] – *Primeira Missa no Brasil* – presente na página 38, e da moeda com a efígie de D. Pedro II reproduzida na página 278. Esta segunda geração de capas, diferentemente da primeira, não faz uso de uma imagem que se estenda por a toda área. As figuras ocupam somente um pequeno espaço e apenas uma faixa vermelha se encarrega de dar unidade visual às áreas da capa, lombada e quarta capa. (Figura 9)

[52] Victor Meirelles de Lima (Florianópolis, 1832 - Rio de Janeiro, 1903) foi um pintor e professor brasileiro que se especializou no gênero da pintura histórica. Durante o período em que se aperfeiçoava na Europa, pintou uma de suas obras mais conhecidas, *A Primeira Missa no Brasil*. Voltando ao Brasil se tornou um dos pintores preferidos de Dom Pedro II, inserindo-se no programa de mecenato do monarca e alinhando-se à sua proposta de renovação da imagem do Brasil através da criação de símbolos visuais de sua história. Tornou-se professor da Academia e continuou seu trabalho pessoal realizando diversas outras pinturas históricas importantes, bem como retratos e paisagens. Foi autor de algumas das mais célebres recriações visuais da história brasileira, que até os dias de hoje permanecem vivas na cultura nacional e são incessantemente reproduzidas em livros escolares.

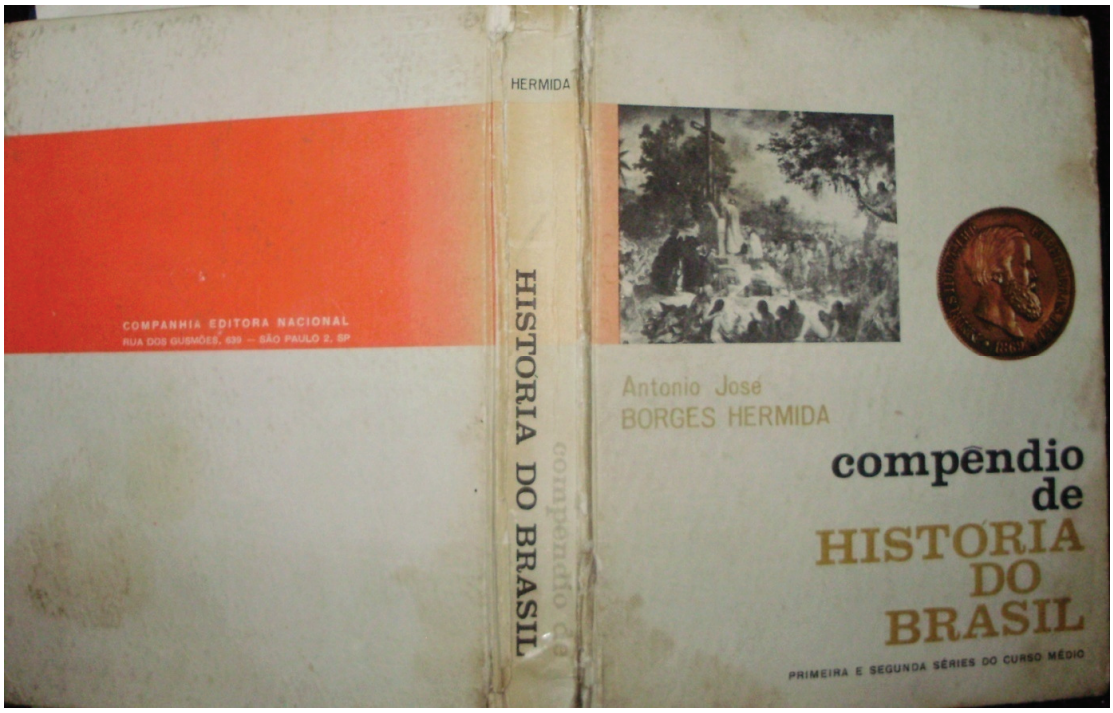


Figura 9: Capa HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil*. 1968 a 1970.
Fonte: Acervo Particular.

Após 1971, a capa do *Compêndio*, retomando o conceito de que a imagem deve recobrir todo o espaço, utiliza-se de ilustração dupla e colorida intitulada 'Brasil Colonial', também inserida no corpo do livro, páginas 112 e 113, e já utilizada nas edições anteriores, de 1962 a 1970 (Figuras 10 e 11). Inovando em relação à capa das primeiras edições que reproduziam duas imagens distintas, uma na capa e outra na quarta capa, têm-se agora uma única imagem recobrindo a extensão completa das faces, inclusive a lombada.

Figura 10: Capa HERMIDA, Borges. *Compêndio História do Brasil* - Estudos Sociais. 1971 a 1975.
Fonte: Acervo Particular.

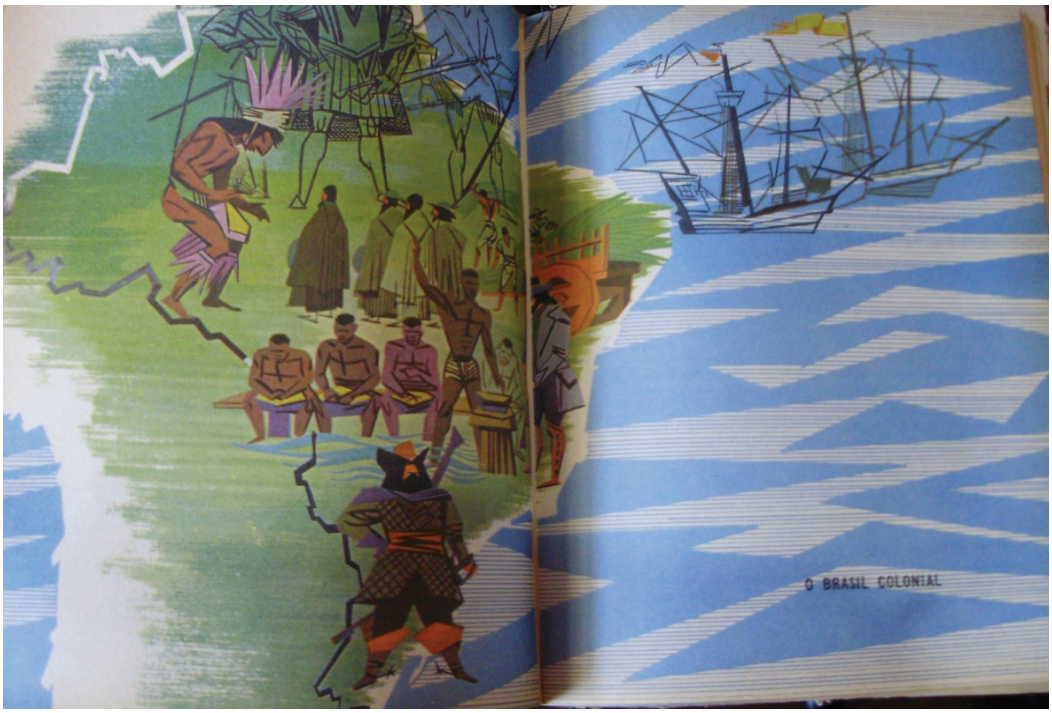


Figura 11: *O Brasil Colonial* (Mapa em folha dupla).
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil*. 1962 a 1970, p. 112-113. Acervo Particular.

Elementos destas mesmas imagens, ilustrações creditadas a Eugênio Hirsch, aparecem nas capas dos livros de Joaquim Silva desde 1961. O ponto focal destas capas é a mesma figura do Bandeirante, sem qualquer diferença de maior vulto, que aparece nas capas do *Compêndio* de Borges Hermida. A partir dos anos 1980, a capa da *História do Brasil,* quinta série, de Borges Hermida é absolutamente a mesma da *História do* Brasil, primeira série ginasial, de Joaquim Silva, editado ente 1961 e 1971. (Figuras 12 e 13)

A igualdade entre estas duas capas, em outras circunstâncias a questão poderia ser tratada como plágio, atesta o absoluto poder das editoras frente aos autores e suas obras. Que regras regeriam esta relação comercial e que obrigariam um autor renomado, campeão de vendas como Hermida, a aceitar como sua uma capa que, há mais de vinte anos e por toda uma década, servira a outro autor? Frise-se ainda que não se trata da imposição de qualquer ilustração perdida no corpo do texto, mas da própria capa, item que identifica o autor e o produto.

Figura 12: Capa Joaquim Silva, *História do Brasil* . 1961 a 1971.
Fonte: Acervo Particular.

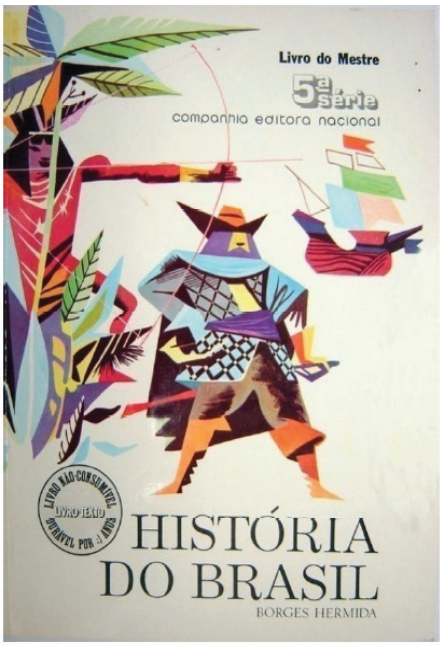


Figura 13: Capa Borges Hermida, *História do Brasil.* 1983 a 1989.
Fonte: LIVRES, FE/USP.

Podemos observar que a editora faz uso de um banco de imagens, como afirma Munakata (1997), que reduz consideravelmente os custos de produção, já que estes incorporavam os direitos autorais não apenas dos autores – que na CEN, para Borges

Hermida, eram de 8% – como dos ilustradores. A Editora Nacional, com um pagamento único por trabalho realizado, comprava em definitivo a propriedade artística do ilustrador e desenhista "podendo a compradora fazer do aludido trabalho o uso que lhe convier".[53]

Esta é uma das razões pelas quais se pode atribuir a Eugênio Hirsch a maioria das ilustrações que aparecem no *Compêndio de História do Brasil*.

Textos

Em todas as edições, os textos estão distribuídos em duas colunas, contendo 35 caracteres cada uma, escolha que segundo Másculo (2008, p. 98) "causa sensação de cansaço" ao ato de leitura. Esta condição provavelmente tenha influenciado o trabalho dos diagramadores, levando-os a decidir por permear o texto com diversas imagens (reproduções, gravuras, fotografias). Contrariamente à tese defendida por Másculo (2008), a divisão do texto em colunas pode ser resultado de uma tentativa de causar impressão de leveza ao leitor e, juntamente com as imagens entremeadas, garantir dinamismo à leitura do texto.

Relativamente à diagramação apresentada pela *Coleção Buarque de Hollanda*, Másculo (2008, p. 92-93) afirma que as linhas de seu texto tinham o tamanho ideal para a leitura.[54] Sendo totalmente diferente, a diagramação do *Compêndio* não pode ser enquadrada em conceito tão categórico, assim como não oferece condições ou termos de comparação com a *Coleção*.

O livro de Borges Hermida aqui analisado apresenta a típica organização do livro didático, tendo seu conteúdo estruturado por capítulos e reproduzindo o currículo exigido pela disciplina escolar de História. Seus capítulos estão compostos por alguns dos elementos característicos dos livros didáticos da época: o texto, o resumo, o questionário e os exercícios.

Este conjunto de elementos de aprendizagem, em determinada forma de organização de um livro, estabelece o que foi chamado por Pfromm Netto (1974, apud MUNAKATA,

[53] Recibo de "Venda de Propriedade Artística" assinada pelo ilustrador Portugal. Acervo Histórico IBEP – CEN. Padrão de recibo encontrado em outros dossiês, dos anos 1960 e 1970, pesquisados.

[54] Utiliza-se dos conceitos elaborados por Brisghurt (2006) que afirma ser o tamanho ideal de linha a "média entre 40 e 50 caracteres e, para os livros que utilizam múltiplas colunas, a linha ideal é a de 66 caracteres."

1997)[55] de "posição serial de aprendizagem". A incorporação de alguns recursos que objetivam o aumento de interesse, de compreensão, de aprendizagem e retenção por parte dos alunos depende de como estes elementos estão organizados. Os elementos de aprendizagem tendem a romper com a dificuldade de compreensão e de "retenção da matéria" quando o texto tem sua complexidade amenizada pelas sínteses, resumos e questionários existentes dentro das suas "unidades" (capítulos).

Capítulos e conteúdos

Os capítulos do *Compêndio* tinham a mesma estrutura organizacional do livro de Joaquim Silva e, apesar de serem tão extensos como os da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda* tinham outra organização.

Na *Coleção Buarque de Hollanda*, os capítulos se desenvolviam ao longo de vinte a quarenta páginas, divididos em vários tópicos, embora praticamente se constituísse em um texto único e corrido, sem que os subtítulos representassem quebras significativas do texto base.

Os capítulos do *Compêndio* (Anexos II e III) eram igualmente extensos, com aproximadamente a mesma variação no número de páginas e também divididos em tópicos que eram diagramados para dar a aparência de um "novo capítulo", um "capítulo" menor dentro da grande temática a ser trabalhada e estudada. Esta percepção do tópico como um "novo capítulo" se dá pelas diversas divisões estabelecidas pela diagramação, sendo que o grande tema, o capítulo em si, era chamado de "Unidade". Registram-se ainda outras divisões e subdivisões. Ao final de cada tópico há um resumo e um questionário e ao final de cada capítulo, ou "Unidade", estão atividades de exercícios (de revisão) e, algumas vezes, uma leitura adicional. De forma idêntica se organizava a *História do Brasil para o curso médio* de Joaquim Silva, diferindo-se apenas nos elementos encontrados no final de cada capítulo que se concluíam com: datas notáveis, notas, leituras e questionários.

Esta divisão em unidades, ao invés de "pontos" ou "lições", a apresentação de um resumo ao término de cada uma delas e a inclusão de textos menores que acompanham o texto

[55] PFROMM NETTO, Samuel (*et al.*). *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

principal são características que se encontram na obra de João Ribeiro, *História do Brasil*, e que, segundo Gasparello (2004, p. 167), conferiram "o caráter marcantemente didático e inovador da obra". Segundo a autora, uma das principais inovações estava ligada à forma organizacional da obra, como o fato de cada "Unidade" se apresentar isoladamente, sem conexão entre elas, unidas apenas pelo critério cronológico.

Segundo o seu Índice Geral, o *Compêndio de História do Brasil* estava dividido em duas partes – Brasil Colonial e Brasil Independente. A primeira parte, Brasil Colonial, dividia-se em sete capítulos, subdivididos em vinte e dois tópicos, e a segunda parte, Brasil Independente, estava dividida em oito capítulos e vinte e três tópicos. Esta configuração permaneceu desde a primeira até a 55ª edição, no ano de 1970. A partir da edição lançada em 1971, os capítulos permanecem os mesmos e os tópicos são retirados do Índice Geral e transferidos para a página de abertura de cada "Unidade" do livro. Os temas tratados, respeitando inclusive a mesma sequência, obedeciam ao Programa de Disciplina de 1951 (Anexos I, II e III), registrando-se apenas algumas pequenas mudanças, inclusões e exclusões entre seus títulos e subtítulos. Sem uma análise mais profunda, pode-se constatar que o *Compêndio* traz um detalhamento maior dos conteúdos do que aqueles apontados pelo Programa Oficial de História do Brasil, notadamente em relação ao período do Império que o programa oficial registra, de maneira bastante esquemática, em apenas três tópicos (1. O primeiro reinado; 2. Governos regenciais; e 3. O segundo reinado) e que o livro trata de forma acentuadamente mais detalhada, conforme se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3: Comparação entre o Programa de Oficial 1951 e os índices[56] do *Compêndio de História do Brasil*.

Programa Oficial 1951[57]	**Índice *Compêndio***
Unidade I – O descobrimento: 1. As Grandes Navegações 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil 3. As Primeiras expedições exploradoras	O DESCOBRIMENTO 1. As Grandes Navegações 2. Descobrimento da América 3. Descobrimento do Brasil 4. Exploração da Costa Brasileira
Unidade II – O Íncola: 1. Usos e costumes 2. Principais nações e tribos 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus	FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO 1. O Elemento Branco 2. O Indígena Brasileiro 3. O Negro e a Escravidão
Unidade III – A colonização: 1. As Capitanias Hereditárias 2. O Governo-geral 3. A escravidão e o início da catequese	A COLONIZAÇÃO 1. As Capitanias Hereditárias 2. O Governo-geral 3. Povoados, Vilas e Cidades 4. A Obra dos Jesuítas 5. Riquezas do Brasil colonial
Unidade IV – A expansão geográfica: 1. As Regiões Setentrionais 2. As entradas e as bandeiras 3. Os Tratados de Limites	A EXPANSÃO GEOGRÁFIA 1. As Regiões Setentrionais 2. Entradas e Bandeiras 3. Os Tratados de Limites
Unidade V – A defesa do território e o sentimento nacional: 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas 2. A campanha da libertação 3. Manifestações nativistas	A DEFESA DO TERRITÓRIO 1. Os Franceses no Brasil 2. As Invasões Holandesas 3. O Governo de Nassau e a campanha de libertação O SENTIMENTO NACIONAL 1. Manifestações Nativistas 2. Os movimentos Revolucionários
Unidade VI – Os Vice-Reis e o Brasil-Reino: 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro 2. A transferência da Côrte portuguesa para o Brasil 3. Elevação do Brasil à categoria de Reino	A INDEPENDÊNCIA 1. Os Vice-Reis e o Brasil – Reino 2. A Regência de D. Pedro e o Grito do Ipiranga
Unidade VII – A Independência: 1. Os movimentos precursores 2. A regência de D. Pedro 3. O Grito do Ipiranga	

[56] Levamos em consideração os índices de todas as edições por serem sempre os mesmos.

[57] Este programa era basicamente o próprio índice do livro *História do Brasil para a primeira série ginasial*, de Borges Hermida, publicado pela CEN, entre 1959 e 1961, com pequenas e irrelevantes alterações, a saber: A "Unidade II – O íncola" ficou resumida em um único tópico denominado "O Selvagem Brasileiro"; na Unidade V, o tópico "A campanha da libertação" foi intitulado "O Governo de Nassau e a campanha da libertação"; todos os tópicos da Unidade VI foram reunidos em um único ponto intitulado "Os Vice-Reis e o Brasil-Reino"; foram introduzidos dois pontos sobre assuntos do Segundo Reinado intitulados: "Guerra no Brasil no Prata" e "A Abolição".

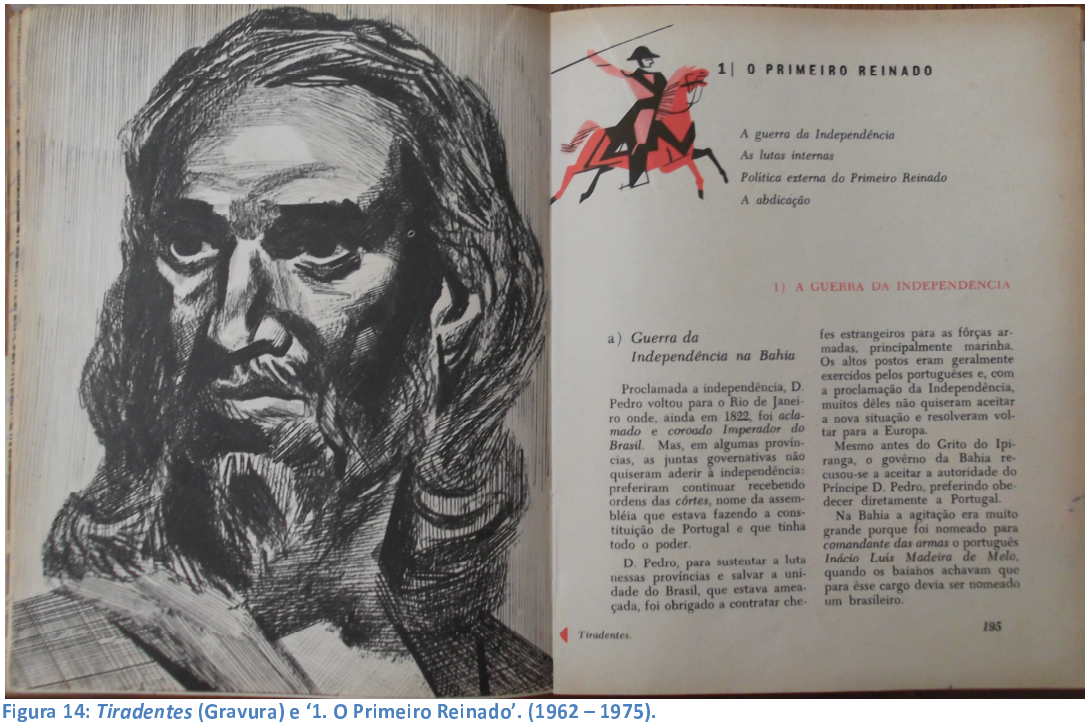
Unidade VIII – O Império: 1. O primeiro reinado 2. Governos regenciais 3. O segundo reinado	O PRIMEIRO REINADO 1. A Guerra da Independência 2. As lutas Internas 3. Política Externa do Primeiro Reinado 4. A abdicação
	AS REGÊNCIAS 1. As Regências Trinas 2. A Regência de Feijó e de Araújo Lima
	A POLÍTICA INTERNA DO SEGUNDO REINADO 1. Ação Pacificadora de Caxias 2. Os dois grandes Partidos e o Regime Parlamentar
	A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO 1. A Questão Christie 2. A Guerra contra Oribe, Rosas e Aguirre 3. Guerra do Paraguai
	A ABOLIÇÃO 1. A Escravidão Negra e o Tráfico de Escravos 2. A Campanha Abolicionista e seu Triunfo
	O PROCESSO NACIONAL DO IMPÉRIO 1. O Progresso Econômico: agricultura, indústria e comércio 2. Transportes e Comunicação 3. Ciências, Letras e Artes
Unidade IX – A República 1. A propaganda republicana 2. A proclamação 3. Os governos republicanos	A REPÚBLICA 1. Proclamação da República 2. A Constituição de 1891 3. Governos Republicanos até 1930 4. Política Exterior: Rio Branco
Unidade X – O Brasil contemporâneo 1. O Brasil entre as nações 2. O progresso nacional na fase contemporânea 3. Desenvolvimento cultural	O BRASIL CONTEMPORÂNEO 1. Governos Republicanos depois de 1930 2. A Atual Constituição e o Parlamentarismo 3. Progresso Econômico e Cultural

Quadro 3: Comparação entre Programa Oficial de História do Brasil de 1951 e o índice dos *Compêndios de História do Brasil* de Borges Hermida (1962 a 1975).
Fonte: Acervo Particular e BRASIL. Portaria nº 724, de 04/07/1951.

Segundo Guy Hollanda (1957, p. 76), esta forma de organização dos livros de Borges Hermida em que as unidades do programa são subdivididas em tópicos visava "facilitar os estudos da matéria proposta e auxiliar o professor na direção do curso."

Uma das características da diagramação é a indicação do início de cada capítulo, podendo estar colocada de maneira padronizada ou aleatória. A padronização constitui-se em um protocolo de leitura, fazendo com que o aluno saiba que se iniciará uma nova lição a cada vez em que se deparar com tal padrão.

Nas edições de 1962 a 1970, o padrão de início de todos os capítulos, sempre nas páginas pares, são gravuras estampadas em P&B e que ocupam toda a superfície do papel, sem qualquer margem. Na página seguinte, o padrão de início capitular é marcado por um desenho a duas cores (2x0) no quadrante superior esquerdo e, centralizados, estão o título da unidade em letras pretas e em caixa alta e, logo abaixo, em fonte menor e em itálico, os tópicos da unidade (Figura 14). A partir de 1971, foram eliminados os desenhos a duas cores que marcavam o início de capítulos.



1| O PRIMEIRO REINADO

A guerra da Independência
As lutas internas
Política externa do Primeiro Reinado
A abdicação

1) A GUERRA DA INDEPENDÊNCIA

a) *Guerra da Independência na Bahia*

Proclamada a independência, D. Pedro voltou para o Rio de Janeiro onde, ainda em 1822, foi *aclamado* e *coroado Imperador do Brasil*. Mas, em algumas províncias, as juntas governativas não quiseram aderir à independência: preferiram continuar recebendo ordens das *côrtes*, nome da assembléia que estava fazendo a constituição de Portugal e que tinha todo o poder.

D. Pedro, para sustentar a luta nessas províncias e salvar a unidade do Brasil, que estava ameaçada, foi obrigado a contratar chefes estrangeiros para as fôrças armadas, principalmente marinha. Os altos postos eram geralmente exercidos pelos portuguêses e, com a proclamação da Independência, muitos dêles não quiseram aceitar a nova situação e resolveram voltar para a Europa.

Mesmo antes do Grito do Ipiranga, o govêrno da Bahia recusou-se a aceitar a autoridade do Príncipe D. Pedro, preferindo obedecer diretamente a Portugal.

Na Bahia a agitação era muito grande porque foi nomeado para *comandante das armas* o português *Inácio Luis Madeira de Melo*, quando os baianos achavam que para êsse cargo devia ser nomeado um brasileiro.

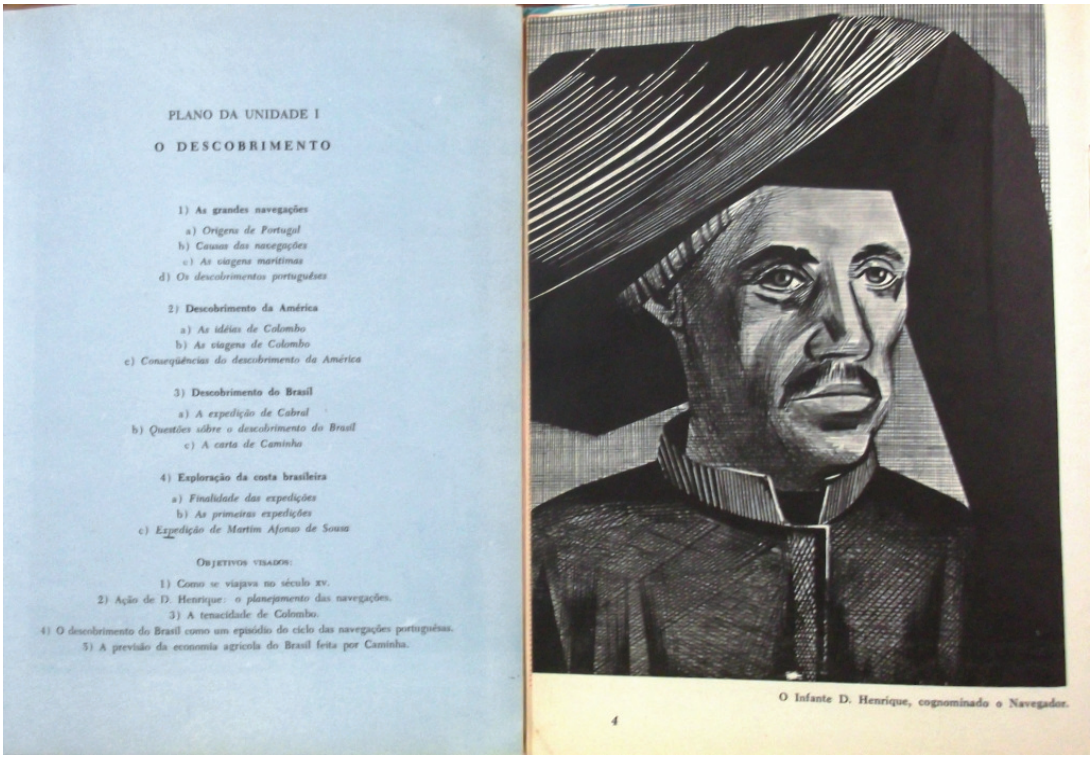
Tiradentes.

195

Figura 14: *Tiradentes* (Gravura) e '1. O Primeiro Reinado'. (1962 – 1975).
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1962, p. 194-195. Acervo Particular.

No *Compendio,* a partir de 1971, foi incluído um novo padrão inicial das unidades ou capítulos, diferindo-se também através da cor da própria página, intitulada "Plano de Unidade". O plano nada mais é que um índice dos diversos itens em que se subdividem os

tópicos, como nas edições anteriores; como novidade, ao final, o plano registra os "Objetivos Visados" pelo capítulo. Bastante mal colocados de maneira geral, estes objetivos são apresentados de forma demasiadamente resumida, perdendo-se a oportunidade de antecipar ao estudante informações mais claras sobre o que, a seguir, viria a ser estudado. Ao início de todos os capítulos, como nas edições dos anos anteriores, sempre no verso da página em que está impresso o plano da unidade, estão estampadas gravuras em P&B. (Figura 15)



PLANO DA UNIDADE I

O DESCOBRIMENTO

1) As grandes navegações
a) Origens de Portugal
b) Causas das navegações
c) As viagens marítimas
d) Os descobrimentos portugueses

2) Descobrimento da América
a) As idéias de Colombo
b) As viagens de Colombo
c) Conseqüências do descobrimento da América

3) Descobrimento do Brasil
a) A expedição de Cabral
b) Questões sôbre o descobrimento do Brasil
c) A carta de Caminha

4) Exploração da costa brasileira
a) Finalidade das expedições
b) As primeiras expedições
c) Expedição de Martim Afonso de Sousa

OBJETIVOS VISADOS:

1) Como se viajava no século XV.
2) Ação de D. Henrique: o planejamento das navegações.
3) A tenacidade de Colombo.
4) O descobrimento do Brasil como um episódio do ciclo das navegações portuguêsas.
5) A previsão da economia agrícola do Brasil feita por Caminha.

O Infante D. Henrique, cognominado o Navegador.

4

Figura 15: Plano da Unidade I – O Descobrimento e *Infante D. Henrique, cognominado o Navegador.*
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1972, p. 3 e 4 (Verso). Acervo Particular.

O *Compêndio de História do Brasil – primeira e segunda séries do curso médio,* publicado a partir de 1962, usou como base para a sua elaboração o livro *História do Brasil para a primeira série*, também de autoria de Borges Hermida, publicado pela mesma CEN entre 1959 e 1961. A produção dos livros de Borges Hermida (Anexo IV - Tabela 1) é constante em títulos e periodicidade. Embora frequentemente reformulados conforme as determinações legais, estes títulos não apresentavam mudanças significativas em seu texto base e isto se observa claramente no caso dos dois livros citados no início deste parágrafo. Embora basicamente iguais, chama a atenção o fato de que a *História do Brasil* se pautava pelo programa oficial estabelecido em 1951 (Anexo I) e o que *Compêndio* atendia às normatizações baixadas a partir da LDB de 1961. Mesmo produzidos para atender às

determinações de distintas legislações, a identidade entre os textos demonstra a permanência de uma mesma visão de difusão dos saberes históricos.

Na comparação entre as diversas edições, o primeiro e principal registro é o fato de que, basicamente, existem apenas dois livros: o primeiro inclui as edições de 1962 a 1970 e o segundo as edições de 1971 a 1975.

As edições de 1962 a 1970 são praticamente idênticas no que se refere ao texto. Apenas duas alterações foram constatadas e ambas estão relacionadas às mudanças políticas ocorridas entre 1965 e 1967.

Na edição de 1965, o tópico "O regime constitucional" termina com o seguinte parágrafo:

> Para conter a inflação, um dos maiores males que afligem o país, tomou o novo governo importante medida: foram suprimidos os subsídios para a importação de petróleo e seus derivados, trigo e papel. Promete também realizar as reformas propostas pelo governo anterior mas com as modificações reclamadas pelo interesse nacional.(HERMIDA, 1965, p 327)

Na edição de 1968, em evidente preocupação de não promover alteração que exigisse qualquer mudança na numeração e na quantidade de páginas, as informações sobre inflação foram reduzidas e o início do Resumo transferido para a página seguinte para permitir a inclusão de parágrafo final sobre o AI-2, de 27/10/1965 e a Constituição de 1967:

> Para conter a inflação, tomou o governo severas medidas financeiras: suprimiu os subsídios a produtos importados, disciplinou o crédito e, em 1967, adotou como unidade monetária o *cruzeiro novo*. Em outubro de 1965, depois das eleições para governador de alguns estados, foi publicado novo ato institucional que suprimiu partidos então existentes e estabeleceu a eleição indireta, pelo Congresso, dos governadores e do presidente da República. Para suceder ao presidente Castelo Branco, foi eleito, em outubro de 1966, o marechal Arthur da Costa e Silva e, em janeiro de 1967, foi promulgada a nova Constituição. (HERMIDA, 1968, p. 327)

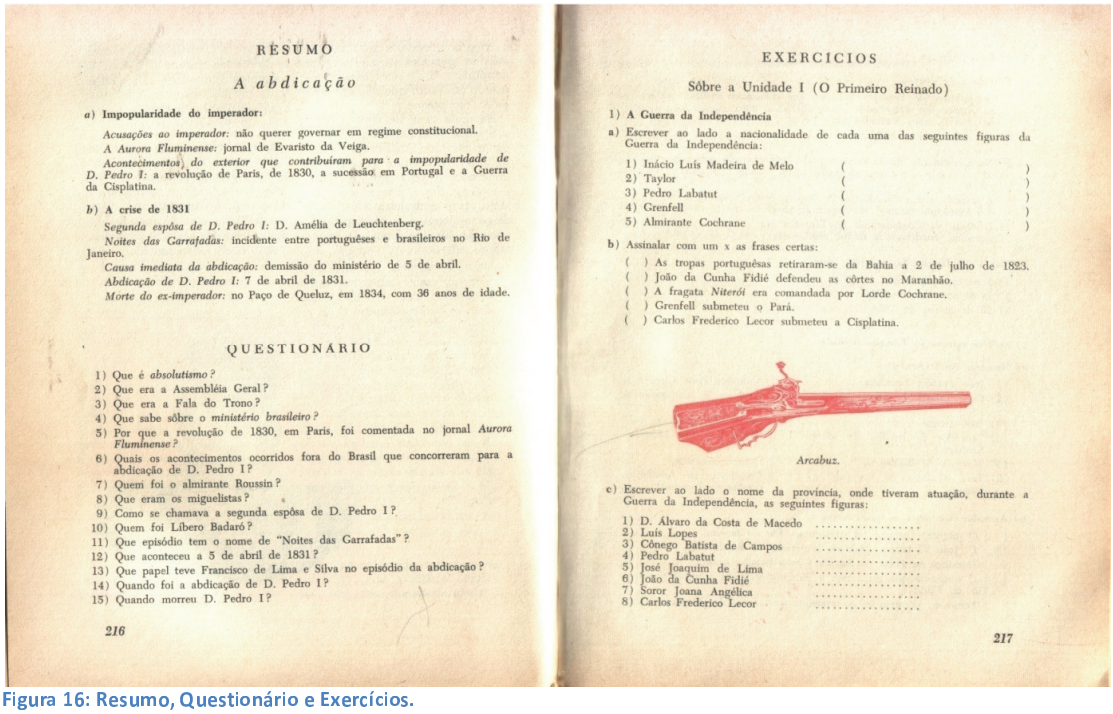
Nas edições de 1968 a 1970, o tópico "O parlamentarismo", em seu último parágrafo, apresenta apenas o seguinte acréscimo em relação ao livro de 1965: "Também presidencialista é a atual constituição promulgada em 24 de janeiro de 1967." (1968 a 1970, p. 333)

Assim, no que se refere ao conteúdo dos textos, a comparação entre as diversas edições do Compêndio restringe-se ao que se observa entre os livros de 1962 a 1970 e os livros editados a partir de 1971. No geral, são pequenos acréscimos de informações, quase

sempre irrelevantes, alterações na construção das frases e reorganização de parágrafos. As edições de 1971 a 1975 são absolutamente idênticas em praticamente todos os aspectos. A mesma matriz foi utilizada sem qualquer alteração, o que se comprova pelo fato de que as primeiras e últimas palavras de todas as páginas são as mesmas. Repetem-se, inclusive, os mesmos cortes de sílabas.

Resumo

No *Compêndio*, os resumos vinham sempre após o texto base como revisão do conteúdo trabalhado e como facilitador das questões propostas no questionário apresentado logo a seguir. Os resumos se caracterizavam por frases curtas e de grande poder de síntese do conteúdo, estruturadas com a aparência de tópicos (Figura 16).



RESUMO

A abdicação

a) **Impopularidade do imperador:**

Acusações ao imperador: não querer governar em regime constitucional.
A Aurora Fluminense: jornal de Evaristo da Veiga.
Acontecimentos do exterior que contribuiram para a impopularidade de D. Pedro I: a revolução de Paris, de 1830, a sucessão em Portugal e a Guerra da Cisplatina.

b) **A crise de 1831**

Segunda espôsa de D. Pedro I: D. Amélia de Leuchtenberg.
Noites das Garrafadas: incidente entre portuguêses e brasileiros no Rio de Janeiro.
Causa imediata da abdicação: demissão do ministério de 5 de abril.
Abdicação de D. Pedro I: 7 de abril de 1831.
Morte do ex-imperador: no Paço de Queluz, em 1834, com 36 anos de idade.

QUESTIONÁRIO

1) Que é *absolutismo?*
2) Que era a Assembléia Geral?
3) Que era a Fala do Trono?
4) Que sabe sôbre o *ministério brasileiro?*
5) Por que a revolução de 1830, em Paris, foi comentada no jornal *Aurora Fluminense?*
6) Quais os acontecimentos ocorridos fora do Brasil que concorreram para a abdicação de D. Pedro I?
7) Quem foi o almirante Roussin?
8) Que eram os miguelistas?
9) Como se chamava a segunda espôsa de D. Pedro I?
10) Quem foi Líbero Badaró?
11) Que episódio tem o nome de "Noites das Garrafadas"?
12) Que aconteceu a 5 de abril de 1831?
13) Que papel teve Francisco de Lima e Silva no episódio da abdicação?
14) Quando foi a abdicação de D. Pedro I?
15) Quando morreu D. Pedro I?

216

EXERCICIOS

Sôbre a Unidade I (O Primeiro Reinado)

1) **A Guerra da Independência**

a) Escrever ao lado a nacionalidade de cada uma das seguintes figuras da Guerra da Independência:

1) Inácio Luís Madeira de Melo ( )
2) Taylor ( )
3) Pedro Labatut ( )
4) Grenfell ( )
5) Almirante Cochrane ( )

b) Assinalar com um x as frases certas:

( ) As tropas portuguêsas retiraram-se da Bahia a 2 de julho de 1823.
( ) João da Cunha Fidié defendeu as côrtes no Maranhão.
( ) A fragata *Niterói* era comandada por Lorde Cochrane.
( ) Grenfell submeteu o Pará.
( ) Carlos Frederico Lecor submeteu a Cisplatina.

Arcabuz.

c) Escrever ao lado o nome da província, onde tiveram atuação, durante a Guerra da Independência, as seguintes figuras:

1) D. Álvaro da Costa de Macedo .....
2) Luís Lopes .....
3) Cônego Batista de Campos .....
4) Pedro Labatut .....
5) José Joaquim de Lima .....
6) João da Cunha Fidié .....
7) Soror Joana Angélica .....
8) Carlos Frederico Lecor .....

217

Figura 16: Resumo, Questionário e Exercícios.
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1962, p. 138. Acervo Particular.

O resumo, unido aos questionários e aos exercícios, reforçava o ensino e o aprendizado de História de forma tradicionalista, através da mera memorização de acontecimentos, fatos, nomes e datas.

Questionário e Exercícios

Os questionários propunham questões dissertativas referentes ao tópico estudado anteriormente. Os exercícios se referiam a toda a "Unidade" (capítulo) e tinham por objetivo realizar uma revisão e garantir a assimilação; apresentavam questões de múltiplas escolhas, tarefas para "completar as lacunas" e atividades de relacionamentos (fatos com nomes, nomes com datas e feitos, etc.) (Figura 16). Os exercícios, desta forma configurados, apenas conduziam o aluno a procurar no texto as partes correspondentes às questões e as transcreverem.

Após 1970, os 'Exercícios sobre a unidade' são retirados do conteúdo dos livros. Esta alteração se deveu ao fato de a CEN, de forma inédita no mercado editorial de livros didáticos, haver iniciado a publicação dos *Cadernos de Exercícios*[58], a serem vendidos separadamente dos respectivos livros. Enquanto estes – os livros, como o *Compêndio*, por exemplo – eram chamados de "duráveis" pela própria editora, os *Cadernos de Exercícios*[59] sofriam, a cada edição, mudanças em seu conteúdo.

'Leitura'

Os livros produzidos entre 1962 a 1970 apresentam o item denominado 'Leitura', constituído por trechos, em sua maioria sem referências alguma, que aparentam ser adaptações de outras obras realizadas pelo autor. Estas "leituras" aparecem de forma aleatória ao longo de todo o texto base, sem que se possa registrar qualquer aspecto que identifique uma constância: às vezes surgiam ao final de um tópico, outras vezes apenas ao final de uma "Unidade"[60].

---

[58] Na *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* eram intitulados de *Cadernos de Trabalhos Práticos* – volumes 1 e 2.

[59] Até o momento, infelizmente, em nenhum dos Acervos consultados, se conseguiu encontrar exemplares dos *Cadernos de Exercícios* do *Compêndio de História do Brasil* e nem mesmo em todos os sebos percorridos.

[60] O livro de Joaquim Silva, *História do Brasil para o curso médio*, publicado nos anos 1960, também apresentava, ao final de cada tópico, um item intitulado 'Leitura' que consistia em adaptações ou reproduções de trechos de textos de outros autores. Entre os trechos que registram a fonte e sua autoria, encontram-se nomes como: Rocha Pombo, Sérgio Buarque de Holanda, João Ribeiro e Tobias Monteiro.

De um total de oito tópicos de 'Leitura' existentes nas edições deste período, apenas três registram o autor e a fonte. A primeira intitula-se "A tempestade" e foi extraída da página 110 do livro *Mundos além do Horizonte*, de Joachimm G. Leithauser; a segunda é "As missões", de José R. Millán, do *Compêndio de História Americana* e a terceira "A Bravura de Barroso" de Jônatas Serrano, do livro *História do Brasil*.

Nas novas edições, a partir de 1971, há um aumento dos itens de 'Leitura' que continuam sem registrar referências. Como nas edições do período 1962 a 1970, apenas dois textos têm suas origens indicadas e um deles era o já citado "As missões". A outra é uma leitura da "Carta de despedida de D. Pedro I", escrita em 12 de abril de 1831, a bordo da nau inglesa *Warspite*, assinada por *D. Pedro de Alcântara de Bragança Bourbon*, sendo que o crédito era dado ao autor, mas não havia registro da fonte. O texto intitulado 'A tempestade', embora permanecesse nas novas edições, teve suprimida a referência que constava nas edições da década de 1970.

Nem sempre tais 'Leituras' aparecem no corpo de texto como complementares ao tema tratado, mas como uma espécie de intervalo, um momento de repouso para a leitura e o estudo. Quase sempre tendo alguma relação com o texto base, elas podem ser classificadas como meras anedotas, palavra que, em seu sentido mais estrito, significa um "relato sucinto de um fato jocoso ou curioso" ou uma "particularidade engraçada de figura histórica ou lendária".

Nas edições de 1962 a 1970, a primeira leitura, intitulada "A Tempestade", relata, em texto atribuído ao próprio Colombo, as dificuldades com as tormentas e mares revoltosos durante uma de suas viagens; na Unidade que trata da política interna do segundo reinado, a leitura relata fato curioso sobre a prisão de Feijó, ressaltando a humildade do antigo regente do Império que, ao ser preso, solicitara apenas "uma esteira e um travesseiro".

Duas leituras incluídas na Unidade sobre a política externa do segundo reinado seguem a mesma linha: relatam a bravura de Barroso, o heroísmo de certo tenente Antônio João e reproduzem a seguinte poesia popular de crítica à política de Manuel Oribe:

"Só quando a laranja
Se tornar Pepino,
Deixará Oribe
De ser assassino.

Só quando a laranja

Se tornar limão,
Deixará Oribe
De ser ladrão". (HERMIDA, 1962-1970, p. 253)

Embora se relacionando ao tema da abolição, assunto tratado pelo livro, a leitura intitulada "O ministro e a rosa" exalta a campanha abolicionista brasileira "que se fez com flores" em comparação com a americana "que se fez com sangue", estando, porém, posicionada fora de seu contexto, tendo sido incluída no capítulo dedicado a analisar o progresso nacional no período do Império.

Complementares ao texto e às unidades em que estão incluídas são as leituras relativas a: (1) os índios da América – "Os índios mais adiantados da América" – no tópico sobre o indígena brasileiro; (2) o texto que compara o Brasil e as outras colônias americanas – "O Brasil e as outras colônias da América" – na introdução da unidade sobre a colonização: e (3) a descrição sobre a vida nas missões religiosas – "As missões" – no tópico que trata sobre a obra dos jesuítas.

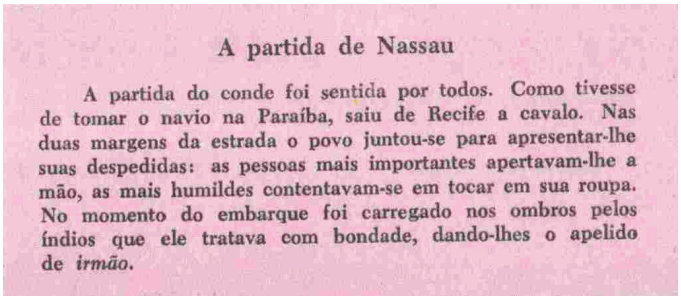
As edições de 1971 a 1975 confirmam a ausência de qualquer padrão na inclusão dos itens intitulados 'Leitura'. Há unidades em que eles não aparecem, enquanto em outras aparecem mais de uma vez. Foram eliminadas cinco leituras das edições anteriores, inclusive duas das mais adequadamente complementares ao texto. Por outro lado, duas das três que foram mantidas – "A Tempestade" e "Oribe na poesia do povo" – estão entre as que se caracterizam como simples historietas e anedotas. As doze novas leituras que foram incluídas confirmam sua característica de textos destinados a trazer leveza ao estudo.

À única exceção da leitura relacionada às missões, que complementa adequadamente o tópico dedicado à obra dos jesuítas, todas as demais podem ser classificadas como anedotas históricas. Sem nada de maior consistência a acrescentar aos temas tratados nos tópicos ou unidades, a quase totalidade delas enfileira-se como meros intervalos para o recreio. Surgem nomes de navios, dificuldades de navegação, cartas e recomendações, simples curiosidades indígenas – "entre os incas, índios do Peru, faziam-se tecidos de pêlo de morcego" -, um dicionário de frutas – "manga – fruta muito popular, de origem asiática" -, histórias fabulosas e personagens misteriosos, versos populares e frases improváveis como as últimas palavras atribuídas ao ex-imperador Pedro I: "Morro contente porque a ninguém fiz mal".

Boxes

Nas edições após 1970, apresentando-se como uma novidade ao próprio *Compêndio,* foram incluídos os "boxes rosa", retângulos de fundo rosa com pequenos textos impressos em preto que traziam "curiosidades pitorescas" sobre personalidades e acontecimentos da época retratada.

No boxe reproduzido abaixo (Figura 17), o recurso é utilizado para a confirmação de mais um personagem identificado como herói em nossa história e de seu reconhecimento popular e político à sua época, o Conde de Nassau. O texto reforça ainda a admiração pelos valores brancos, europeus e cristãos, dos quais João Maurício de Nassau era forte representante.

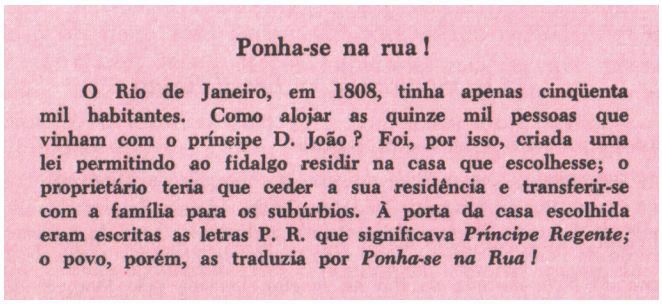


A partida de Nassau

A partida do conde foi sentida por todos. Como tivesse de tomar o navio na Paraíba, saiu de Recife a cavalo. Nas duas margens da estrada o povo juntou-se para apresentar-lhe suas despedidas: as pessoas mais importantes apertavam-lhe a mão, as mais humildes contentavam-se em tocar em sua roupa. No momento do embarque foi carregado nos ombros pelos índios que ele tratava com bondade, dando-lhes o apelido de *irmão*.

Figura 17: 'A partida de Nassau'.
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1971, p. 138. Acervo Particular.

O boxe intitulado *Ponha-se na rua!* (Figura 18) registra uma pequena narrativa sobre a falta de estrutura da cidade do Rio de Janeiro à época da chegada da família real, em 1808. Não havendo abundância de moradias, criou-se lei que permitia aos fidalgos escolher suas casas que deveriam ser identificadas pelas iniciais *P. R.* (de Príncipe Regente), que o povo traduziu como "*Ponha-se na Rua!*", e cujos moradores deveriam providenciar suas mudanças.

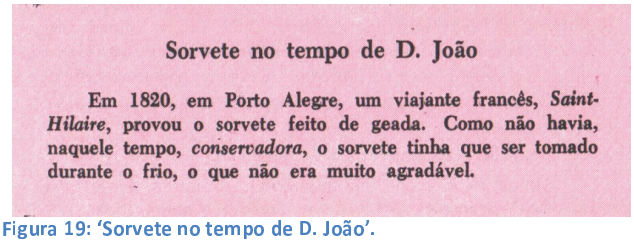


Ponha-se na rua!

O Rio de Janeiro, em 1808, tinha apenas cinqüenta mil habitantes. Como alojar as quinze mil pessoas que vinham com o príneipe D. João? Foi, por isso, criada uma lei permitindo ao fidalgo residir na casa que escolhesse; o proprietário teria que ceder a sua residência e transferir-se com a família para os subúrbios. À porta da casa escolhida eram escritas as letras P. R. que significava *Príncipe Regente;* o povo, porém, as traduzia por *Ponha-se na Rua!*

Figura 18: 'Ponha-se na rua!'.
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1971, p. 162. Acervo Particular.

Na Figura 19, abaixo, boxe estampado na mesma página que o anterior, sem qualquer conexão com o conteúdo que está sendo trabalhado, a título de mera curiosidade, relata como eram confeccionados os sorvetes na Porto Alegre do início do século XIX.



Sorvete no tempo de D. João

Em 1820, em Porto Alegre, um viajante francês, *Saint-Hilaire*, provou o sorvete feito de geada. Como não havia, naquele tempo, *conservadora*, o sorvete tinha que ser tomado durante o frio, o que não era muito agradável.

Figura 19: 'Sorvete no tempo de D. João'.
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1971, p. 162. Acervo Particular.

Embora estes boxes pudessem representar grandes possibilidades para o lançamento de luzes e análises sobre o conhecimento histórico a ser construído, apareciam sempre como simples janelas, como meros focos de atenção, sem qualquer conexão qualitativa com o texto, da mesma forma que as primeiras, e muitas das atuais, ilustrações. Nos exemplos acima, pretende-se apenas ilustrar a forma como eram utilizados na composição gráfica dos livros. Os boxes nunca ofereciam um reforço às ideias trabalhadas ou serviam como ponte de assimilação e revisão do conteúdo. No *Compêndio*, os "boxes rosa" serviam apenas ao entretenimento e à tarefa de tornar, para o leitor, mais "leve" e divertido o conteúdo. Constituíam-se, talvez, em uma antecipação da infinidade de recursos de que hoje se utilizam as diversas mídias para prender a atenção e conquistar leitores e consumidores em geral.

Assim como o recurso da 'Leitura', os "boxes rosa" não se apresentavam de maneira que identificasse qualquer sistematização, podendo se localizar, indistintamente, em meio ou ao final do texto base, dos resumos ou dos questionários. A clara falta de padrão fica evidente quando se constata que o número de boxes, de uma para outra unidade do livro, pode variar de zero a dez.

Sessenta e cinco boxes estão inseridos nas edições e nenhum deles faz qualquer referência a uma fonte de informação. Alguns deles estão completamente deslocados em relação ao tema tratado pela unidade; quando têm alguma relação com o assunto, esta não ultrapassa parâmetros relacionados à contemporaneidade ou ao fato de referirem-se a personagens ou acontecimentos citados. A característica anedótica identificada nas leituras aqui se repete na totalidade das inserções que não aportam nenhuma contribuição ao entendimento ou a compreensão do relato histórico.

A análise da forma pela qual todos os elementos constitutivos de um livro – texto, resumo, leitura, exercícios e questionários – se organizam e se dispõem é de extrema importância para o estudo e sua compreensão como produto cultural. O aspecto legado pela formatação e pela organização de todos os elementos está diretamente relacionado às questões da editoração e da diagramação de qualquer livro. O *Compêndio* não escapa a estas regras.

Imagens

O livro de Borges Hermida, em sua primeira edição no ano de 1962, inovou quanto à utilização de ilustrações e imagens, destacando-se não apenas pela sua quantidade e variedade, mas também por apresentar impressões a duas (2x0) ou quatro (4x0) cores e não somente em preto e branco. Durante os anos 1960, tais características lhe garantiram papel de destaque frente aos demais livros e manuais didáticos editados no mesmo período. Na década de 1970, o *Compêndio* já não apresentava melhor qualidade em relação a outros editados pela mesma CEN como, por exemplo, os livros da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, fato já constatado por Másculo (2008, p. 85). A partir de 1975, observa-se expressivo ganho de qualidade nos livros de Borges Hermida. Embora em edições anteriores já se constatasse uma preocupação com a qualidade das imagens, é a partir deste ano, com a decisão de mudança na qualidade do papel utilizado, de *Buffon* para *Couchê,* fato já observado na produção de livros de outros autores, que a editora passa a dedicar maior atenção à qualidade das imagens impressas em seus livros. As edições do *Compêndio* incluem cerca de cento e sessenta imagens entre gravuras, reproduções, fotos, mapas e assinaturas; considerando-se que as primeiras edições possuem 340 páginas e as últimas 306, isto significa que, em média, o recurso é utilizado na metade das páginas dos livros.

Segundo Másculo (2008, p. 82 - 85), o formato expandido do livro (19 x 26 cm), como o da *Coleção Buarque de Hollanda,* permitia a inclusão de maior número e diversidade de ilustrações e diagramações, enquanto que os de menores dimensões exigiam que suas ilustrações fossem especialmente realizadas sob encomenda. Tanto os livros de Joaquim Silva como os de Borges Hermida apresentavam ilustrações a cores, sendo a maioria delas elaboradas a partir de pinturas consagradas e, algumas, criadas por um artista ilustrador que, na quase totalidade das edições, nunca está identificado nos créditos dos livros.

A partir das edições de 1971, registra-se também certa preocupação em adicionar alguma informação à legenda das imagens como, por exemplo, nestas que já apareciam nas edições anteriores:

1970, p. 32 – Legenda: *O Monte Pascoal*

1971, p. 34 – Legenda: *Aspecto do Monte Pascoal, no atual Estado da Bahia, avistado pela armada de Cabral na tarde de 22 de abril de 1500.*

1970, p. 78 – Legenda: *Vista de Olinda*

1971, p. 58 – Legenda: *Vista de Olinda, antiga capital de Pernambuco. Sua disputa pela supremacia com Recife provocou a guerra dos Mascates.*

1970, p. 123 – Legenda: *Bandeirante paulista*

1971, p. 94 – Legenda: *Bandeirante paulista com sua vestimenta típica.*

Acompanhando a mesma concepção, as novas imagens introduzidas nas edições a partir de 1971 também apresentam legendas mais detalhadas do que aquelas bastante sucintas que se observava nas edições anteriores, como por exemplo:

1971, p. 7 – Legenda: *Brasões de armas de Nicolau Coelho, Simão Miranda, Gaspar de Lemos e Sancho de Tovar, capitães da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral.*

1971, p. 8 – Legenda: *Torre de Belém ou de São Vicente, construída por D. Manuel I às margens do Tejo, nas proximidades de Lisboa.*

Através das legendas, e principalmente porque elas ocupam um percentual mínimo em relação a todo o texto do livro, pode-se constatar uma total falta de cuidado com a editoração e a revisão. Os erros ou falhas que se podem verificar são de diversas ordens, como créditos errados ou indevidos:

- a ilustração *Transporte no Rio Antigo* aparece atribuída de Jean-Baptiste Debret[61] nas edições de 1967 a 1970 (p. 267) e a Henry Chamberlain[62] nas edições a partir de 1971 (p. 241). Esta última é a informação correta e o título original da obra é "Troperos or Muleteers".

- foto do *Largo do Boticário*, nas edições de 1967 a 1969 (p. 145), aparece legendada como "Aquarela de Rugendas" (erro provocado pela substituição de imagem existente nas edições anteriores – uma aquarela de Rugendas[63] – e cuja legenda não foi devidamente atualizada pela revisão).

A falta de padrão era comum:

- a grande maioria das legendas para as fotos de personalidades de diversas áreas traz apenas seu nome como única informação; algumas, mais completas, naquele que, talvez, devesse ser o padrão, acrescentam outros detalhes e, inclusive, os anos de nascimento e morte, como, por exemplo: *Olavo Bilac, o Príncipe dos poetas brasileiros (1865-1918)* (1968, p. 279);

- de mesma ordem, as legendas para os diversos presidentes da república, em sua grande maioria, se limitam a informar seu nome; em alguns casos, foram acrescentados os anos de início e fim de mandato, como, por exemplo: *Marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)* (1968, p. 323).

Constatam-se também erros de referência, como:

- leque reproduzindo as figuras de D. Pedro II e D. Teresa Cristina, corretamente legendado nas edições até 1970 (p. 196), teve a informação alterada, erroneamente, para "D.

---

[61] Jean-Baptiste Debret ou Debret (Paris, 1768 - Paris, 1848), pintor e desenhista francês, integrou a Missão Artística Francesa (1816) que fundou, no Rio de Janeiro, a Academia de Artes e Ofícios, mais tarde Academia Imperial de Belas Artes, onde lecionou pintura. De volta à França (1831) publicou *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* (1834-1839), documentando aspectos da natureza, do homem e da sociedade brasileira no início do século XIX. Uma de suas obras serviu como base para definir as cores e formas geométricas da atual bandeira republicana, adotada em 19 de novembro de 1889.

[62] Henry Chamberlain (Inglaterra, 1796 - Ilhas Bermudas, 1844), pintor, desenhista e militar inglês, viajou pelo Brasil e por outros países e colônias da América e da Oceania durante o século XIX. Embora fosse um artista amador, seu registro meticuloso e acurado da topografia das cidades brasileiras é de grande importância para o conhecimento da paisagem urbana da época e suas pinturas e aquarelas são muito valorizadas por colecionadores brasileiros em virtude de seu valor etnográfico. Em 1821, publicou na Inglaterra o pioneiro álbum *Views & Costumes of Rio de Janeiro*, com 36 gravuras de bairros e paisagens da capital fluminense.

[63] Johann Moritz Rugendas (Augsburgo, 1802 - Weilheim an der Teck, 1858), pintor alemão, viajou por todo o Brasil durante o período de 1822 a 1825, pintando os povos e costumes que encontrou. Rugendas era o nome que usava para assinar suas obras. Cursou a Academia de Belas-Artes de Munique, especializando-se na arte no desenho.

Pedro I e D. Teresa Cristina" nas edições a partir de 1971 (p. 177); muito provavelmente, o revisor tenha sido levado ao erro pelo fato de que a figura de Pedro II estampada no leque o retrate ainda moço, talvez por ocasião de seu casamento com dona D. Teresa Cristina, fugindo à sua imagem canonizada de um senhor de longas barbas e aproximando-se da imagem firmada do imperador Pedro I, eternamente jovem.

Registram-se, também, erros gramaticais e de pontuação:

- *Ao Barão do Rio Branco, devemos grande parte de nosso território* (sic) (1971, p. 283);

- *Com a Inglesa e Francesa, houve questões de limites, resolvidas graças à excelente atuação do Barão do Rio Branco* (sic) (1968, p. 313).

Nas edições de 1965 a 1967, o *Compêndio* apresenta um total de 144 imagens, sendo apenas 5 a cores (4x0) e 139 em P&B ou a duas cores (2x0), nas tonalidades azul, verde ou vermelha.

A partir da edição de 1968 fica evidente uma preocupação em "colorir" o livro, pois expressivo número de imagens em preto e branco foi substituído por outras a cores. Algumas vezes, a mesma imagem recebeu novo tratamento colorido. São, agora, no total, 146 imagens, sendo 46 coloridas, representando um acréscimo de novecentos e vinte por cento em relação à situação anterior.

A partir de 1971, quando foram introduzidos os 'boxes rosa', observa-se uma pequena redução no número de imagens, que passam de 146 para 139. Deste total, apenas 62 já estavam presentes nas edições anteriores e 77 novas ilustrações foram acrescentadas. Intensifica-se a preocupação com as cores. O numero de imagens coloridas praticamente dobra, passando das 46 da edição anterior para 89.

O conjunto de imagens do *Compêndio* é composto por Assinaturas, Mapas, Desenhos e Gravuras, Reproduções e Fotografias. Este conjunto pode ser classificado segundo as seguintes categorias: personalidades históricas, gente do povo, cenas e quadros históricos, cenas variadas (cotidiano e costumes), objetos, lugares e arquitetura.

Assinaturas

Nas edições dos anos de 1962 a 1968 há quatorze reproduções de assinaturas de personagens históricos, com legendas de identificação, sendo que em algumas vezes aparece apenas o nome e em outras "Assinatura de (nome)" o que, mais uma vez, identifica total falta de padronização (Figura 20). Exatamente a metade delas está colocada em página relacionada ao tema e a outra metade não tem qualquer relação com o tema tratado naquela página.

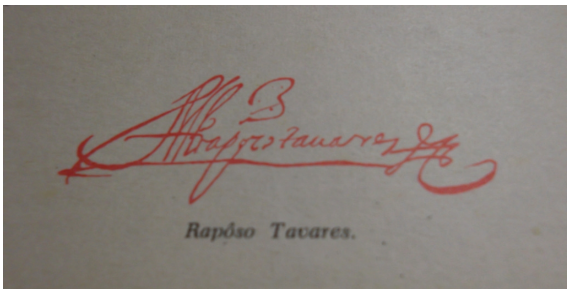
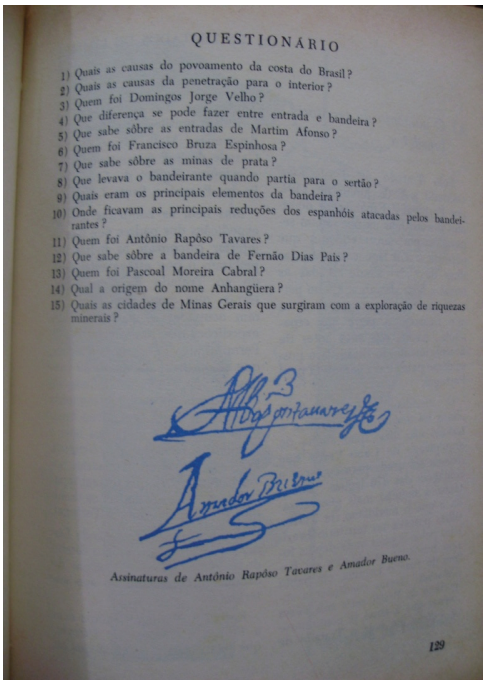


Figura 20: (Assinatura de) *Raposo Tavares.*
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1965, p. 90. Acervo Particular.

Tais assinaturas parecem ser introduzidas apenas para ocupar espaços em branco. Esta ideia é reforçada pelo fato de que a página 129, das edições de 1962 a 1970, traz duas assinaturas que já haviam sido reproduzidas em páginas anteriores (Figura 21). A repetição de algumas assinaturas acontece com frequência: Amador Bueno[64] tem sua assinatura estampada por três vezes e Pero Vaz de Caminha[65] e Raposo Tavares[66] têm as suas estampadas por duas vezes.

[64] Páginas 73, 129 e 163 (edições de 1962 a 1970).
[65] Páginas 36 e 110 (edições de 1962 a 1970).
[66] Páginas 90 e 129 (edições de 1962 a 1970).



QUESTIONÁRIO

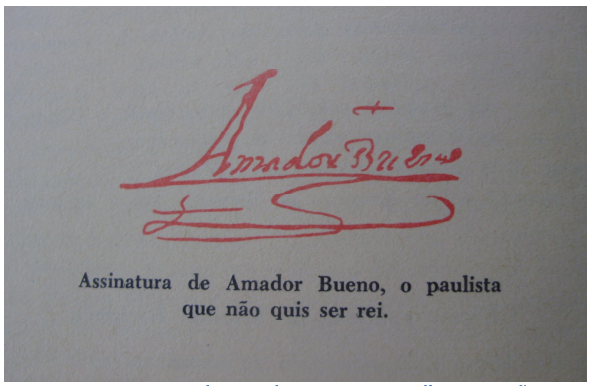
1) Quais as causas do povoamento da costa do Brasil?
2) Quais as causas da penetração para o interior?
3) Quem foi Domingos Jorge Velho?
4) Que diferença se pode fazer entre entrada e bandeira?
5) Que sabe sôbre as entradas de Martim Afonso?
6) Quem foi Francisco Bruza Espinhosa?
7) Que sabe sôbre as minas de prata?
8) Que levava o bandeirante quando partia para o sertão?
9) Quais eram os principais elementos da bandeira?
10) Onde ficavam as principais reduções dos espanhóis atacadas pelos bandeirantes?
11) Quem foi Antônio Rapôso Tavares?
12) Que sabe sôbre a bandeira de Fernão Dias Pais?
13) Quem foi Pascoal Moreira Cabral?
14) Qual a origem do nome Anhangüera?
15) Quais as cidades de Minas Gerais que surgiram com a exploração de riquezas minerais?

Assinaturas de Antônio Rapôso Tavares e Amador Bueno.

129

Figura 21: *Assinaturas de Antônio Raposo Tavares e Amador Bueno.*
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1971, p. 129. Acervo Particular.

Nas edições de 1971 a 1975 o número de assinaturas aumenta para vinte e três e, agora, além da indicação do nome, há também alguma informação adicional sobre o personagem (Figura 22). Confirmando outra vez a falta de padronização, esta característica não é respeitada na totalidade dos casos.



Assinatura de Amador Bueno, o paulista que não quis ser rei.

Figura 22: *Assinatura de Amador Bueno, o paulista que não quis ser rei.*
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1972, p. 146. Acervo Particular.

Mapas

A totalidade dos mapas inseridos em todas as edições do *Compêndio* caracteriza-se pela falta de precisão, sendo bastante evidente que sua produção dispensou a intervenção de profissionais da área da cartografia. São mapas cujos contornos apenas se aproximam dos padrões conhecidos e países e continentes são apresentados como imensos blocos vazios, sem registro de maiores informações geográficas. Somente uns poucos registram algum detalhe adicional como nomes de cidades e as datas de alguns eventos. (Figuras 23 e 24)

Figura 23: Mapa *Viagens de Vasco da Gama e de Cabral.*
Fonte; HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil*. 1965, p. 19. Acervo Particular.

Figura 24: Mapa *Rota de Vasco da Gama (1498).*
Fonte; HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil.* 1965, p. 31. Acervo Particular.

Em sua grande maioria, os mapas se referem aos temas tratados nos capítulos em que aparecem. Embora colocado junto a uma leitura intitulada "Os índios mais adiantados da América", dedicada a outros índios que não os brasileiros, é difícil justificar a inclusão do mapa *Antigo e Novo Império Maia* (1968, p. 65), considerando-se que não há nenhum outro que procure mostrar a localização, no Brasil, de nossas diversas tribos e nações.

Há quatorze mapas nas edições de 1962 a 1970 e todos são absolutamente idênticos. A partir de 1971, o número é reduzido para dez mapas.

Entre os Mapas, encontram-se ilustrações em folhas duplas que convencionamos chamar de Mapas Duplos.

As edições de 1962 a 1970 incluem cinco mapas impressos em duas páginas. Todos se caracterizam pelo uso abusivo de cores fortes e figuras esquemáticas em um estilo que se pode chamar de figurativo, no qual somente estão representados os traços básicos de cada uma das figuras. Ao fundo se pode reconhecer os contornos de continentes ou países e, em primeiro plano, surgem imagens de figuras humanas, animais e embarcações. Quatro deles

apresentam legendas (*Rotas das Grandes Viagens Séculos XV e XVI*, *A Colonização da América do Sul*, *O Brasil Colonial*[67], *Invasões Francesas e Holandesas*) e estão colocados em páginas intercaladas aos respectivos temas, sem, entretanto, representar nenhuma marca de separação de assunto. O quinto mapa, sem qualquer legenda, se repete no verso das capas e folhas adjacentes, abrindo e encerrando o livro.

Este recurso, que em realidade não acrescentava nenhuma informação de relevo, foi suprimido a partir da edição de 1971.

Gravuras e Desenhos

Gravuras em P&B estão estampadas no início de todos os capítulos. Embora não haja qualquer informação sobre a autoria, o padrão uniforme permite deduzir que todas foram produzidas pelo mesmo artista; há forte predominância de tons escuros, os traços são largos e os detalhes bastante reduzidos. Das quinze gravuras que marcam início de unidade, somente duas trazem registro de que se inspiram em outras obras, como "*O último tamoio* (desenho inspirado em um quadro de Amoedo[68])" (1968, p. 76) e "*Cena do Grito do Ipiranga* (desenho baseado no quadro de Pedro Américo[69])" (1968, p. 220).

A falta de referência sobre a autoria não exclui a possibilidade de que outras gravuras também tenham sido realizadas a partir de outras obras como, por exemplo, a *Cena da Batalha de Tuiuti* (1968, p. 232), notoriamente baseada em um detalhe da obra "A Batalha do Avaí" de Pedro Américo, de 1877 (Figuras 25 e 26).

---

[67] O mesmo desenho que ilustra as capas das edições a partir de 1971. (Figura 11)

[68] Rodolfo Amoedo (Salvador, 1857 - Rio de Janeiro, 1941) foi um pintor da história brasileira. Começou sua carreira como artista em 1873, como aluno de Victor Meirelles. Em 1878 obteve como prêmio da Academia Brasileira uma viagem a Paris, onde viveu de 1879 a 1887, e estudou na École des Beaux Arts. Foi professor e diretor da Escola Nacional de Belas Artes, até o final do Império.

[69] Pedro Américo (Paraíba, 1843 - Florença, 1905), pintor, desenhista e escritor brasileiro, iniciou sua vida artística aos 11 anos de idade, contratado para trabalhar como desenhista pelo naturalista francês Louis Jacques, que viajava pelo sertão brasileiro, desenhando e documentando a fauna e a flora locais. No Rio de Janeiro, estudou no Colégio Pedro II e, em 1856, entrou para a Academia Imperial de Belas Artes. Em 1859, recebeu do imperador D. Pedro II uma bolsa de estudos para se aperfeiçoar em desenho e pintura na França. Em Paris, estudou na Escola de Belas Artes, no Instituto de Física Ganot e na Sorbonne, dedicando-se também à literatura e à pesquisa científica. Celebrizou-se pelas telas *Batalha do Avaí e O Grito do Ipiranga*. Dedicou-se também à política, sendo eleito deputado em 1891. Foi considerado um dos mais famosos artistas de sua época.

Figura 25: *Cena da Batalha de Tuiuti.*
Fonte: HERMIDA, Borges. *Compêndio de História do Brasil*. 1968, p. 232. Acervo Particular.