

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP**

**Cristina Adelina de Assunção**

**A Ditadura Militar retratada nos livros didáticos de  
História do Brasil de 1964 a 1985**

**MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL**

**SÃO PAULO  
2009**



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP**

**Cristina Adelina de Assunção**

**A Ditadura Militar retratada nos livros didáticos de  
História do Brasil de 1964 a 1985**

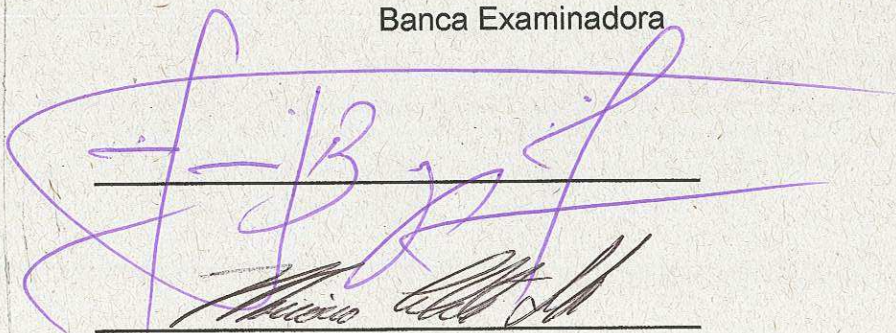
**MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL**

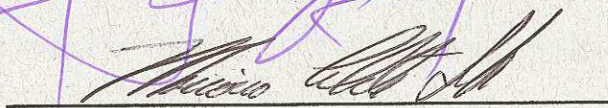
Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São  
Paulo, como exigência parcial  
para obtenção do título de  
**MESTRE em História Social**,  
sob a orientação do Prof., Doutor  
**Maurício Broinzi**

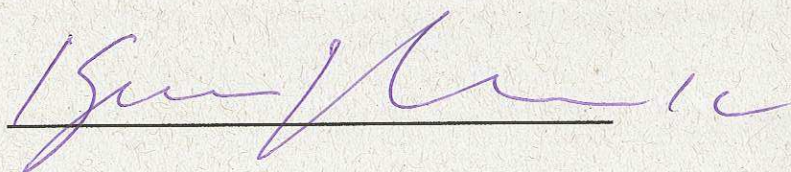
**SÃO PAULO  
2009**



Banca Examinadora

A large, stylized handwritten signature in purple ink, written over a horizontal line. The signature is highly cursive and difficult to decipher.

A smaller handwritten signature in purple ink, written over a horizontal line. It appears to be a name, possibly "Miguel", followed by a surname.

A handwritten signature in purple ink, written over a horizontal line. It appears to be a name, possibly "Juan", followed by a surname.



*À querida filha lara que  
um dia vai entender  
minhas ausências*



## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não seria possível sem o apoio e colaboração de pessoas queridas e com as quais pretendo ter sempre junto a mim.

Primeiramente agradeço à minha família, minha mãe e meu pai que sempre me apoiaram materialmente, com eles tenho uma casa confortável e não passo necessidades.

O apoio familiar ultrapassa o núcleo da minha casa. Tive a sorte de encontrar em meu primo e minhas primas, pessoas em quem posso confiar minha filha sem qualquer receio. São estes: Manoel, Ana Maria e suas filhas, Juliana, Mayra e Laís, uma família inteira que a acolheu e um lar que se tornou sua segunda casa. A tranquilidade em saber que minha filha sempre esteve em boas mãos foi o que me possibilitou chegar até aqui.

Além dos laços de sangue creio que a família pode ser ampliada para os laços afetivos, meus amigos são para mim como uma família, como irmãos. Aqueles que posso contar nas melhores e piores horas, a estes amigos/irmãos eu agradeço pela certeza que eles sempre tiveram de que eu iria conseguir vencer essa etapa, mesmo quando eu duvidava.

Muitos deles me ajudaram com palavras de estímulo, puxões de orelha, empréstimo de livros, carona, dinheiro do café etc., e de outras maneiras que nem possam imaginar. Em um bate papo sério ou em uma conversa fiada, de repente vinha uma luz, uma idéia que eu debatia e depois acrescentava à minha pesquisa. Saber que o tema deste trabalho é um assunto que pode estar "na boca do povo" me faz sempre lembrar sua importância, já que história é vida.

Alguns dos meus camaradas vêm trilhando comigo já a algum tempo, outros eu conheci nos caminhos e descaminhos que é a academia e fui agregando à minha família. São eles: Danilo, Dilvânia, Bel (que fez todo o trabalho de revisão), Ingrid, Mari, Salvador, Thiago, Carol, Eduardo, Idalina,



Jonas Moraes, Alba Amorim, Elias, Arleandra, Edgar, Dani, Beto, Zé, Simone, Seu Floriano, Nilo, entre outros que a essa altura do campeonato, não consigo lembrar. Quero deixar meus agradecimentos também aos meus colegas de turma que estavam comigo no início dessa empreitada: André, Ângela, Cezinha, Cecília, Fabi, Fernando, Jacinto, Joana, Brancaccio, Klayton, Lucelmo, Luís Cláudio, Luís Henrique Rechdan, Vitorino, Marcão, Mariana, Martinha, Miti, Pedro Paulo, Rosana, Rose Silveira (maninha) e Sidney Lobato, sei que com muitos destes nossa amizade ultrapassará os muros da universidade.

Não posso me furtar em agradecer alguns professores que me ensinam dentro e fora da sala de aula, professor Rago que acreditou em mim desde os tempos da Fundação Santo André e incentivou meu ingresso na PUC, professora Vera Lúcia Vieira, Yara Khoury, Estefânia Fraga, e também à Betinha secretária do programa pela sua paciência não só comigo, mas com todos: alunos e professores.

Também agradeço a turma do programa de Educação: História, Política e Sociedade, por ter me acolhido, mesmo sendo eu uma intrusa: Betinha, Thiago Boim (que já conheço de longa data), Moroni, Maria Helena, Claudinha, Ju Figueiras, ao professor Marcioni, que participou da minha qualificação e deu dicas muito pontuais, que veio a contribuir para clarificar meu trabalho e entre estes agradeço, principalmente ao professor Kazumi Munakata, que ajudou sobremaneira na confecção deste trabalho, não tenho palavras.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica – PUC e ao Centro Nacional de Pesquisas – CNPQ, pela ajuda financeira.

Gostaria de deixar claro que, apesar de toda essa ajuda, se há no texto erros ou distorções são de minha total responsabilidade.



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar os livros didáticos de História do Brasil escritos no período da Ditadura Militar e observar se em seus textos há correspondências com os preceitos da Ideologia de Segurança Nacional implementado pelo novo regime, observando também outras vozes que pudessem existir. É sua proposta considerar como os textos retratavam a sua contemporaneidade, já que fora um momento adverso de nossa República, assim, foram trabalhados os textos que correspondem ao período 1964-1985 examinando as representações sobre o governo de João Goulart, o Golpe militar e a administração dos generais-presidentes. Para tal, foram utilizados os próprios livros didáticos, uma bibliografia especializada que trata das leis educacionais vigentes no período, a história da disciplina escolar e a história deste campo editorial – que analisa não somente os textos, mas também o currículo prescrito pelas Secretarias de Educação e sua composição - que abrange autores, equipe editorial e equipe de vendas. Além de observar, a relação com os órgãos estatais ligados à sua produção, assim como as comissões criadas por diversos governos que lidavam com a sua avaliação e a posterior distribuição nas escolas públicas. Como este trabalho abrange um período de 20 anos de produção editorial, é possível verificar que as mudanças na conjuntura política do país atingiram os livros didáticos num momento em que os órgãos de vigilância estavam infiltrados nos mais diversos ambientes, deste modo, observamos que após a abertura política, esses textos sofreram alterações significativas.

**Palavras-Chave:** Livro Didático, Ensino de História, Ditadura Militar no Brasil.



## ABSTRACT

The main objective of the present paper is the analysis of the textbooks of Brazil's History written during the years of the dictatorship in order and to verify whether there is any correspondence between its pages and the precepts of the Ideology of National Security introduced by the new order, as well other voices that might exist. It has the purpose to take into consideration the way these texts portrayed its contemporaneity, since this was an adverse moment in our Republic. Therefore the texts being examined are those written between 1964 and 1985, which comprehended João Goulart's government, Military Coup and presidents-generals' administration.. For this purpose, the textbooks themselves were used along with a specific bibliography concerning educational laws that were in force that period, the history of school discipline and the history of this editorial field, which analyses not only the texts but also the school curriculum established by the Secretary of Education and its members, including authors, editorial staff and sales department. Concluding, it makes an analysis its relation with state organs responsible for the production of this material, as illustrates the committees created by several governments that were in charge of its evaluation and subsequent distribution to public schools. During these 20 years of editorial production, it's possible to verify that changes in the national political conjuncture had repercussions on the textbooks because of the inspection of organs instituted to infiltrate into several places. One can observe that, as a consequence of the political openness, these texts were profoundly modified.

**Keywords:** Textbooks, Teaching History, Military Dictatorship in Brazil



# SUMÁRIO

Introdução .....	11
------------------	----

## Capítulo I – O “Bom Freguês”: O Estado Militar e o Mercado Editorial no Brasil.....19

1.1 Histórico do Livro Didático no Brasil até 1964.....	20
1.2 A ascensão da Indústria editorial didática e os órgãos reguladores do MEC: (COLTED, INL, FENAME E FAE).....	23
1.3 O Processo de Avaliação do Livro Didático .....	32
1.4 Censura e Educação: O caso de História Nova do Brasil .....	37
1.5 A produção do Livro Didático: o trabalho nas editoras .....	42

## Capítulo II – Representações do Livro Didático em seu tempo.....48

2.1 O peso dos manuais enquanto legitimadores de saberes institucionalizados.....	49
2.2 O que os livros didáticos contam <i>durante</i> a Ditadura Militar no Brasil .....	53
2.3 “Pra Frente Brasil”: “Milagre Econômico”, Obras e Integração Nacional.....	64

## Capítulo III – O reflexo da abertura política nos textos didáticos de História do Brasil.....71

3.1 Novos <i>autores</i> entram em cena .....	72
3.2 Mudanças na vida política do país e mudança no ensino de História .....	79
3.3 A atualidade no Livro Didático .....	88



3.4 Golpe e Repressão: O julgamento do Livro Didático.....	93
3.5 As conseqüências econômicas: o legado da Ditadura .....	100
3.6 O movimento operário e a redemocratização do Brasil.....	104
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>107</b>
<b>Tabela dos Livros Didáticos Pesquisados .....</b>	<b>110</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>112</b>



## INTRODUÇÃO

Revisitar, analisar e avaliar os conteúdos dos livros didáticos se constitui em tarefa de vários pesquisadores, sobretudo, entre os historiadores da educação.

Aqui no Brasil, um processo de revisão dos livros didáticos se iniciou a partir da década de 1980 através da investigação da ideologia subjacente impressa nesses manuais, ainda, tivemos o surgimento de grupos de pesquisas em universidades que trabalhavam em sua catalogação.

As investigações ainda mais recentes se preocupam também com outros de seus aspectos, como sabemos os livros didáticos são objetos com um processo específico de produção e de uso e concordando com Egil Borre (1996) os livros didáticos são como um caleidoscópio do qual o pesquisador pode trabalhar os diversos aspectos que nele se refletem: os conteúdos, os trabalhadores envolvidos no processo de produção, o mercado editorial, seu uso na escola, além de outras possibilidades ainda não exploradas como a avaliação discente sobre ele, por exemplo.

Entender como esses livros são produzidos, e sem o quais não podemos imaginar o funcionamento da escola moderna, é também contribuir para o seu aprimoramento. Neste processo cabe realizar novas ações, com o uso de diferentes ferramentas, com a busca de didáticas que já não sejam tão convencionais na sala de aula (ou fora dela), com o estímulo ao maior senso crítico dos estudantes, entre outros fatores que contribuem, de modo geral, com o processo educacional.

Esta pesquisa, aliás, se torna muito pertinente para os nossos dias já que este assunto volta ao debate após o artigo do jornalista Ali Kamel<sup>1</sup> das Organizações Globo o qual deu margem a uma reportagem de capa da Revista

---

<sup>1</sup> KAMEL, Ali, "*Livro didático e propaganda política*" de 01 out. 2007, disponível em <http://oglobo.globo.com> acesso em 26 de outubro de 2007.



Época<sup>2</sup> onde acusa uma coleção de livros didáticos de História Geral e do Brasil de expressar a ideologia comunista qualificando esta como retrograda, tirânica e totalitária e nas próprias palavras de Kamel estes livros são uma “tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo”.

Após esta reportagem outras a sucederam. Em publicações conservadoras como a revista *Veja* as declarações foram favoráveis ao jornalista, a revista *Carta Capital*<sup>3</sup>, por sua vez, trouxe alguns elementos para a discussão como as disputas geradas por este produto no mercado editorial e as relações existentes entre o Estado e o livro didático que existia já no período do Estado Novo de Getúlio Vargas e na Ditadura Militar, a polêmica suscitada em torno destes livros, traz a tona a possibilidade de uma nova censura gerada por um macarthismo à brasileira empreendido por veículos da mídia que se colocam na posição de “vigilantes” dos bons costumes, agindo de forma semelhante das organizações anticomunistas anteriores a Ditadura

Desta forma, seus conteúdos transformam-se em campos de luta, por serem portadores de uma memória coletiva, portanto, os livros didáticos são objetos de disputa simbólica.

Questões sobre os princípios da Ditadura Militar, incutidos nos livros didáticos são preocupações, também, de pesquisadores argentinos e de outros latino-americanos que passaram por um processo político similar. Assim, é possível trabalhar com a comparação em alguns casos.

---

<sup>2</sup> >. LEAL, R., MANSUR, A. VICÁRIA, L. *O que estão ensinado a nossas crianças: Os livros didáticos refletem ou distorcem a realidade?*. Revista *Época*, n. 492, 22 out. 2007. p. 60-70, disponível em <http://revistaepoca.globo.com>

<sup>3</sup> SOUZA, Ana Paula. *A História como ela é: o pote de ouro do livro didático motiva uma guerra ideológica e comercial*. Revista *Carta Capital*, n. 464, 03 set. 2007. p. 24-31, disponível em <http://cartacapital.com.br>  
Nesta reportagem foram entrevistados os professores Kazumi Munakata e Célia Cassiano os quais citam as colocações descritas acima.



Durante o período da Ditadura Militar no Brasil, o governo usou diversos aparatos governamentais para promover seus ideais e institucionalizar a ideologia da *Lei de Segurança Nacional*. Assim a interferência no sistema educacional se configurou de diversas formas. Não por acaso, nunca se investiu tanto na formação de professores – o que era denominado na época de “treinamento de pessoal” –, quanto no início da década de 1970, período em que o Ministério da Educação foi assumido por Jarbas Passarinho no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici.

A veiculação de princípios ditatoriais na educação não é um objeto tranqüilo para a análise, dado que, aparentemente, as diretrizes curriculares do período deram maior autonomia às unidades escolares porque vieram em substituição aos antigos programas educacionais que definiam com mais detalhes os conteúdos a serem desenvolvidos pelo sistema de ensino (ABUD, 1998, p. 39). Neste sentido, no interior de um Estado centralizador, a educação, aparentemente, descentralizava e garantia autonomia às escolas para a organização de seus planos mediante um diagnóstico da comunidade. Dizemos “aparentemente” porque, conforme já apontaram vários estudiosos, todo este processo foi acompanhado pela institucionalização de uma forte censura, pela vigência de interventores nas escolas, e de mecanismos de delação, como mostra o relato deste professor de escola pública:

A gente trabalhava, sabia os limites que tinha. Não avançava muito para não ter problema. Trabalhava dentro daqueles limites. Procurava não extrapolar para não ter denúncias de pais. Porque às vezes havia. (BONFIM apud ALMEIDA NETO, 1995, p. 54).

De qualquer forma, encontramos essa intervenção nas leis que promoveram mudanças na estrutura curricular das diferentes séries. Mudanças como a exclusão das disciplinas que foram consideradas subversivas ou que poderiam representar um perigo à “ordem e ao progresso” como Sociologia e Filosofia pela lei nº 5692/71, a qual também fundiu as disciplinas História e Geografia em Estudos Sociais no primeiro grau. Houve a inclusão dos cursos de Educação



Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), como disciplinas obrigatórias do currículo escolar instituídas pela lei nº 869/68. Disciplinas que reforçavam a transmissão da ideologia do regime autoritário.

O curso de Educação Moral e Cívica tem seu primórdio na Instrução Pública Francesa pós-revolucionária que contribuía tanto na aquisição de conhecimentos, quanto na educação cívica para a consolidação do nacionalismo (CARBONE, 2003, p. 15).

Sobre as leis da educação brasileira este trabalho se reserva às menções daquelas aplicadas no período e que remetem diretamente ao livro didático. Porém, acreditamos que estas aderem, paulatinamente, à cultura escolar por processos de absorção e, por vezes, de negação pela tradição. Portanto, observamos que a escrita dos autores não se altera a cada nova norma vigente, porém, observamos um movimento de renovação no ensino nascer a partir do processo de abertura política, quando alguns textos didáticos mudam radicalmente.

### **Estrutura do trabalho**

Além dos livros didáticos<sup>4</sup> que são as fontes principais, figuram-se outras auxiliares como entrevistas com autores de livros didáticos<sup>5</sup>, guias escolares, trabalhos da Escola Superior de Guerra (ESG), do Instituto de Pesquisa em

---

<sup>4</sup> Os livros levantados encontram-se na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), Acervo Histórico da Editora IBEP-NACIONAL, em sebos e em arquivos pessoais. Eles estão discriminados no fim deste trabalho.

<sup>5</sup> Entrevista com o autor de livros didáticos, professor Joel Rufino dos Santos, no Rio de Janeiro (RJ), em 19 de abril de 2008. Também há entrevistas de diversos profissionais ligados à área editorial – autores, editores e ilustradores –, concedidas a outros pesquisadores que trataram do tema.



Estudos Sociais (IPES) e publicações dos Simpósios Oficiais sobre Educação<sup>6</sup> que contemplam o período pesquisado.

No que diz respeito aos livros didáticos de História do Brasil, contemplamos os do Ensino Fundamental – que tratavam a História do Brasil a partir do Império - e do Ensino Médio, onde a História Geral do Brasil estava condensada basicamente em um único volume. Conseguimos encontrar edições que abarcam todo o período, as datas correspondem a: 1962, 1964, 1969, 1970, 1971, 1974, 1975, 1977, 1979, 1980, 1981, 1983, 1985 e 1989.

A obra de 1962, de Victor Mussumeci, acrescentada à pesquisa, apesar de ser anterior ao Golpe militar, já assinala as mudanças ocorridas na República, a partir da crise da legalidade – com o ingresso do país no regime parlamentarista, sob a pressão dos ministros militares. Por isso, seu texto foi acrescentado na análise. Victor Mussumeci, inclusive, ficou conhecido mais tarde como o escritor de livros didáticos de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Já a obra de 1989, da autora Tereza Rodrigues se tornou importante, pois, mesmo passado dez anos da abertura política, seus textos apresentaram características que colaboravam com a boa imagem do regime militar, sendo uma voz dissonante entre seus contemporâneos.

Outro livro utilizado na análise faz parte de uma coleção voltada para os professores, intitulada *História Nova do Brasil*, publicada, inicialmente, em 1962, portanto às portas da ditadura. De autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Nelson Werneck Sodré, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro C. Uchoa Cavalcanti Neto e Rubem César Fernandes, editada pela Brasiliense, foi prevista para conter seis volumes. No entanto, a coleção foi finalizada em quatro

---

<sup>6</sup> Essas fontes estão no Centro de Referência em Educação Mario Covas, na Biblioteca da Escola Superior de Guerra no Rio de Janeiro e outros documentos referenciados na bibliografia.



volumes. Veiculando uma visão marxista, suas edições foram censuradas pela Ditadura em 1965.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos que buscam tratar o livro didático sob diversos aspectos, do ponto de vista educacional, do econômico e da materialidade da fabricação dos livros, mas principalmente a partir do estudo das representações acerca do golpe militar e dos governos militares.

O primeiro capítulo trata dos livros didáticos quanto à sua distribuição nas escolas e sua produção nas editoras. Já existem pesquisas desenvolvidas sobre esse mercado, das quais algumas discriminam o trabalho nas editoras, e outras das relações destas com o Estado. Afinal, na década de 1970, houve no Brasil o *boom* do mercado de livros didáticos, como reflexo do processo de massificação do ensino e da disposição do governo em comprar somas cada vez maiores de livros didáticos com recursos vindos do exterior, ou seja, o desenvolvimento do mercado editorial está ligado à política educacional do regime.

Este capítulo também identificará outros fatores coadjuvantes na relação entre editoras e governo, como os mecanismos de avaliação criados pelo Estado com destaque aos anos da Ditadura Militar e as comissões de livro didático do Ministério da Educação (MEC). Serão apontados como estes processos interferiram diretamente na produção textual dos autores.

Um subtítulo é dedicado à trajetória da obra *História Nova do Brasil*, por ser um caso de censura à educação, já que concebia uma outra maneira de pensar a História.

O segundo capítulo se ocupa em observar o ambiente educacional das décadas de 1960 e 1970, principalmente, no que refere ao trabalho docente e ao peso que os manuais exercem no ensino. Eles ocupam um espaço central na



educação, por ser utilizado pelos professores como a maior obra de referência e como o guia das atividades de todo o ano letivo.

Será verificado o enfoque dos intelectuais na da década de 1980 sobre a ideologia apresentada nos livros didáticos dos anos anteriores e as críticas surgidas sobre este tipo de análise.

No exame das fontes, neste primeiro momento, serão colocados os textos confeccionados antes de 1979, dos quais a maioria se reserva à divulgação de uma propaganda favorável ao regime instituído após 1964. Observando as posições assumidas pelos autores sobre o golpe militar e suas visões com relação às atividades da esquerda.

Assim, deve-se entender o livro didático – como qualquer trabalho humano –, como fruto de uma produção cultural<sup>7</sup>, inserido num ambiente cheio de disputas, que na maioria dos casos, disputas simbólicas.

O terceiro capítulo refere-se a uma análise dos manuais produzidos após 1979, momento da abertura política, até 1985, último ano do governo dos generais, momento em que iniciam várias mudanças nos conteúdos dos livros didáticos. Estas modificações surgiram juntamente com outras que atingiram todo o currículo, pois historiadores e professores de história passaram a se organizar em defesa de sua categoria.

A partir de 1977, novas propostas para o ensino de História começam a ser implementadas pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP), e se materializam nos livros didáticos. Os organizadores dos novos currículos são professores universitários e do Ensino Médio, ligados à Associação Nacional de

---

<sup>7</sup> A respeito das teorizações sobre o conceito de cultura que abrange diversos níveis da formação de uma sociedade, podemos encontrar referências em: FALCON, F. *História cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002; HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003; WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 2ª ed., entre outros livros deste autor.



História (ANPUH) que passa a difundir a idéia de que a ciência da história em todos os níveis de escolaridade deve promover um ensino crítico, reflexivo e transformador.

Neste ambiente, os autores procuram trabalhar com uma história socioeconômica, que propõe a inserção do papel dos movimentos sociais na construção da identidade brasileira. Também surgem propostas para a introdução de outros paradigmas historiográficos como a História Cultural, História Integrada e História das Mentalidades nestes cursos elementares.

Essa nova tendência provoca transformações também nos livros didáticos, o mercado absorve as idéias e, neste contexto, encontramos livros que apresentam atividades inovadoras para os alunos e em seus textos o início de uma crítica ao governo militar com denúncias aos excessos cometidos pela repressão.



# CAPÍTULO I

## O “bom pagador”: O Estado Militar e o mercado editorial no Brasil

O mercado editorial de livros didáticos no Brasil sofreu duas transformações consideráveis nas décadas de 60 as quais se deram através do apoio do Estado.

Num primeiro momento o aumento da oferta de escolas, período chamado de democratização do ensino iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61 a qual aumentou a oferta de escolas e com isso o contingente escolar o que elevou a procura por manuais escolares. Em 1964 o Ministério da Educação (MEC) celebra um convênio com a agência estadunidense United States Agency for International Development (USAID), que com ajuda de conselheiros estadunidenses cria propostas educacionais, principalmente para o ensino universitário e em 1967 inaugura uma política de distribuição gratuita de livros didáticos nas escolas públicas. É neste ambiente favorável que ocorre o que chamamos de *boom* do mercado editorial.

Nesse capítulo será discutido o peso destas políticas estatais sobre o mercado, sua influência na ascensão das editoras, e, como o livro didático se transformou na publicação mais vendida no país. Além de compreender como essas empresas atuaram naquele momento, tanto com a chegada de novas tecnologias e do emprego de pessoas especializadas, quanto nas suas relações com os autores e com os órgãos de avaliação do governo.



### 1.1 - Histórico do livro didático no Brasil até os anos 1964

A autora Bárbara Freitag<sup>8</sup> descreve que o livro didático no Brasil não teve história, ou melhor, que esta "não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 30 de forma aparentemente desordenada e, sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade" (FREITAG, et al., 1989, p. 11). Pode-se observar através da contribuição de autores como Circe Bittencourt entre outros, que o livro didático no Brasil teve sim uma história, que esta é anterior à República e, que durante muito tempo gerou diversas controvérsias entre setores da sociedade.

Grande parte dos livros didáticos de História Geral utilizados no Brasil durante o século XIX e início do século XX foram escritos por autores estrangeiros, destacando o francês Charles Seignobos, sendo que alguns eram traduzidos para o português ou dependendo da escola adotava-se o livro em sua língua materna o que existiu até a Reforma Rocha Vaz em 1924 (BITTENCOURT, 1993, p. 170), entretanto muitos livros também eram escritos por autores brasileiros. Deve-se destacar que estes livros eram utilizados pela parcela mais abastada da população a única, até o momento, a ter acesso aos estudos.

Os livros didáticos de História no Brasil começaram a ser escritos em 1830, aproximadamente os quais, obviamente, dependiam de uma produção original. Circe Bittencourt (1993) em sua tese de doutorado observa que a produção dos compêndios escolares, a história das disciplinas e a história nacional estão vinculadas umas a outras (p.136).

Os primeiros escritores de textos didáticos tiveram estritas relações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam "no lugar" onde este mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que eles estabeleciam era exatamente

<sup>8</sup> Faremos uso de textos representativos sobre este assunto escrito nas décadas de 60 e 80, concentrados principalmente nas obras de OLIVEIRA et. al. (1984) e FREITAG et al. (1989), além do texto de Márcio Moreira Alves - deputado cassado em 1968 - que pode ser encontrado na internet, *O Beabá dos MEC-USAID* [www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf](http://www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf) acesso dia 15 de junho de 2008



com o poder educacional institucionalmente organizado. O "lugar" de sua produção situava-se junto ao poder e era para o poder, nos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos assentados no governo e participante do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). O mesmo ocorreu com alguns autores das províncias que estavam ligados a institutos congêneres. (BITTENCOURT, 1993 p. 205)

A história do Brasil ministrada em escolas como o Colégio Pedro II<sup>9</sup> era não somente a história oficial, mas também a história que se oficializava a medida em que sua reprodução na escola reforçava e consolidava as elaborações destes autores.

O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico com o mesmo arcabouço conceitual e problematização. (ABUD, 1998, p. 30).

Dessa forma a História disciplina contribuiu na construção da História acadêmica e também na formação do nacionalismo no Brasil.

A história escolar como participante na elaboração da história oficial, pôde vivenciar uma mudança no conceito de História "entendida inicialmente como narrativa, até a concepção de uma ciência regida por leis" (BITTENCOURT, 1993, p. 185). Apesar do novo *status* que a disciplina passa a ter ela permanece por alguns anos sendo ministrada no Brasil, não por historiadores, mas por bacharéis de ciências humanas, como advogados, economistas dentre outros.

Nos primeiros anos do século XX não havia produção de livros didáticos em larga escala e as alterações entre uma edição e outra, eram mínimas ou até mesmo inexistentes eles se configuravam em obras de longa-duração, os livros de João Ribeiro, por exemplo, foram escritos em 1900 e teve reedições até 1970 (BITTENCOURT, 1993, p. 232), Joaquim Silva, escreveu livros didáticos de História do Brasil a partir de 1940, e suas coleções foram reeditadas por pelo menos 20 anos (PINTO Jr., 2008, p. 07), seus livros foram publicados no contexto

---

<sup>9</sup> O colégio Pedro II foi o primeiro a colocar dentro dos seus "planos de estudos" o ensino de História do Brasil como disciplina obrigatória o que o faz em 1837 (BITTENCOURT, 1993, p. 137)



da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sob o governo de Getúlio Vargas momento em que fora instaurada uma política de vigilância mais rigorosa sobre o livro didático<sup>10</sup>.

Foi o decreto-lei de nº 1006 de 30 de dezembro de 1938 que definiu o que seria o livro didático e criou a CNLD. Esta comissão tinha uma preocupação muito mais expressiva com os conteúdos do que em relação aos aspectos pedagógicos, exercendo, portanto, um controle político-ideológico. (FREITAG, et al., 1989, p. 13).

Nesse contexto, destacam-se os protestos de alguns políticos sobre o mercado editorial que reclamavam desde os anos 50 dos altos preços dos livros didáticos, chamando a elevação dos preços de "comercialização da educação", "industrialização da pedagogia" e "truste dos livros". Esses pronunciamentos ocorreram com mais freqüência durante 1960 e 1970. Mas já na década 50 um projeto de lei do deputado Avelino Viana, já dizia que os custos do livro didático eram impossíveis para a população carente, com a proposta de baratear os custos de sua produção e diminuir o lucro das editoras os livros didáticos deveriam ter um prazo de quatro anos para atualizações (OLIVEIRA, et al., 1984, p. 47).

De 1961 a 1964, dois decretos-leis foram promulgados. O primeiro foi no governo de Jânio Quadros sob o nº 50.489, de 25 de abril de 1961 que previa o financiamento dos custos finais dos livros às editoras, efetivado pelo Banco do Brasil. Para requerer esses financiamentos, as editoras deveriam obedecer às seguintes exigências: o preço de custo, o parecer favorável do MEC, a tiragem mínima e, de preferência, em volumes únicos, além de edições com prazo mínimo de cinco anos (OLIVEIRA, et al., 1984, p. 49). Todas essas exigências do governo tinham como meta diminuir os custos no processo de produção, aumentando a oferta.

---

<sup>10</sup> Importante notar que uma política de avaliação sobre o livro didático já existia no Império brasileiro, os livros eram então aprovados ou reprovados pelo Conselho Superior da Instrução Pública (BITTENCOURT, 1993).



O segundo decreto-lei de nº 53.583 de 21 de fevereiro de 1964 teve um curto período de vigência e foi revogado logo após o Golpe militar em 14 de abril, por Ranieri Mazzilli. Nele, o MEC "ficaria autorizado a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo", tanto em estabelecimentos públicos quanto particulares, (OLIVEIRA, et al., 1984, p. 50).

Os programas de fomento ao livro didático do MEC, criavam mecanismos de avaliação específicos. No entanto, essa metodologia de trabalho, não correspondia com as diretrizes do Conselho Federal de Educação (CFE). Enquanto o primeiro criava ou tentava criar estruturas rígidas para a aprovação das publicações didáticas através de suas comissões de avaliação; o segundo apoiava a livre iniciativa às produções pedagógicas, fator que expressava as tendências liberais do CFE.

A postura modelar que as Comissões acabaram por adquirir levou à planificação dos conteúdos dos livros didáticos e as empresas que melhor se encaixavam nesses padrões também passaram a ser as que mais vendiam, isso gerou uma monopolização do mercado, quando algumas empresas faturaram muito, saindo de um estado de empresas familiares, para gigantes no mundo editorial.

## **1.2 A ascensão da indústria editorial didática e os órgãos reguladores do MEC: (COLTED, INL, FENAME e FAE)**

Com o processo de massificação do ensino, chamado por alguns de "democratização" o ramo editorial didático passou por transformações técnicas, principalmente, no início da década de 70, quando ocorreu o fenômeno do *boom* editorial. O Estado, ao se tornar o maior comprador de livros didáticos, contribuiu para tal efervescência neste mercado.



O governo passou a estimular, também, a renovação tecnológica da indústria editorial pela isenção alfandegária para importação da maquinaria. Houve uma generalização do emprego do sistema *off-set* e a capacidade da indústria editorial cresceu a ponto de aceitar encomendas do exterior, sobretudo de países da América Latina. (FONSECA, 2003, p. 51).

Como já escrito anteriormente, vários parlamentares passam a criticar severamente os altos lucros da indústria editorial advindos da comercialização do livro didático. Esses políticos criaram projetos de lei que tramitavam no Legislativo de modo a desacelerar o processo de atualização dos livros que favoreciam para o crescimento destas empresas, visto por muitos como ilícito.

Em contrapartida o CFE estimulava a prática editorial de rápida renovação, porém, tal prática gera a rápida obsolescência e o depósito de livros em sebos e bibliotecas. O Conselho justifica tal posição ao relatar que “a renovação está ligada ao processo educacional” alegando que o congelamento de textos em livros didáticos faz com que os alunos aprendam coisas já ultrapassadas.

Muitas vezes essas atualizações entre as edições ocorriam simplesmente no *layout* do livro e não na sua estrutura pedagógica e didática. (OLIVEIRA, et. al., 1984, p. 51). Deve-se salientar que alterações na apresentação de uma obra possibilitam alterações de apreensão, já que um novo formato cria uma nova legibilidade (CHARTIER, 1992, p. 221), mas, as novidades da indústria gráfica naquele momento, conviviam com textos que mantinham seu tradicionalismo.

O programa desenvolvimentista do governo militar contribuía para que recursos extras fortalecessem a iniciativa privada e com as editoras, não foi diferente. Em 1966, é celebrado o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura o Sindicato Nacional dos Editores de Livro (SNEL) e o órgão americano United States Agency for International Development (USAID), em que há uma injeção de recursos vindos do exterior para a educação brasileira<sup>11</sup>. Este acordo destinava

---

<sup>11</sup> Esses recursos foram obtidos por meio da “Aliança para o progresso” que fora um programa de ajuda norte-americano direcionado para a América Latina, idealizado no governo Kennedy e implantado pelo seu



recursos para a compra de 51 milhões de livros didáticos. Para a administração desses recursos fora então criada uma nova comissão, a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED).

Foram dois os decretos-leis que criaram a COLTED. O primeiro, de nº 58.635 em 16 de junho de 1966; e o segundo, de nº 59.355 em 04 de outubro do mesmo ano. Tal acordo liberou uma verba de 15 bilhões de cruzeiros para sua implementação (ALVES, 1968, p. 99) e, logo na primeira fase dos trabalhos fora injetado 21 milhões de cruzeiros nas gráficas e nas editoras.

Os recursos advindos da "Aliança para o progresso" foram determinantes para sua criação. No primeiro decreto-lei, o Conselho do Livro Técnico e Didático, como fora inicialmente chamado, tinha um caráter meramente instrumental, ao ser encarregado apenas da aplicação imediata destes recursos, como podemos observar em seu artigo primeiro:

É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático – COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso. (OLIVEIRA, et al., 1984, p. 52)

O segundo decreto-lei retifica o primeiro, muda o nome para Comissão do Livro Técnico e Didático e eleva o controle do governo sobre as produções:

[...] a produção e a distribuição do livro técnico e do livro didático interessam, sobretudo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e desenvolvimento econômico e social do País [...].

[...] deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante [...]

[...] seria contraproducente a intervenção do Estado que asfixiasse a iniciativa privada [...].

---

sucessor, seu interesse maior fora a cooptação dos governos latinos, evitando assim que novas revoluções de esquerda como a cubana se instaurasse na América (CUNHA & GÓES, 1986, p. 09). A operacionalização destes recursos coube ao United States Agency for International Development (USAID), que estabeleceu os convênios com diversas áreas do Ministério da Educação.



[...] atentar para determinadas prioridades amparando, de um lado, as obras de autores nacionais e de outro, as publicações técnicas e científicas [...]

(OLIVEIRA, et al., 1984, p. 53)

Segundo o deputado Márcio Moreira Alves, autor do livro *O Beabá dos MEC-USAID* (1968), todas as negociações com os Estados Unidos foram realizadas secretamente. Elas foram iniciadas em junho de 1965, e ainda em 1968, as informações sobre este convênio eram recebidas de forma fragmentada e imprecisa (ALVES, 1968, p. 9).

A COLTED foi aprovada, finalmente, pela portaria 69 de 13 de março de 1967, a aquisição e a produção de livros didáticos tornaram-se o eixo do funcionamento deste programa, à SNEL cabia a mediação entre as editoras e o governo.

Em seus diversos pareceres, a COLTED explicitou sua missão de fortalecer a indústria didática no Brasil, para torná-la auto-suficiente e economicamente sólida, ao afirmar que sua expansão reduziria os custos dos livros (ALVES, op.cit., p. 95).

Eram responsabilidades da COLTED: listar os livros publicados ou em fase de publicação; o recebimento de solicitações do MEC para publicação de livros, com a pré-seleção de editoras; e, quando necessário, com a indicação dos autores para a elaboração do livro solicitado. Segundo Moacyr Góes (1986) os Estados Unidos, mais do que financiar o ensino no Brasil intervinha diretamente nas decisões educacionais:

(...) ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos. (CUNHA & GÓES, 1986, p. 33 e 34)



Os títulos aprovados seriam comprados pelo governo, isso gerou uma disputa entre as editoras. No livro de OLIVEIRA et al, *A política do livro didático*, fica evidenciado a possibilidade de negociações que se abre entre o Estado e as editoras:

Não é preciso muito esforço de imaginação para avaliar a importância para as editoras da participação neste convênio. Todo o trabalho de redefinir sua linha de produção para atender às exigências do programa seria irrelevante frente à compensação garantida com o sucesso da negociação. A COLTED compraria todo o estoque da produção que lhe interessava para posteriormente distribuir aos estados. A disponibilidade financeira com que contava esse programa era farta. A generosidade do acordo MEC/USAID era compensatória para o MEC, sempre limitado em recursos e para a política americana, interessada em fortalecer e sedimentar laços políticos com o novo regime estabelecido em 64, o que estava de acordo com a estratégia de criar nos países do Terceiro Mundo um elo estreito para a proliferação da doutrina comunista. Se havia recursos em abundância, tratava-se de criar mecanismos hábeis à conquista de aprovação pelo MEC dos negócios editoriais. Não faltou imaginação e não foram modestos os resultados favoráveis as grandes editoras e, mesmo, às firmas distribuidoras. Ganhava-se de todo o lado. Acelerava-se a produção de livros, a diversificação de livros e criava-se toda uma estratégia de atuação junto às Secretarias de Educação para que tais e quais livros entrassem na lista de recomendações para futura seleção pelo MEC. Não é ingênuo, nem leviano o raciocínio de que a centralização acaba beneficiando alguns grupos. O canal de barganha é, sem dúvida, de mais simples execução. (OLIVEIRA, et al., 1984, p. 55)

As editoras, conseqüentemente, se adaptaram para atender às normas da Comissão. Houve muito alarde nas editoras com o advento do convênio e elas elaboraram diversas estratégias para conquistar a simpatia dos técnicos. Em contrapartida, profissionais da área editorial, editores e professores receberam cursos promovidos pela Comissão a fim de divulgar suas finalidades.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Outra forma da COLTED divulgar suas pretensões acerca dos livros didáticos é com o treinamento docente e em 1970 publica uma cartilha para professores intitulada *O Livro Didático: sua utilização em classe*, organizado por Elza Nascimento Alves, as quais ainda podem ser encontradas em sebos de todo o país.





**Figura 01.** Capa do manual *O livro Didático – sua utilização em classe*, publicado em 1980 pela COLTED.

A alta quantia recebida, por meio da “Aliança para o progresso”, não foi totalmente revertida para sua clientela - professores e os alunos -, dado o alto grau de burocratização do Estado. Grande parte deste dinheiro ficou nas mãos de intermediários como as gráficas, as transportadoras e as editoras.



Uma das empresas mais beneficiadas por esse programa foi a fábrica de papel Klabin, que monopolizou o mercado, já que o governo passou a exigir das editoras a utilização de seu produto, este chegou a ser chamado de “papel didático”. (OLIVEIRA, op cit., p 122), o que pode ter contribuído para que:

O Brasil, de importador de papel em 1967, passa a ser exportador de papel e celulose no início dos anos 80, graças aos incentivos fiscais que beneficiaram, principalmente, os investimentos das empresas estrangeiras no setor. (FONSECA, 2003, p. 50-51)

Irregularidades na administração levaram ao chamado “escândalo da COLTED”, uma Comissão Parlamentar de Inquérito foi aberta para averiguações. Pouco tempo depois, extinguiu-se a COLTED, através do decreto de nº 68.728, em 09 de junho de 1971, por Jarbas Passarinho, porém, não temos os resultados dessa investigação já que seus papéis não foram encontrados (OLIVEIRA et al, 1984, p. 57).

Nesse tumultuado fim da comissão suas atribuições foram logo repassadas para o Instituto Nacional do Livro (INL) <sup>13</sup> este, por sua vez, cuidou não somente da distribuição de livros didáticos, como também elaborou um trabalho de co-edição deste material com diversas editoras. Este trabalho tornara-se necessário, pois o acordo do MEC com a USAID também se extingue ocasionando a falta de recursos para continuar a assistência aos alunos carentes. A co-edição, portanto, fora estimulada para diminuir os custos da produção, barateando também o valor dos livros. A União passou a receber as verbas de outra fonte: as unidades federativas, através do Fundo Nacional do Livro Didático (FNLD). Os estados enviavam para os cofres do Ministério da Educação uma dada porcentagem para

<sup>13</sup> O Instituto Nacional do Livro – INL fora criado durante o governo Vargas em 1937 pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, através do decreto-lei nº 93, tendo como intuito, inicialmente, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário da língua brasileira que expressasse a identidade nacional e, em seguida, o apoio à implantação de bibliotecas públicas em todo o país. O primeiro objetivo não se concretizou, mas após 1945, o número de bibliotecas públicas cresceu consideravelmente. Dirigido primeiro por Augusto Meyer, o Instituto também teve a direção de Sérgio Buarque de Holanda e de Mário de Andrade. Atualmente, é conhecido como Departamento Nacional do Livro (DNL) – órgão da Fundação Biblioteca Nacional.



a execução desse projeto, outro programa do INL foi o incremento e construção de bibliotecas em Escolas Públicas.

O INL lançou o Programa do Livro Didático (PLD), que se desdobrou em diversos outros programas como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES); o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU); e finalmente, o Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação (PLIDECOM). Dado o gigantismo dessas propostas, esses programas não vingaram sendo que o único que teve continuação fora o PLIDEF.

O PLIDEF fora o programa que melhor esclareceu seus objetivos, sendo eles: co-editar livros didáticos distribuí-los para as escolas públicas através das Secretarias de Educação dos estados, estimular o melhoramento destes livros através do processo de seleção e avaliação, distribuir manuais para os professores, entre outros. (OLIVEIRA, et al., 1984, p. 58).

O novo procedimento de avaliação do INL tinha um maior enfoque pedagógico. As editoras enviavam os livros e um departamento do MEC era encarregado de selecioná-los. Tal seleção ia para as Secretarias de Educação dos estados que escolhiam determinados títulos que, em seguida, retornavam para o MEC e, os mais requisitados eram, então, co-editados.

Era previsto que se, eventualmente, os livros co-editados não fossem fornecidos pelo governo – muitas vezes, o número de alunos era maior que o número de livros enviados – estes exemplares poderiam ser comprados a preço de custo, ou seja, muito abaixo do preço comum, porém as editoras diante da demanda, inflacionaram o mercado, sendo que deveriam por pelo menos 6 meses mantê-los a um preço acessível (OLIVEIRA, op. cit., p. 60).



A pressão das editoras sobre o aparato estatal fora tão forte que o Programa do Livro Didático saíra das mãos do INL em 1976, e fora para outra instituição: a Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME<sup>14</sup>. Esta pressão se deu após a proposta do INL em preferir os livros que possuíam as disciplinas de uma série em volume único, ou, com uma disciplina para diversas séries. Desta maneira, diminuiria a produção de livros e, conseqüentemente, o lucro das editoras. (OLIVEIRA, op. cit., p. 63)

A FENAME prossegue na política de co-edição e distribuição de didáticos, porém, não leva à frente o projeto de implementação de bibliotecas nas escolas públicas. O decreto-lei de nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, que a institui, não prevê este trabalho.

O sistema de avaliação permanecia praticamente o mesmo do INL. Com a autonomia de escolha para as Secretarias de Educação, as editoras partiram para uma ofensiva contra essas secretarias e também contra os professores.

O empenho das editoras será concentrado na influência que possam ter junto às Secretarias de Educação para que seus títulos sejam incorporados aos programas de co-edição. Proliferou significativamente a produção editorial, requintando-se sua apresentação com formatos e disposições gráficas que possam seduzir o mercado consumidor (OLIVEIRA et alii, 1984, p. 64)

Desta forma, as editoras partem para uma espécie de treinamento desses professores, através da promoção de cursos e encontros – prática comum até os dias atuais.

Outra prática muito utilizada consiste em mostrar nas capas dos livros que estes estão de acordo com propostas curriculares estabelecidas pelo MEC, esta prática, aliás já era utilizada desde o séculos XIX quando os autores

---

<sup>14</sup> A Fundação do Material Escolar (FENAME), foi criada em 1968 com o intuito de fornecer aos estudantes o material básico para os estudos, assumindo também a distribuição de livros didáticos, seu trabalho aumentou consideravelmente, como na fala de Cosette Ramos, “o anão teve que absorver o gigante” (OLIVEIRA, op. cit., p. 63).



acompanhavam os “planos de estudos” das escolas públicas com o “currículo exposto nas paginas de rosto dos compêndios”(BITTENCOURT, 1993 p. 205). Atualmente, em São Paulo, a cada nova proposta curricular, os livros se remodelam e anunciam as atualizações. Em alguns casos, percebe-se em alguns “livros do professor” que as propostas de planejamento das aulas são cópias das propostas estaduais.

Os valores repassados pelos Estados não cobriam, porém, o montante necessário ao atendimento de todos os alunos da rede pública. Conseqüentemente, muitas escolas foram excluídas do programa. (MEC, 2007)<sup>15</sup>

Entre 1983 e 1985, o livro didático ficou a cargo da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) criada para substituir a FENAME pela lei nº 7.091. Os grupos de trabalho ligados a FAE propõem a participação dos professores na escolha dos livros didáticos como uma das mudanças no processo de avaliação dos MEC. (MEC, 2007 ).

Este programa se encerra em 1985 junto com o governo Figueiredo, seu substituto é definido pelo decreto federal 91.542 de 19 de agosto, originando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) onde gradativamente ocorre o processo de descentralização, assim a escolha dos livros começa a partir da escola entre seu professores e demais funcionários (FONSECA, 2003, p. 54), este programa banuiu o uso do livro descartável – que o tornou reutilizável por outros alunos.

### **1.3 O processo de avaliação dos livros didáticos**

Sobre o processo de avaliação dos livros didáticos – que é uma das preocupações deste trabalho –, encontra-se poucas referências, principalmente,

---

<sup>15</sup> Dados obtidos no texto *O Livro Didático na Educação Brasileira*, encontrado em <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 05/03/2008.



sobre a COLTED, já que toda sua documentação ainda não foi encontrada após seu encerramento<sup>16</sup>. Mas cabe aqui observar, se estes instrumentos de avaliação influenciaram e nortearam de alguma forma os conteúdos dos livros didáticos.

De Juliana Filgueiras temos uma pesquisa em andamento, que procura entender os sistemas de avaliação do livro didático no Brasil, desde a criação da primeira comissão instituída no governo Vargas até os dias atuais. Através das análises dos trabalhos dessas comissões de avaliação, nota-se que no Estado Novo, o caráter ideológico era a maior preocupação dos avaliadores, e já na ditadura militar a preocupação eram mais ligadas à técnica de redação.

Na COLTED, em 1967, o primeiro grupo de avaliadores era formado por pessoas ligadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao Departamento Nacional de Educação (DNE), e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE/MG). Em 1968, a comissão já contava com técnicos de educação, treinados pela própria COLTED, assim como técnicos estaduais. Fazia parte da avaliação, um questionário no qual eram observados alguns critérios como a autenticidade do livro, a adequação, a apresentação, a qualidade do material, as informações suplementares, além da bibliografia indicada e do manual do professor. Os avaliadores foram divididos por áreas de conhecimento, Linguagem, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. Neste ano, foram avaliados 443 livros didáticos destinados ao ensino primário (FILGUEIRAS, 2008, p. 04).

Para organizar os resultados destes questionários, foram criadas fichas com os pareceres *insuficiente*, *regular* e *bom*, através de uma pontuação distribuída entre categorias com pesos diferenciados. Os livros não aprovados tinham como justificativas: o estilo antiquado, a falta de gravuras, a inadequação

---

<sup>16</sup> Podemos encontrar vestígios da metodologia das avaliações do MEC, através de textos já citados fornecidos por João Araújo B. de Oliveira, Bárbara Freitag e também por Juliana Filgueiras, pesquisadora que trabalha com o processo de avaliação do livro didático desde o início da República, as referências destes trabalhos estão constantes na bibliografia.



de vocabulário, a apresentação de conceitos equivocados e a ausência de uma escrita que proporcionasse às crianças, a capacidade de desenvolver idéias e conclusões a respeito de determinado conteúdo.(FILGUEIRAS, 2008, p. 05). Deste modo, vê-se que a prioridade, pelo menos aparente, dessas comissões, estavam ligadas a questões de caráter técnico e pedagógico.

Com o INL, as avaliações se ampliam e o Departamento do Ensino Fundamental (DEF), divulga, em 1971, as normas para análise e seleção de livro-texto para o ensino de 1º grau (FILGUEIRAS, 2008, p. 07). Tais normas foram produzidas de acordo com as Leis de Diretrizes de Bases de 1961 e com a então recente lei nº 5.692/71, que transformara a educação brasileira<sup>17</sup>.

Em uma entrevista publicada no livro de OLIVEIRA et. al., um membro da comissão instituída pela COLTED, diz ter sido um trabalho difícil, já que a remuneração dos avalistas era baixa, o tempo para avaliação era curto, e os técnicos não eram qualificados nas diferentes áreas de ensino e, conseqüentemente, compravam livros de má qualidade. (OLIVEIRA et. al., 1984 p. 55-56). Através destas constatações, é possível identificar a fragilidade destas comissões como órgãos representativos do MEC, para a qual contribuíram as negociatas e outros tipos de irregularidades ocorridas entre as editoras, as distribuidoras, os fabricantes de papel e o próprio governo.

---

<sup>17</sup> A reforma educacional para o ensino de primeiro e segundo grau de 71, conhecida como a Lei 5692/71 ampliou a obrigatoriedade da Educação que se estendeu de 4 para 8 anos, instituiu como obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Educação Física para o 1º e 2º Grau, além de dar ao ensino médio um caráter profissionalizante o que concretizaria a teoria do capital humano desenvolvida por grupos ligados aos militares como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), essa reforma, portanto, atinge indiretamente a Universidade no que tange a refrear sua demanda, dados mais aprofundados sobre esta lei encontra-se em SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo, Autores Associados, 1987, ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 1978, sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo obrigatório recomenda-se a leitura de FILGUEIRAS, Juliana Miranda, *A educação moral e cívica e sua produção didática : 1969-1993.*, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2006.



Na maioria dos programas, o controle pertencia às comissões de avaliação, que mais tarde foi passado para as mãos dos professores. Essas comissões selecionavam quais livros seriam comprados ou co-editados pelo governo. O MEC então informava suas diretrizes e as editoras, por sua vez, direcionavam seu trabalho para cumprir estes requisitos. Sendo assim, se não havia uma censura prévia como na imprensa, no cinema e na televisão, havia uma receita pronta que deveria ser seguida.

Esses critérios, (do MEC), no entanto, são apresentados de tal modo que levam a comportamentos muito padronizados e similares por parte dos produtores de livro. O resultado é que os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método e se autocensurando nos conteúdos apresentados, de maneira a não enfrentar problemas com as autoridades. (OLIVEIRA et al., 1984, p. 17 grifos meus).

Os livros didáticos seguiam a mesma metodologia. Portanto, pode-se presumir que enaltecer o governo vigente torna-se uma estratégia de convencer os avaliadores.

Mesmo concorrendo nas licitações do governo, os livros de maior complexidade estavam destinados ao mercado privado, devido o alto custo gerado pela sua diagramação, sua fatura de imagens, tipo de papel, a qualidade de impressão etc, fazem parte deste grupo, os livros didáticos de Joana Neves e Elza Nadai e a Coleção Sérgio Buarque de Holanda<sup>18</sup> além do preço a dificuldade nas vendas destes livros recaiu muitas vezes ao “alto nível” das publicações, sendo que esta última, inclusive, chegou a ser usada em universidades. (MÁSCULO, 2008, p. 40-41).

Livros pouco densos e, conseqüentemente, pouco reflexivos, eram os mais adotados, tanto pelo texto reduzido e de fácil memorização, quanto pelos

---

<sup>18</sup> Recentemente foi publicada tese de doutorado a qual procurou historicizar a produção didática de Sérgio Buarque de Holanda. MÁSCULO, José Cássio, *A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História*, Tese de Doutorado – PUC/SP 2008.



exercícios que continham as respostas no Livro do Professor. Um livro dessa linha é o de autoria de Elian Alabi Lucci *História do Brasil: o Império a República e o Brasil Contemporâneo*, o qual se encaixava na proposta de Estudo Dirigido, este competia com outros de sua editora, fato descrito pela professora Joana Neves que escrevia também para a mesma a Saraiva:

[...] O nosso oposto, em termos de grandes vendas na Saraiva, são os livros do Elian Alabi Lucci, que ao contrário dos nossos livros, têm pouco prestígio intelectual. Os livros dele são muito criticados por uma certa elite intelectual dos professores, mas são os que mais vendem. (NEVES, apud, GATTI, 2004, p. 75)

Eliane Mimesse Prado (2004) ao fazer uma varredura nos relatórios de estágio da década de 1970 e 1980, observou que o livro de Lucci fora muito utilizado nas escolas públicas estaduais. Nas escolas da classe média estão concentrados os livros de maior rigor científico, já na periferia, o livro pode ter o mesmo acabamento gráfico, mas perde muito em conteúdo. Esta prática vem corroborar com a tese de Bordieu, sobre a incorporação de um *habitus* escolar reprodutor das desigualdades sociais, já que o acesso a um tipo de cultura está determinado a partir da classe econômica. (CATANI & NOGUEIRA, 1998)

Em 1973 a comissão de Minas Gerais aprova o livro de Sérgio Buarque, porém este não é co-editado alegando seu alto custo. Em seu lugar é adotado um livro que não fora avaliado, mas fora recomendado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. (FILGUEIRAS, 2008, p. 08). Este episódio levanta dúvidas quanto aos critérios de avaliação do governo.

Ao correr por toda a história da relação do Estado com o livro didático, não se encontra a explicitação de uma censura prévia, mas, possivelmente, dada a conjuntura, havia uma censura velada, no entanto, não deve-se pensar aqui que os autores ou editoras compactuavam com algum tipo de ideologia, pois a estas últimas importava atender aos interesses do mercado. De qualquer forma existia um controle mesmo que invisível.



(...) não existe produção ou prática cultural que não se fundamente em materiais impostos pela tradição, pelas autoridade ou pelo mercado, e que não esteja sujeita à supervisão e à censura por parte daqueles que detêm o poder sobre as palavras ou os gestos. (CHARTIER, 1992, p. 236)

E foi assim, procurando satisfazer aquela forma de governo e com a finalidade de vender seus livros, que se reproduziu a História do Brasil que vemos nos livros deste período. Uma história, na maioria das vezes, conservadora e consonante com o regime e as diretrizes curriculares vigentes.

Os dados confirmam o crescente apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do livro didático no Brasil. O livro tornou-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial. Daí a preocupação do Estado e das editoras em publicar os livros que tivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de história, geografia e demais disciplinas. (FONSECA, 2003, p. 51)

Existe, no entanto, um caso de censura ao livro didático, ou melhor, à um impresso pedagógico publicado como material de apoio a professores da rede pública, intitulado *História Nova do Brasil* editado primeiramente em parceria com MEC e depois pela Brasiliense fora retirado de circulação entre 1965 e 1966. Veremos sobre a história deste livro e sua proposta de ensino.

#### **1.4 Censura na Educação: o caso de *História nova do Brasil***

A coleção *História Nova do Brasil* constitui para alguns um marco na historiografia brasileira, além da perspectiva de uma revolução educacional. Esta proposta progressista fora entendida, portanto, como perigosa à Segurança Nacional por possibilitar pretensões comunistas.

A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração "comunista" era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão. (CUNHA & GÓES, 1986, p. 36).

Esta coleção foi idealizada por Nelson Werneck Sodré e produzida a partir de 1963 durante o governo João Goulart através do convênio entre Ministério da



Educação e os intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>19</sup>. O ISEB foi constantemente atacado pela direita, durante os anos em que esta fazia oposição, mesmo em seu período de decadência financeira. Como relata Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto:

Pelas dificuldades que conheci, freqüentando e trabalhando quase todos os dias no ISEB desde 1962, surpreendia-me no início a incessante campanha da imprensa oposicionista, o martelar constante contra uma instituição que já não era senão uma sombra de um passado controverso, porém produtivo. Na verdade o ISEB (...), tomara-se nos últimos anos um mito instrumentalizado pela direita. (CAVALCANTI NETO, 1993, p. 51-52)

A perseguição ideológica atingiu a publicação *História Nova do Brasil*, sendo esta atacada em programas de televisão e em revistas de grande circulação como a *Manchete* para a qual Carlos Lacerda concede uma entrevista logo após o golpe em 19 de abril, na qual diz:

Já estão escrevendo a História do Brasil. Daqui a pouco, a nossa História não terá datas nem nomes, nem batalhas, nem episódios. Só terá ideologia – a rígida ideologia totalitária que os comunistas querem impor a juventude. (LACERDA, apud MOTTA, 2004, p.256)

Assim, *História Nova do Brasil* era para a direita, uma ameaça à juventude e devia ser banida, pois distorcia a história e fortalecia ideais e interesses da esquerda. De fato a coleção tinha um acentuado viés político e se fundamentava no materialismo histórico. Os pesquisadores e escritores da coleção *História Nova* eram, na década de 60, alunos da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), da

<sup>19</sup> O Instituto Superior de Estudos Brasileiros criado em 1955 e extinto em 1964 foi uma reformulação do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) composto inicialmente por diversos intelectuais de posturas políticas heterogêneas, como Anísio Teixeira, Roberto Campos, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Miguel Reale, Roland Corbisier, Helio Jaguaribe, Alberto Guerreiro Ramos e Nelson Werneck Sodré, sendo este, o último diretor do departamento de História do Instituto. Durante seus nove anos de existência o ISEB passou por mudanças de posicionamentos e de membros, essas controvérsias internas tornaram-se famosas no meio acadêmico e assim pesquisadores atribuem a este instituto pelo menos três fases distintas, pois assumem em seus primórdios ideais nacional-desenvolvimentista e a partir dos anos 60 aderem ao marxismo. Para saber mais sobre o ISEB: FRANCO, M. S. C., *O tempo das Ilusões*. In, CHAUI, M & FRANCO, M. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDEC, 1985, MOTA, C. G. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1971)*, São Paulo: Ática, 1980, ORTIZ, R. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, São Paulo: Brasiliense, 1994 e TOLEDO, C. N. *ISEB: Fábrica de Ideologias*, São Paulo: Ática, 1982.



Universidade do Brasil – hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB).<sup>20</sup>

A coleção foi concebida num sistema de equipe: cada obra era escrita por diversos autores que tinham como objetivo “reinterpretar a história do Brasil sob a luz do marxismo”. Eles escreviam monografias que eram discutidas pelo grupo e passadas pelo crivo de Nelson Werneck. Sua proposta inicial viria a servir como um novo apoio didático e teórico aos professores que, até então, contavam com poucas ferramentas para o trabalho (DOMINGUES, 2004)<sup>21</sup>.

A coleção se apresentaria, inicialmente, em dez volumes que foram condensados pela editora Brasiliense para seis volumes, dos quais, os dois últimos não chegaram às livrarias. Esta coleção fora censurada em 1965 pelo regime militar. Um ano depois, os livros já editados foram retirados das livrarias. O quinto volume se dedicaria ao tema República Oligárquica e o sexto Revolução Brasileira.

O prefácio do quarto volume, reeditado em 1965 pela Brasiliense já possui ecos da censura que rondava esta produção ao mencionar um Inquérito Policial Militar (IPM), que acusa o convênio entre o ISEB e o MEC de corrupto e subversivo. (SANTOS, et al., 1965, prefácio) Além deste inquérito, outros pareceres contra a publicação da coleção foram emitidos por diversos órgãos, entre eles o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida por Joel Rufino dos Santos em 19 de abril de 2007 no Rio de Janeiro.

<sup>21</sup> DOMINGUES, Petrônio José, *Historia Nova do Brasil: um projeto abortado da Revolução Brasileira*, *Novos Rumos*, ano 19 n° 42, 2004. Encontrado em: [http://www.institutoastrojildopereira.org.br/novosrumos/file\\_42/historianova.pdf](http://www.institutoastrojildopereira.org.br/novosrumos/file_42/historianova.pdf) acesso em 16 de maio de 2007.



Os autores buscam dar resposta às opiniões conservadoras que se opunham a esta publicação os quais também denominavam os estudantes que a escreveram de “meros agitadores”: A isso os autores respondem:

Muito ao contrário, o desejo de aprender, mas aprender com seriedade – conhecer na profundidade e na complexidade os problemas – é uma das características mais positivas e generalizadas da juventude estudantil brasileira nos dias que correm. (SANTOS, et al., 1965, prefácio)

No terceiro capítulo do quarto volume, “O significado do Florianismo”, os autores buscam em, pelo menos, dois trechos, encontrar relações diretas do passado nacional com o regime militar. O primeiro, com o plano de remessa de lucros, iniciado ainda no Governo Provisório de Deodoro:

Esse mecanismo de transferência de riquezas – remessa de lucros – chegou aos nossos dias e, o que é mais grave, foi legalizada pelo Congresso em julho de 1964, depois do *golpe de abril*, e por diferença mínima de votos. (SANTOS, et al., 1965, p. 115 – grifos meus).

Neste trecho, há a nomeação do movimento militar como Golpe – o que veio a se configurar nos livros didáticos em 1981, como veremos no terceiro capítulo.

Em outro ponto do texto, os autores descrevem a indignação de Raul Pompéia frente a uma elite nacional, subordinada pelos estrangeiros e novamente faz uma correlação com as forças econômicas que se fortaleciam no pós-64:

O depoimento de Raul Pompéia aborda, ainda aí, tema de grande atualidade. Examinando-o, percebe-se que as forças econômicas que se institucionalizaram em nossos dias, sob diversos títulos - ADP, IPES, IBAD etc (este último elegeu em 1962 a maior bancada do Congresso Nacional e passou a ser, praticamente, o seu único componente com as cassações de mandatos efetuadas pelo movimento militar de 1º de abril) – existem desde o seu tempo com as mesmas características. (SANTOS, et al., 1965, p.127)

A escrita da coleção *História Nova* não passa pela tradicional cronologia da maioria dos textos de História. Seus escritores procuram fazer o diálogo passado-presente buscando referenciais similares na contemporaneidade. Esta questão



deve ser vista com cautela, pois, por um lado seus autores buscavam uma nova maneira de escrever a história, mas por outro corriam o risco de cometer erros ou gerar até mesmo confusões sobre o pensamento histórico como escreve Circe Bittencourt:

A história ensinada por temas cujas problematização se baseie na história do tempo presente pode cometer o pecado de ser anacrônica, ao apresentar uma trajetória que se inicia no presente e depois retoma o tema em outras sociedades do passado de forma superficial, cobrando dos agentes de outrora valores que são contemporâneos nossos. (BITTENCOURT, 2008, p.154)

No caso que analisamos, não se trata de outra sociedade, mas outros tempos, e por conseguinte, conjunturas bem diferentes. Mas deve-se ressaltar novamente que seus idealizadores buscavam reformular a história do Brasil, buscando para isso novas abordagens e formas de análise e que estes eram ainda estudantes de história. Joel Rufino dos Santos em um depoimento dado em 1993 a Claudio Giordano adverte que naquele momento ainda era um escritor iniciante:

(...) Há muitas coisas que eu pelo menos não voltaria a escrever – como informação, como lição de História e como estilo. Há fórmulas feitas, repetições de pequenos equívocos. Eu não tinha uma escrita própria, que penso ter alcançado dez anos depois (...) (SANTOS, 1993, p. 19).

As críticas aos livros didáticos do período permeiam todas as monografias inseridas em *História Nova do Brasil*. Roberto pontual na apresentação da obra faz referência quanto a singularidade de *História Nova do Brasil* frente às demais produções didáticas:

Nos últimos tempos não foram poucos os que tomaram consciência de que a história do Brasil, tradicionalmente concebida e comunicada, em especial na literatura didática, longe de revelar as verdadeiras bases do processo de formação de nosso país, vem servindo, pelo contrário, como instrumento de freios e desvios, obstáculo para seu próprio desdobramento. (SANTOS, et. al, 1964, contracapa)



Os autores se colocam numa posição crítica frente à história ensinada até o momento que, segundo eles, era utilizada para exaltar um nacionalismo ufanista, através de discursos emocionados que descreviam fatos como narrativas épicas e recheada de heróis.

Sua proposta era uma tentativa de integrar o povo à história brasileira, o que para estes autores não era somente justo, mas também necessário para retirar dos indivíduos a idéia de que eram meros espectadores da história e colocá-los na sua posição real de sujeitos históricos. Ou seja, a eliminação do sentimento de apatia para levá-los possivelmente a um senso de coletividade, o que elevaria seu grau de consciência para a fim de atuar nas transformações históricas. Este era, inclusive, um dos caminhos descritos pelos integrantes do ISEB para a Revolução Brasileira. (DOMINGUES, 2004).

A experiência que viveram estes estudantes buscando colaborar com o ensino brasileiro fora então abortada pelo regime militar logo em seus primeiros anos e até 1993 não houve nenhuma tentativa de leva-la adiante novamente.

Na década de 1970, outro grupo do qual o historiador Ricardo Maranhão fazia parte, tentou recolocar as questões propostas de *História Nova* em uma nova coleção chamada *Brasil História* e que não obteve muitos adeptos por parte dos professores.<sup>22</sup>

### **1.5 - A produção do livro didático: o trabalho dos autores e editores**

Ao estudar o livro didático, é preciso verificar não somente seu conteúdo e a conjuntura política em que foi criado, mas também aliar estes dados ao seu processo de produção. Ou seja, como o livro se materializa e, principalmente, quais são as pessoas envolvidas na sua criação. Muitos pesquisadores que

---

<sup>22</sup> *História Nova*, entrevista de Ricardo Maranhão a José Carlos Ruy, para a revista *Princípios*, sem data. Encontrado em <[www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores](http://www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores)>. Acesso em: 02 fev. 2009.



trabalham com textos didáticos se preocupam somente com seus aspectos discursivos e não se ocupa com a forma na qual o livro fora produzido, quais as pressões sofridas pelo autor, a influência dos editores, os critérios de qualidade etc, Egil Borre (1996), discute a ausência deste tipo de investigação entre os pesquisadores. No Brasil este campo de estudos veio a florescer a partir da década de 90, o que ainda rende diversas pesquisas.

Para entender um pouco sobre o cotidiano das pessoas envolvidas no mercado editorial e sobre a história das editoras. Muitas entrevistas de membros de casas editoriais foram concedidas a Munakata (1996) e Décio Gatti (1997); outras informações sobre o histórico de algumas editoras estão contidas na tese de Célia Cassiano (2007) a qual discute o mercado editorial atualmente.

Como já visto acima, a década de 1970 representaria para a indústria editorial didática do Brasil, o período de sua maior expansão. Muitas empresas deixaram de ser pequenas gráficas e passaram a ampliar seus negócios e empregar novas tecnologias.

Outras empresas puderam ser criadas já que este ramo contava com uma relativa estabilidade por ser um mercado de objetos de consumo garantido e de uso estritamente escolar (SACRISTÁN, s.d. p. 99). Essa garantia de vendas se dá exatamente por sua peculiaridade.

Exatamente por ser recurso obrigatório no sistema de ensino, tanto público quanto particular, é que o livro didático representa algo à parte no ramo dos livros. Mas apesar de não ter *status* de literatura, no mercado editorial brasileiro, o manual escolar é considerado o mais rentável do setor (CASSIANO, 2007, p. 09).

Uma delas é a editora regional Lê, de Minas Gerais, que iniciara suas atividades em agosto de 1970, justamente no momento do *boom* editorial, já com o objetivo de publicar livros didáticos (CUNHA apud GATTI, 1997, p. 110, anexo). A editora Saraiva fora, inicialmente, uma livraria familiar fundada em 1914, que



passa a editar livros jurídicos e, na década de 1950 inicia a produção de livros didáticos. No entanto, desiste logo depois. Com o aumento da demanda nos anos 1970 volta a investir neste mercado, no qual se tornou um dos maiores filões da empresa. (FACCIOLI apud GATTI, 1997 p. 02, anexo).

No Brasil, até o início de 1980, menos de 10% da indústria editorial didática vendia livros para o governo. Outras empresas se apossaram de uma considerável fatia deste mercado. Durante a vigência do programa de co-edição do PLIDEF, a cargo do INL e FENAME, entre 1971 a 1981, a Editora do Brasil, a FTD, a Abril, o Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos – IBEP, a Editora Ao Livro Técnico e a editora Tabajara, participaram respectivamente de 14%, 10%, 8%, 6% e 5% dos livros produzidos em parceria com o governo. (OLIVEIRA, et al., 1984; CASSIANO, 2007). Em um texto comemorativo dos 30 anos da editora Ática, encontramos informações da SNEL, que demonstram a ascensão deste mercado. Em 1979, os livros didáticos representavam 39% do mercado editorial, chegando em meados dos anos 80 ao primeiro lugar na venda de livros no Brasil. (Ática apud Munakata, 1997, p.39).

Com este crescimento acelerado, os profissionais dessas empresas, se qualificaram para esta nova fase nas editoras durante o próprio processo, observado no testemunho destes trabalhadores:

Eu iniciei meu trabalho na Saraiva há 25 anos, como copidesque. Fui desenvolvendo um trabalho assumindo maiores responsabilidades, coordenando, gerenciando chegando à direção do departamento. Esse processo todo está muito ligado ao próprio crescimento do papel do livro didático no mercado. Então, esse *boom* do final dos anos sessenta exigiu o desenvolvimento de profissionais. Formação feita na prática.  
(FACCIOLI apud GATTI, 1997 p.02 - anexo)

A minha trajetória é parecida com a do Alexandre (Faccioli). Eu também comecei como copidesque, aliás, como auxiliar de copidesque. (...) Copidesque, supervisor e gerente. Isto faz 24 anos. Eu entrei um pouco depois do Alexandre. Complementando um pouco o que ele falou, da experiência mais ou menos parecida, a gente procurou aperfeiçoar bastante o processo de produção editorial, que era um processo um tanto artesanal. A gente trabalhou muito nesse processo.  
(FRUET apud GATTI, 1997 p. 02 - anexo).



Muitos destes trabalhadores se qualificavam em áreas ligadas à Comunicação ou Letras e áreas semelhantes. À medida que o mercado cresceu a criação de cursos específicos no campo editorial foi fecundo, compactuando com o processo de profissionalização no ensino em curso naquele período. Os entrevistados, ao relatarem sua trajetória profissional, apontam os vários cargos que já tiveram nas empresas, o que mostra a hierarquia. Outro dado importante diz respeito ao cargo que os dois ocupavam na década de 1970, a função de copidesques, profissionais que cuidam tanto da correção e aperfeiçoamento do texto, quanto de seu conteúdo e forma.

As equipes editoriais do mercado didático possuem, além de autores, editores e copidesques, também ilustradores, diagramadores, grupo de revisores e pareceristas, entre outros. Algumas editoras também buscavam assessorias com professores universitários para analisar as obras que completava as várias etapas pelas quais deviam passar antes de chegar ao mercado. Após essa etapa, entra em cena a equipe comercial com seus diretores, gerentes, supervisores e vendedores. Chartier preocupa-se em fazer a mediação entre o ato de escrever um livro e o ato de confeccioná-lo e para isso faz uso de uma citação de Roger Stoddard a qual também utilizaremos aqui:

Seja lá o que for que façam, os autores *não* escrevem livros. Os livros não são absolutamente escritos. São manufaturados por copistas e outros artesãos, por técnicos e outros engenheiros, por máquinas impressoras e outros tipos de máquinas. (STODDARD, apud, CHARTIER, 1992 p. 220)

Como esses trabalhadores lidavam com a tensão vivida naquele momento e que atingia outros impressos mais diretamente? Qual a preocupação dos autores e editores nessa atmosfera política? Os autores de livros didáticos de história se posicionaram de diferentes formas neste contexto, segundo Joana Neves:

(...) quando nós começamos tínhamos muita preocupação com a censura. Afinal de contas estávamos em 1975. Não havia censura prévia no livro didático, mas, se um autor de livro didático fosse denunciado, por alguma



impropriedade no livro, ele responderia judicialmente e a gente sabia o que era responder judicialmente no tempo da Ditadura. Nem eu e nem a Elza éramos doidas. Nós não estávamos nesse enfrentamento, quer dizer, o livro didático não se apresentava pra nós como uma metralhadora. (...) Nós tivemos o cuidado de fazer um livro que pelo conteúdo, pelo tratamento, não violentasse a nossa consciência, o nosso conhecimento. Mas, também, que não criasse problemas, e, sobretudo, com o cuidado de não ser panfletário, porque tinha muito disso. Nesse sentido, nós tivemos todo o apoio da Saraiva. Nunca houve nenhuma censura, ou melhor, houve uma censura sim, feita pela copidescagem, mas nós acabamos concordando com eles.

(NEVES apud GATTI, 1997, p. 79)

Não foram todos os livros didáticos escritos na ditadura totalmente favoráveis ao regime. Esta é uma visão determinista e que reduz o universo de sua produção, havia autores que demonstravam uma certa aversão com relação a algumas atitudes do governo. Assim, pode-se crer que aqueles autores que mais tarde formularam uma crítica mais contundente ao regime militar, provavelmente sofriram antes uma sutil vigilância e praticavam a autocensura.

Daí surge a necessidade de recuperar esses autores, inseri-los como sujeitos históricos que trabalham dentro nas mais variadas tendências onde muitas se confrontam e outras se completam. Sujeitos sociais que trabalhavam em diferentes ambientes e que, por fim, geravam diferentes resultados na confecção de seu trabalho.

Nesse caso, cabe ressaltar os livros escritos por Marlene Ordoñez<sup>23</sup> que, naquele momento, já diziam sobre o caráter centralizador dos governos militares. Os livros desta autora puderam ser acompanhados de 1975 a 1994, nos quais notamos diversas mudanças, principalmente, quando se referem à intervenção militar, classificado como "Revolução de 64", "Movimento de 64" e "Golpe Militar", respectivamente. Segundo FONSECA (2003), a possibilidade de introduzir novos conteúdos nos livros didáticos se deu a partir de uma apropriação do mercado sobre os novos discursos acadêmicos.

---

<sup>23</sup> A maioria dos livros escritos pela autora fora no sistema de co-autoria, contando, portanto, com a colaboração de Maria Freire e Antonio L. C. Silva, na elaboração de suas obras.



No final dos anos 70 e início dos 80, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino foi acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da indústria cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependiam da mídia para se estabelecer na carreira acadêmica. (FONSECA, 2003, p. 53).

Durante os anos mais rígidos da repressão tanto autores, quanto equipe editorial trabalhavam sob essa pressão. O momento da abertura política libera não somente autores, como também editores para uma nova postura.

Naquele contexto pedagógico da escola e no momento político também, todo mundo se lembra do momento que era. A partir desses livros novos, da Elza e do Cotrim, ainda durante a Ditadura, começou esse movimento, com um material mais crítico, mais questionador, mais conscientizador. (FRUET apud GATTI, 1997, p. 3)

Eu acho que a gente tinha, não uma censura interna, mas uma autocensura, que todo mundo tinha, em todas as atividades imagináveis no país, até um determinado momento. Tirando as pessoas que estavam tentando fazer algo contra o regime, todos os outros estavam trabalhando dentro de certos limites. Não havia exageros. Eu acho que a Saraiva, citando o caso do livro da Elza, foi a primeira que teve a percepção de dizer: "Olha, tem uma abertura aí. Ela pode ser um pouco falsa, mas é uma abertura. Dá para chamar golpe de golpe". Acho que a Saraiva foi a primeira que rompeu com a autocensura. Agora censura, controle. Nesse sentido nunca houve nada. (FACCIOLI apud GATTI, 1997, p. 15)

Como dito anteriormente, a censura parecia velada. Havia uma certa elasticidade destes trabalhadores que tentavam desviar de temas mais delicados até certo momento. O livro de Elza Nadai e Joana Neves, fora de fato o primeiro a "chamar o golpe de golpe", essas mudanças de conteúdo no livro didáticos pós-abertura será detidamente analisado no terceiro capítulo.



## Capítulo II

### **Representações da Ditadura Militar em seu tempo**

Neste capítulo, trataremos da centralidade do livro didático na vida escolar e as várias discussões sobre seu papel e sua importância na escola moderna.

Serão analisados os livros didáticos de História do Brasil escritos no momento mais crítico do período militar, priorizando os discursos que tratavam de sua contemporaneidade, para desse modo entender se os ideais da Lei de Segurança Nacional, ou seja, da classe hegemônica, foram repassados para os manuais, pois, baseando-se nos dizeres de Circe Bittencourt:

O estudo do contemporâneo (...) sempre foi favorecido pelos planos escolares, embora tenha sido apresentado como uma história apenas factual e, na maioria das vezes, para cumprir desígnios ideológicos de determinados grupos do poder governamental (BITTENCOURT, 2008, p. 152)

Serão observados o tratamento dos textos didáticos para as questões de seu tempo, como a nomeação que estes autores dão aos grupos de esquerda ao golpe militar, etc.

A propaganda explícita será tratada em um tópico especial. São mensagens que corroboravam com o pensamento que se tentava inculcar nos brasileiros, como a idéia do Brasil como uma emergente potência em vias de grande desenvolvimento.



Este ponto contém pesquisas acadêmicas sobre os textos didáticos produzidas no início da década de 1980 os quais dá ênfase demasiada a questão ideológica. Esta corrente nasceu em contraposição ao regime militar o que MUNAKATA (2003) chamou de “trincheira contra a ditadura”.

## **2.1 O peso dos manuais enquanto legitimadores de saberes institucionalizados**

O ponto em comum dos pesquisadores da área é a importância e a centralidade do livro didático na escola moderna. Criado na Idade Média como forma de transpor elementos existentes no mundo para dentro do ambiente escolar, transformando-os em ensináveis é hoje utilizado por muitos professores como guia, uma espécie de “bíblia” para suas aulas, e constitui “a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino” (FONSECA, 2003, p. 49).

Nesse caso é preciso rediscutir o papel do livro didático, pois se deve questionar não somente qual a ideologia pode estar nele veiculada, mas também sua forma de uso, pois, ao se configurar como *única* fonte de saber este adquire um grau de autoridade que não lhe compete.

Gimeno Sacristán (s.d., p. 87) revela o predomínio que o material impresso tem na escola entre os produtos escolares e a possibilidade de se empregar outros materiais em sala de aula para auxiliar no aprendizado. O livro didático é utilizado em liceus e escolas há muito tempo, porém para muitos professores estes tinham uma função de apoio por conterem textos muito longos que não podiam ser passados em sala de aula.

Os textos contemporâneos são divididos em diversos tópicos que facilitam o trabalho do professor, além de oferecer exercícios em que o aluno complementa o aprendizado em casa, aumentando o poder de fixação de uma dada matéria



(CHERVEL apud NERES, 2005 p. 123). Esses exercícios, muitas vezes, são apresentados logo após cada tópico, ou em um livro separado chamado de *Caderno de Atividades*. Eles são utilizados como parte das tarefas complementares a serem realizadas em casa, com isso os alunos dedicam muito do seu tempo em contato com o manual, Michael Apple (1995), escreve sobre uma pesquisa elaborada nos Estados Unidos a qual estima que o tempo gasto como o livro didático em sala de aula seja de 75% e em casa 90% do tempo dedicado ao estudo.(p. 85)

Por que o livro didático ganhou esta notoriedade? O que levou os professores a usarem estes manuais de forma tão exaustiva? No caso americano, não se pode responder neste momento, mas no Brasil temos certas pistas das quais algumas delas apontam para o nível de qualificação dos nossos professores considerado deficiente em alguns aspectos, pois:

O grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à formação e às condições de trabalho, sobretudo à quantidade de escolas e horas de aula semanais. (BITTENCOURT, 2008, p. 318)

Após o Golpe a proposta do governo em elevar o "capital humano" e a massificação dos níveis Médio e Fundamental do ensino (1º e 2º graus), aumentou o número dos cursos de graduação, a maioria de caráter profissionalizante. Em 1969, o governo lança o decreto-lei nº 547 que autoriza o funcionamento de cursos de curta duração (FONSECA, 2001, p. 26). Entre eles, as licenciaturas curtas em cursos da área de Humanas que atendiam a demanda por mais professores nas novas salas de aula inauguradas em todo o Brasil. Todavia, essa graduação acelerada não garantia um adequado domínio das disciplinas.

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino-aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma (...). Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 2001, p. 27)



Agravando essa situação a lei nº 5692/71 trouxe diversas implicações aos ensinos Fundamental e Médio, especificamente na área de Humanas quando esta alterou os currículos retirando as matérias de História e Geografia no ensino primário, substituído-as para Estudos Sociais. A graduação acompanhou esta tendência, criando licenciaturas em Estudos Sociais (MARTINS, 2000). Estes cursos passam pelas Ciências Humanas de forma superficial, o que implica numa descaracterização dessas áreas. A baixa qualificação do professor faz com que este recorra ainda mais aos manuais de ensino.

[...] O profissional, oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e criatividade. (FONSECA, 2001, p. 28)

Os professores de escolas públicas sofreram uma desvalorização de sua categoria, os baixos salários levaram esses profissionais a adotar grande número de aulas. Em 1967, eles recebiam o equivalente a 13,7 salários mínimos, decaindo para 4,5, em 1981 (ALMEIDA NETO, 1996, p. 88). A prática exaustiva em sala de aula complica a vida do professor deixando pouco tempo para a preparação das aulas em para seu ingresso em cursos de atualização e aperfeiçoamento. O recurso ao livro didático torna-se então um caminho razoável, pois, como já foi dito anteriormente, estes se adaptavam sempre às novas propostas curriculares. Como poderemos ver no relato oral de um professor, a seguir:

...o próprio fato de a gente estar trabalhando em (escolas) particular e estado, já num período que precisava dar aulas, então... já começou a aparecer livros... que orientavam, que tinha questionário no final... Então foi uma forma de... é... estar resolvendo, de uma certa maneira, a questão do tempo (BONFIM apud ALMEIDA NETO, 1995, p. 88)



Essa situação fora colocada por diversos autores, Kátia Abud (1984) constata que "outra função tem sido assumida pelo livro didático: a de informar também o professor", sendo assim o docente "tem-se transformado num reforço das idéias do livro didático adotado" (p. 81), sendo então o livro o "material básico de referência para os alunos e também [...] organizadores das atividades desenvolvidas na quase totalidade das aulas" (GATTI Jr., 2004, p. 195). Essa situação acaba por eleger o livro didático como única fonte do saber em sala de aula.

Nesta ligação ele (o livro didático) aparece como ponto comum, como vínculo, entre professor e alunos. Mais: pode tomar a forma de critério de saber.

Em torno dele pode estabelecer-se a "cadeia de transferências" característica da própria idéia de saber permanentemente percorrendo essa escola (penso no recorrer ao contínuo "está no livro", "veja no livro" etc.) e na seqüência professor/livro/outros autores/documentos, formando uma hierarquia que, no melhor dos casos, interrompe-se nos irreduzíveis fato e documento. Dessa forma o conhecimento apresenta-se fora da relação entre professor e alunos e impõe-se aos dois pólos. O livro didático vai expressar essa exterioridade e tomar-se fonte decisiva para ambos. (VESSENTINI, 1984, p. 74)

É neste quadro de dependência aos manuais, que seus conteúdos podem se tornar reféns de uma ideologia dominante. As produções teóricas sobre a ideologia da classe dominante presente em livros didáticos foram levantadas por Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella (1981) e Ana Lucia G. de Faria (1984), entre outros.

Estes trabalhos foram alvo de diversas críticas por parte de outros pesquisadores da área como o professor Kazumi Munakata (2003) e Maria Galzerani (1988), que salientam que estas produções incorrem em diversos exageros, onde a ideologia está presente até mesmo na mínima frase ou palavra, levando, algumas vezes, a incoerências e a uma visão unidimensional.

(...) até que ponto o conteúdo do livro didático constitui (sic) apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua



linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da própria sociedade? (GALZERANI, ? p. 107).

Neste sentido, outros autores tratam sobre algumas confusões que possam existir quanto ao conceito de ideologia expostos neste tipo de trabalho ao tentar entendê-la somente naquilo que está escrito, não observando as lacunas deixadas por quem escreve, ou seja, por aquilo que está implícito ao texto (FREITAG, et. al, 1989). O historiador Marcos Silva (1982), não trata somente da ideologia contida em um texto didático. Para ele a manipulação da classe dominante se dá também pela estrutura escolar, na qual o professor exerce um poder, que pode ser considerado uma "hegemonia natural", (p. 19), perdurando, desta forma, o modelo autoritário e a passividade dos alunos.

Por outro lado existe a experiência de alguns professores que tentam superar essas convenções, inclusive, utilizando os manuais de outra forma e realizando até mesmo correções e críticas aos seus textos em sala de aula.

## **2.2 O que os livros didáticos contam *durante* a Ditadura Militar no Brasil**

A esta parte cabe fazer uma apreciação dos discursos presentes nos livros didáticos quanto a ação ou o papel da esquerda no governo João Goulart e o desenrolar de acontecimentos até de março de 1964, o juízo que estes fazem à forma de governar de Jango, bem como o novo governo que se estabeleceu.

Em artigo publicado na ANPUH de 2007, pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, procurou em livros didáticos de 1973 a 2006 identificar as representações sobre a origem do Golpe militar. Ao observar os livros até 1985, esse grupo encontrou como origem: a crise econômica, social e política, a incapacidade de governar de Goulart, as agitações políticas e a crise do populismo (PEREIRA et. al., 2007). Os excertos compilados abaixo ilustram algumas dessas teses.



Para isso, serão utilizados dois livros que se dedicaram a escrever sobre a Ditadura Militar, a obra de Ângela de Castro Gomes e Jorge Ferreira, *Jango as múltiplas faces* escrita recentemente em 2007 que através de entrevistas com várias pessoas que interagiram com João Goulart, busca traçar um quadro sobre seu governo, o outro texto é de René Armand Dreifuss, *1964: A conquista do Estado*, fruto de pesquisas levantadas entre 1979 e 1980 e atualmente se encontra na 6ª edição, esta obra já muito conhecida faz uma vasta reunião de documentos que visam clarificar a emergência de grupos surgidos após o processo moderno de internacionalização do capital e de forma estes grupos em conjunto com as forças armadas intervieram no Estado, aqui será considerada suas ponderações acerca da “ação ideológica e social” da direita em sua propaganda anticomunista.

Este exame se detém nos seguintes livros didáticos: *História do Brasil: segunda série ginásial* de Euclides Pereira e João de Deus (1964), *Compêndio de História do Brasil para o curso ginásial* de Vicente Tapajós (1969), *Historia do Brasil II para o ensino médio* de Washington dos Santos e Umberto Augusto Medeiros (1969) *História do Brasil: Da Colônia à República* de Francisco M. P. Teixeira e José Dantas (1970), *História do Brasil* de Arnaldo Fazolli Filho de 1977, *Ensino Moderno de História do Brasil* de L. G. Motta Carvalho e *História do Brasil: ocupação do espaço, formação da cultura – 5ª série* e *História para a escola Moderna* de Julierme de Abreu Castro, estes três últimos escritos na década de 70, porém não foi possível precisar o ano.

Dentre os manuais analisados há destaque para os livros didáticos de Sérgio Buarque de Hollanda, *História do Brasil: Estudos Sociais* (1975) e Maria Célia Puf e Marlene Ordoñez *História do Brasil: colegial e vestibulandos* (1970), outros livros como, por exemplo, o *Brasil: uma história dinâmica*, de Ilmar Mattos, Ella Dottori e José Werneck L. da Silva (1972), este último não chegou a qualquer referência ao período da Ditadura, o anterior cita a deposição de Goulart em um parágrafo apenas.



Segundo GOMES & FERREIRA (2007), João Goulart membró do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) vinha se aproximando da esquerda, principalmente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), desde sua atuação como ministro do Trabalho no último mandato de Getúlio Vargas. Relatam que este momento foi de intenso diálogo com sindicalistas, e que esta postura com a classe trabalhadora se manteve durante os mandatos de vice-presidente em que garantiu vitória em dois pleitos consecutivos<sup>24</sup>, assim, Jango servia como um anteparo do presidente, estando na linha de frente das relações da Presidência da República com os setores populares (p. 83).

Seu mandato como presidente da República, ocorreu logo após a renúncia de Jânio Quadros em 1961, e foi marcado por políticas sociais surgidas a partir das reivindicações dos trabalhadores, fruto da pressão que esses sindicatos exerciam sobre seu governo.

Essas políticas foram, entre outras, o aumento real dos salários, a sindicalização dos trabalhadores rurais, a criação da Eletrobrás. Na educação, a fundação da Universidade de Brasília e a Lei de Diretrizes e Bases que garantia que, 12,45% do orçamento da União fossem investidos na educação (GOMES & FERREIRA, 2007, p. 42).

Nos textos didáticos citados acima, como exceção de Sérgio Buarque de Hollanda e Marlene Ordoñez & Célia Puff, essas medidas – quando citadas – são descritas como populistas ou de caráter esquerdista. Sobre a política esquerdista ou o desempenho das esquerdas antes de 1964, os livros didáticos

---

<sup>24</sup> No primeiro período da República chamado de democrático (1945-1964), as eleições para presidente e vice-presidente não eram simultâneas. As chapas eram formadas, mas se podia votar nos candidatos separadamente, ou seja, não havia um candidato à presidência com seu vice já registrado. Nas eleições de 1955 e 1960, Jango conseguiu expressiva vitória sobre os outros candidatos.



predominantemente<sup>25</sup>, mantêm, uma postura de oposição à ascensão desses movimentos de esquerda, classificados como subversivos.

A crise da legalidade e a eminência de uma guerra civil na sucessão de Jango para a presidência foi exposta por estes autores, como podemos ver nesses exemplos:

A renúncia do presidente (Jânio Quadros) abriu nova crise. De um lado, os que defendiam a sucessão 'legalista', por parte do vice-presidente João Goulart, (...). De outro, os que resistiam à sucessão (...) – temerosos de suas ligações com os sindicatos e de que viesse a dar continuidade à política externa "independente", considerada "esquerdista" e "antiamericana". (TEIXEIRA & DANTAS, 1970, p. 349)

João Belchior Marques Goulart (1961) – Após vários dias de agitação, por força do Ato Adicional, é empossado no cargo de presidente do Brasil em regime parlamentarista. Seu governo tem mostrado sensível inclinação para a esquerda. A 6 de janeiro de 1963, voltou a ser presidente constitucional do país, com todos os poderes inerentes ao cargo. (PEREIRA & DEUS, 1964, p. 188)

Sobre o governo de João Goulart os livros de Julierme de Castro e Motta Carvallho citam que este fora um dos mais conturbados da República, sendo que os motivos mais citados para isso são: inflação, corrupção, insegurança e agitações populares, a esta corrente junta-se mais tarde o livro de Elian Alabi Lucci, citado no capítulo anterior.

A crítica ao governo Jango é encontrada não somente entre os conservadores, mas também se estende entre outros intelectuais. Muitos chamavam seu governo de "cambaleante", "equilibrista" ou "ingovernável" já que sua forma de trabalho abria o diálogo com diversos setores o que poderia levar a uma quebra no núcleo da autoridade do presidente.

---

<sup>25</sup> Dentre os livros analisados temos a exceção desse juízo os livros de Sérgio Buarque de Hollanda (1975) e Maria Célia Puf e Marlene Ordoñez (1970), outros livros como de Ilmar Mattos, Ella Dottori e José Werneck L. da Silva (1972), não chegam a referir ao período pós Getúlio Vargas.



Assim destaca-se aqui, o livro *História do Brasil: Estudos Sociais* da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, de 1975. Este livro, apesar de levar em sua capa somente o nome de Sergio Buarque de Hollanda, foi feito em sistema de parceria<sup>26</sup>, as constantes reuniões, o rigoroso sistema de revisão dos textos, a qualidade do papel e o cuidado no tratamento de imagens imitando o estilo francês, da década de 70, são marcas da singularidade deste livro (MÁSCULO 2008). Contudo, o livro ao tratar sobre o governo Jango se assemelha aos demais de sua época:

Este estado de coisas foi-se agravando e atingiu seu ponto máximo no governo de *João Goulart*, provocando sérias agitações e um descontentamento geral. Não só por causa das dificuldades de vida, mas também pela maneira de administrar do presidente, que não conseguia manter firme as rédeas do governo.

[...]

Para conter a desordem e a sempre crescente crise econômica, tropas do Exército partiram do Estado de Minas Gerais [...]

[...]

Para levantar a situação econômica aperfeiçoou-se o sistema de impostos, fez-se uma reforma monetária e, o que é mais importante, *traçou-se um rigoroso plano* para o desenvolvimento de todos os setores da vida brasileira. (HOLLANDA, 1975, p.124 grifos do autor)

Nesse trecho, a ação dos militares se apresenta como necessária e a tomada do poder, inevitável. O governo de Jango dialogava com setores da sociedade, como os sindicalistas e, os trabalhadores rurais, que, antes, eram negligenciados. Essa postura enfurecia os setores das classes dominantes que recriavam o discurso de um governo frouxo e incompetente.

Deve-se advertir que esta posição pode ter sido nada mais que uma estratégia da equipe autoral e editorial no sentido de não comprometer a coleção. E foi a única menção desta obra ao regime militar.

---

<sup>26</sup> Além de Sérgio Buarque de Hollanda são autores: Virgílio Noya Pinto, Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz, todos professores da Universidade de São Paulo (USP) e a professora secundária Laima Mesgravis prestou assessoria didática. (MÁSCULO, 2008, 31).



Nos outros textos averiguados a necessidade de uma intervenção militar é recorrente, dada a radicalização do clima político. Para estes autores, esse clima fora gerado pelo próprio presidente e deveria ser apaziguado, mesmo que para isso fosse preciso um rompimento institucional:

O novo chefe do Executivo, agora o próprio Presidente da República, procurou, com o apoio de alguns setores políticos, estudantes, sindicatos de trabalhadores e, mesmo, inferiores das Forças Armadas, subverter o regime, levando o país a um clima de agitação e intranquilidade.

A situação chegou a tal ponto que *obrigou* a um movimento militar, a 31 de março de 1964, que derrubou o governo. (TAPAJÓS, 1969, p. 267 grifos meus)

Neste texto, há um elemento de inevitabilidade quando o autor se refere à “obrigação” dos militares em derrubar o governo Jango. Esse fatalismo legitima a ação dos golpistas como única solução existente, o que faz com que os vitoriosos não possam sofrer qualquer contestação, já que não havia outra saída.

A “ameaça comunista” aparece freqüentemente, nos textos didáticos porém não há qualquer autor nesses livros que mencione qual o perigo ou quais seriam as conseqüências das ações da esquerda. A esquerda é representada nos livros assim como nos panfletos do IPES, como naturalmente má (DREIFUSS, 2006, p.254).

Esses autores utilizam terminologias encontradas em editoriais, revistas e panfletos das associações anticomunistas.<sup>27</sup> As reformas de base, por exemplo, podem ser encontradas da seguinte forma:

Entre dezembro de 1963 e janeiro de 1964, o presidente abalou os setores econômicos ao promulgar decretos que, atribuídos a interesses da esquerda, regulamentavam uma série de monopólios e formas de remessas de lucros para o exterior. (FAZOLLI, 1977, p. 283)

---

<sup>27</sup> Sobre a imprensa anticomunista ver também: MOTTA, Rodrigo Pato Sá, Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1918-1964) São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002.



As medidas do presidente foram muito criticadas nos manuais didáticos, sendo a ação mais controversa, seu comício em 13 de março, quando defendeu o início imediato das reformas:

O comício de 13 de março de 1964 (...) onde o presidente (...) anunciou a revisão da Constituição com o objetivo de conferir maiores poderes ao Executivo, precipitou a reação das forças oposicionistas, estimulada pelo fato de o próprio governo estar criando um 'estado de ilegalidade' suprimindo, na prática as determinações constitucionais.

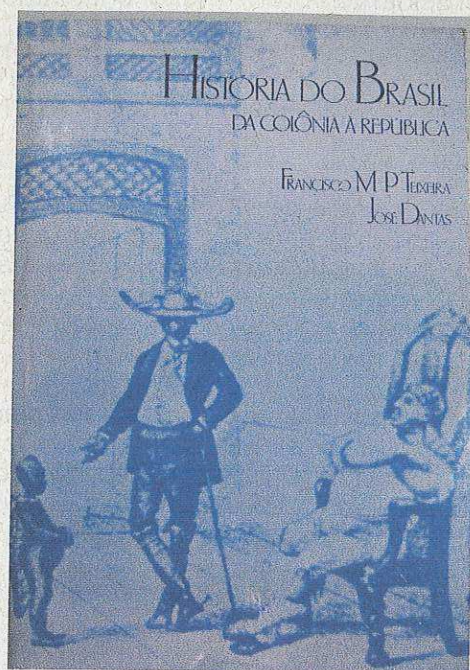
O movimento destinado a 'assegurar a legalidade ameaçada pelo próprio presidente da República' e a 'eliminar as ameaças do esquerdismo comunista' recebia apoio imediato (...).(TEIXEIRA & DANTAS, 1979, p. 351-352)

Ao referir que o presidente buscava uma revisão constitucional para aumentar os poderes do Executivo, o autor, além de sustentar uma hipótese polêmica, omite que o interesse dessa revisão está em mudar a política de indenização ao latifúndio. Esses dados não estão em nenhum dos livros pesquisados.

Segundo o livro didático de Francisco Teixeira e José Dantas havia no país uma situação de caos social. Os sindicatos rurais não eram mais que comitês que fomentavam a guerrilha no campo. Nos livros que seguem essa intenção, as reformas de base são vistas também como propagandas ideológicas do governo para ludibriar os operários.

As 'reformas de base' – reforma agrária, reforma administrativa, reforma bancária, reforma fiscal – tinham um nítido caráter ideológico. Tratava-se de um instrumento com que o governo buscava unir as forças 'populistas', mobilizá-las e *fazer crer* à opinião a necessidade de mudanças institucionais na ordem política, social e econômica, como condição essencial para o desenvolvimento nacional (TEIXEIRA & DANTAS, 1979, p. 350 grifos meus).

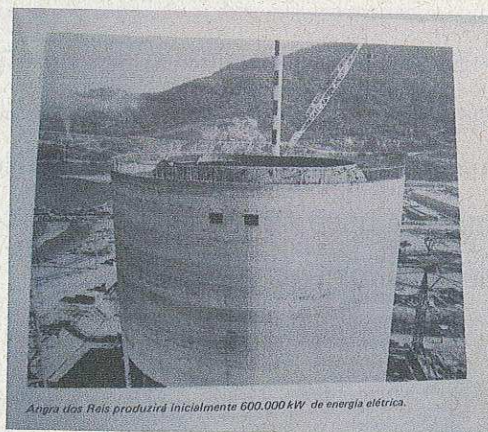




**Figura 02** – TEIXEIRA & DANTAS, 1979, capa (reprodução reduzida)



**Figura 03** – TEIXEIRA & DANTAS, 1979, pg. 351 (reprodução parcial)



**Figura 04** – TEIXEIRA & DANTAS, 1970, pg. 357 (reprodução parcial)



Os "agitadores políticos" estavam infiltrados em todos os escalões do governo, nos sindicatos, entre os estudantes e ruralistas, esse tipo de insinuação estava sempre presente nos discurso dos conservadores.

Após um período de grande agitação política e social, em que pontificavam vários extremistas, como o aumento da inflação e as dificuldades crescentes das condições de vida no país, João Goulart é deposto no dia 31 de março de 1964, por um movimento que, começado em Minas Gerais, rapidamente se espalhou pelo país. (CASTRO, 197?, p. 165)

Nessa época, a situação política do país era das piores. A grande inflação monetária e o sempre crescente custo de vida dão origem a inquietações e sucessivas greves, *quase sempre provocadas por agitadores políticos que visavam à subversão social e ao descrédito pra o sistema governamental vigente no país.* O clima político cada vez mais tenso nas cidades; no campo, muitos trabalhadores rurais, reunidos em 'ligas' ou associações, dão causa a inúmeros conflitos. Insubordinam-se elementos da Marinha. *No país ninguém mais entende ninguém.* Há uma ameaça de completo caos, quando a 31 de Março de 1964 o alto comando do Exército se reúne às forças civis, a fim de derrubar o governo João Goulart. (CARVALHO, 197?, p. 155 grifos meus)

A tomada do poder pelos militares é descrita como necessária e a denominação empregada à queda do regime democrático foi o termo "Revolução de Março". Expressão criada pelos próprios agentes do golpe, a qual cria a idéia de uma renovação, de uma mudança estrutural da organização social, contudo a política do Estado militar fora, na verdade, extremamente autoritária e conservadora. Aliás, uma das maiores motivações que levaram a burguesia brasileira a apoiar o Golpe fora a manutenção de seus interesses e privilégios.

O Governo do Presidente **João Goulart** (1961-1964) foi perturbado por muitos problemas econômicos, sociais e políticos. Havia descontentamento entre o *povo* causa da grande elevação do custo de vida. E havia muitas divergências entre os partidos políticos que apoiavam e os que criticavam o Governo. A oposição contra o governo aumentava cada vez mais. (...) João Goulart foi deposto pela *Revolução de Março de 1964*, chefiada pelos *principais* comandantes militares do país. A revolução tinha por objetivos a restauração da ordem, o combate à corrupção e o desenvolvimento econômico". (TEIXEIRA, s/d, p. 198 grifos meus)



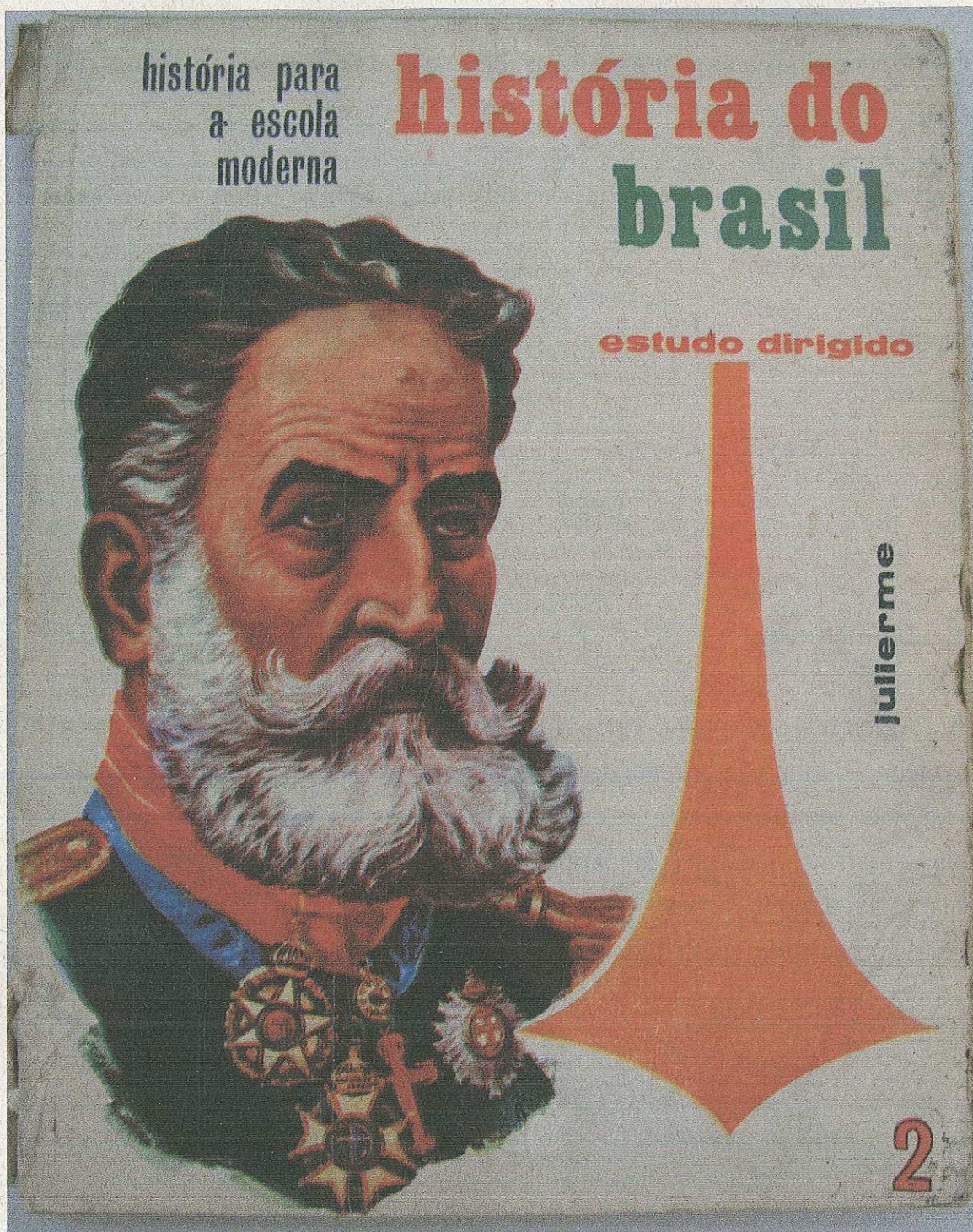


Figura 05 – CASTRO, 107?, capa (reprodução reduzida)





Figura 06 – CASTRO, 197?, pg. 165 (reprodução reduzida)



Motta Carvalho é um dos autores clássicos que foram, na década de 1980, denunciados como puramente “ideológicos”, ou seja, preocupados somente em apresentar e vender a boa imagem do Brasil e do poder vigente. Ele também justifica o Ato Institucional nº 1 como necessário “até a total punição de todos os responsáveis pela situação que chegara o país” (CARVALHO, 197?, p. 156). Na obra de Motta, encontramos elogios aos presidentes militares e, ao explicar a saída de Costa e Silva devido a problemas de saúde, o autor escreve que isso se deve aos seus “dois anos de trabalhos intensivos” (CARVALHO, 197?, p. 156).

Ao falar sobre a sucessão presidencial de Costa e Silva, o autor diz que esta foi feita “num clima de ordem e tranqüilidade” (CARVALHO, 107? p. 155). Fabiana Alonso (2003) pontua a diferenças conceituais da palavra ordem. Na perspectiva do autoritarismo, a ordem é uniforme, vertical, fixa e compulsória, já na democracia ela é horizontal, conceitual e dinâmica (p. 289), esta primeira perspectiva permeia todos os livros escolhidos desta análise.

### **2.3 “Pra Frente Brasil”: “Milagre Econômico”, Obras e Integração Nacional**

Os líderes do Golpe militar eram apresentados nos livros didáticos de maneira carismática e, assim, a propaganda militar se efetivava tanto através das imagens quanto no texto escrito.

Nesse contexto, são notáveis os trabalhos de Rodolfo Zalla e Eugenio Colonesse, ilustradores de vários livros didáticos, incluindo os livros de Julierme de Abreu Castro, que se apresenta na forma de revista em quadrinhos. Suas ilustrações eram feitas a partir de quadros conhecidos e fotografias oficiais, como a posse de Castelo Branco, os trabalhadores na construção da Transamazônica, a renovação da frota naval, a assinatura da Constituição de 1967, entre outros.



As primeiras medidas tomadas logo após a deposição de Goulart, são destacados nos livros didáticos<sup>28</sup> com certo entusiasmo e a firmeza com que agiam os militares, foras diversas vezes elogiadas nestes textos.

Esforçou-se o governo instalado pela Revolução em repor o Brasil no caminho da lei e da ordem, punindo, com a cassação de direitos políticos, elementos corruptos subversivos. Deu combate à inflação procurou implantar regime que possibilitasse o país retomar o desenvolvimento.

(TAPAJÓS, 1969, p.267)

Lentamente o Brasil se encaminha para uma situação política estável, dentro do espírito democrático de nosso povo e indispensável ao progresso econômico e cultural.

(CARVALHO, 197?, p. 157).

O que deve ser evidenciado, nesta última frase, é aquilo que eles chamam de “espírito”, ou “essência do povo brasileiro” descrito como um povo naturalmente pacífico e dócil, como se estas fossem “virtudes inatas”. (FICO, 1997, p. 19). Naturalizam, portanto, um brasileiro pacato, submisso e passivo atribuindo a esta característica sua melhor qualidade.

Ainda sobre a propaganda, pode-se perceber em diversos textos que o Golpe de 64 representou a salvação do país em decorrência da construção de grandes rodovias, renovação do parque tecnológico, além de outros fatores como o aumento do índice de desenvolvimento pelo chamado “milagre econômico”, o início da construção da usina nuclear de Angra dos Reis e da Transamazônica – sendo esta última descrita em vários textos como a grande rodovia de integração nacional. Alguns apresentam estas realizações de forma emocionada, como uma convocação para participar da grande obra.

#### **AGORA VAMOS INTEGRAR A AMAZÔNIA**

Nos últimos tempos o governo brasileiro vem dando uma atenção especial à Amazônia.

---

<sup>28</sup> Para este exame são utilizados os mesmos textos do item anterior, acrescentando o



**Eis algumas medidas que favoreceram a integração e o desenvolvimento da região:**

- **a construção de Brasília**, estimulou o povoamento do interior, colocando a região mais perto dos centros de decisão política do país.
- **numerosas estradas foram abertas** na região entre elas a **Belém-Brasília**, a **Brasília-Acre**, a **Cuiabá-Santarém**, a **Porto Velho-Manaus**, a **Manaus-Venezuela**, a **Transamazônica** e a **Perimetral Norte**.

**Isso vem libertando o homem da dependência exclusiva dos rios.**

- **para desenvolver a região tem sido construídas e projetadas grandes hidrelétricas.** Haverá fartura de energia para aproveitar os recursos recém-descobertos na região.
- **grandes áreas da floresta, ao longo das novas rodovias, vêm sendo derrubadas e transformadas em pastos ou em novas áreas agrícolas.** *Brasileiros do sul e sudeste estão ali se fixando para ajudar a seus irmãos nordestas a integrar definitivamente a Amazônia ao resto do Brasil.*  
(CASTRO, 197?, p. 159-160)

Essa celebração ao progresso é feita em detrimento das áreas de floresta. As tribos indígenas que viviam nestas regiões não são, nem ao menos, citadas, o que denota total desprezo a essas culturas. A autora argentina Cecília Braslavsky (apud, CARBONE, 2007)<sup>29</sup>, também reflete sobre esta exclusão presente nos manuais argentinos das décadas de 1910 a 1930 destinados para a escola primária. Cita a idéia de "progresso indefinido" como uma contribuição para reafirmar o mito da nacionalidade. Ou seja, a idéia de que todos juntos, mediante seu trabalho, colaboram para a evolução da sociedade da qual faz parte. Este mito "se desenha, apesar da diversidade, o racismo excludente da população nativa" (p. 68-69), ou seja, o pensamento reforça nos discursos, o lema da integração, porém, provoca a indiferença, a exclusão e a ignorância.

Sobre os índios brasileiros da região Norte do país, os textos recolhidos contém poucas menções sobre eles quando citam o Projeto-Rondon, - desativado

<sup>29</sup> Outras considerações acerca da ideologia de exclusão dos povos indígenas argentinos e da supremacia branca são encontradas neste mesmo livro quando a autora reporta ao trabalho de Teresa Artieda. No Brasil Circe Bittencourt (1998) propõe o estudo desta temática nos livros didáticos.



em 1989 e retomado em 2004 – ou, quando mencionam as populações ribeirinhas. No livro didático de Julierme, por exemplo, há um trecho que fala sobre a incorporação dos nativos à cultura luso-brasileira, graças às missões religiosas nas regiões do interior da Amazônia (CASTRO, 197?, p. 158). Esta é uma das características eurocêntricas que enfatizam a idéia de superioridade da cultura ocidental encontradas nessa literatura.

Ainda sobre este tema, o livro de Wanda Jaú Pimentel (1974) um capítulo inteiro sobre a necessidade da integração nacional que condizia com a propaganda oficial dos órgãos do governo.

#### **A importância de um Brasil integrado**

Integrar uma nação significa fazer dela uma só unidade social, política, econômica e cultural de tal maneira que toda a população possa participar igualmente de seu progresso.

A integração nacional é uma aspiração de todos os brasileiros. Um país integrado sabe explorar melhor suas riquezas e com elas proporcionar melhores condições para seu povo, impondo-se como uma nação forte e independente.

Por outro lado, favorece a segurança e a unidade nacional: não ocorrerá o perigo de invasões externas e conflitos sociais internos; não entrentará o perigo de ser desmembrado.

(PIMENTEL, op.cit, p. 120)

#### **O governo Federal e a Integração Nacional**

A partir de 1970, novas medidas visando à integração nacional foram tomadas: imensos recursos originários do imposto de renda, foram destinados ao Norte e Nordeste. A SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste) e a SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia), dois órgãos governamentais, foram encarregados da aplicação desses recursos, a fim de promover a agroindústria e o povoamento nessas regiões.

(PIMENTEL, op. cit, p. 121)

#### **Os meios de transporte, comunicação e a Integração Nacional**

No esforço para transformar o Brasil numa unidade, os meios de transporte e comunicação desempenham papel fundamental. São os meios de transporte e comunicação que aproximam as populações das várias regiões brasileiras. Todavia, muito se tem a realizar nesses setores.

(PIMENTEL, op. cit., p. 124)



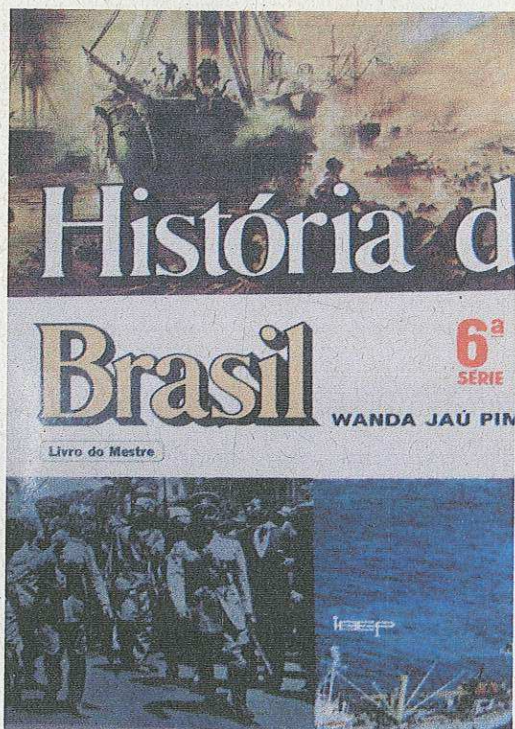


Figura 07 – PIMENTEL, 1984, capa  
(reprodução reduzida)

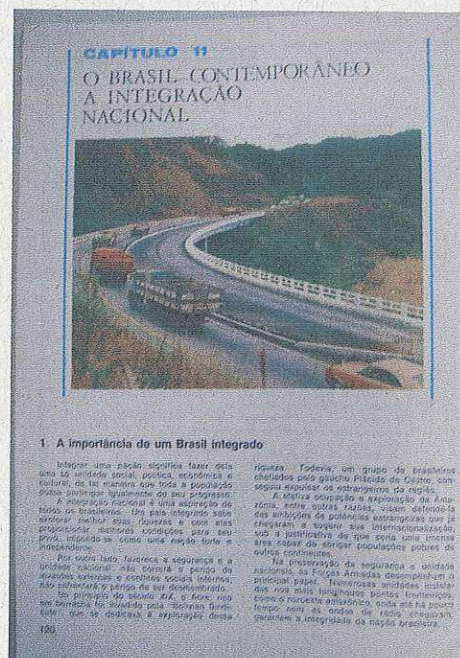


Figura 08 – PIMENTEL, 1984, p. 120  
(reprodução reduzida)



Na maioria destes textos há imagens sobre o desenvolvimento do país, a célebre fotografia aérea da abertura da Transamazônica pode ser encontrada em vários livros. Não somente a abertura de rodovias e o projeto de integração são anunciados nos textos, como também, as inovações tecnológicas e as grandes construções como Angra dos Reis, estações rastreadoras de rádio, televisão e telefone e o investimento nas zonas portuárias (FAZZOLI, 1979, p. 357-359).

Grande foi seu empenho (Costa e Silva) na construção de novas estradas na selva amazônica, além da pavimentação e melhora das já existentes. O reaparelhamento dos portos, o aumento considerável da construção naval e a política de fretes brasileiros para os navios brasileiros foram algumas das suas realizações mais felizes.

Também se destaca, entre as obras de seu governo, a expansão das telecomunicações (telefones, televisão, telex, etc) por micro-ondas via satélite, colocando em contato rápido todas as capitais brasileiras e o Brasil com o resto do mundo.  
(CASTRO, 1977? p. 166)

Os lemas ligados a publicidade do governo como "ninguém segura este país", "pra frente Brasil" entre outros, é assim transcritos na forma de manuais didático. Assim encontramos ecos da pesada propaganda militar empreendida pelo governo Médici também nestes livros.

À medida que movimentos de renovação no ensino, vão se ampliando, este tipo de mensagem começa a desaparecer no livro didático.



NOVOS ATOIS INSTITUCIONAIS SÃO BAIKADOS. SEGUIM-SE NUMEROSAS CASSACOES DE MANDATOS E DE DIREITOS POLITICOS DE ACUSADOS DE CORRUPÇÃO E SUBVERSAO. OS PARTIDOS, ATÉ ENTÃO EXISTENTES, SÃO EXTINTOS. EM SEU LUGAR SURTEM A ARENA (ALIANÇA RENOVADORA NACIONAL) E O MDB (MOVIMENTO DEMOCRATICO BRASILEIRO).

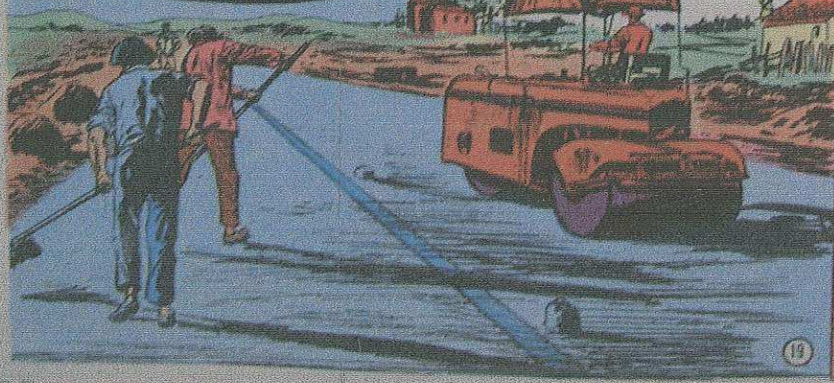
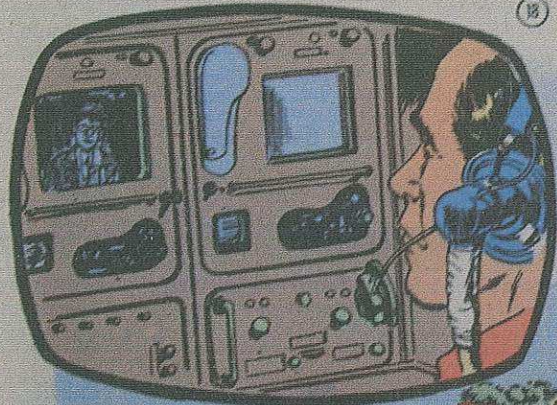
EM OUTUBRO DE 1966 É ELEITO PELO CONGRESSO O MARECHAL ARTUR DA COSTA E SILVA...



...QUE TOMA POSSE EM JANEIRO DE 1967. NESTE MESMO MES FOI PROMULGADA NOVA CONSTITUICAO. O GOVERNO DE COSTA E SILVA ENFOCANDO O DARECUMATE A INFLACAO, AUMENTAR AS EXPORTACOES DO PAIS E PROMOVER O DESENVOLVIMENTO ECONOMICO PARA A SECURANCA NACIONAL.



GRANDE FOI SEU EMPENHO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS ESTRADAS NA SELVA AMAZONICA, ALÉM DA PAVIMENTAÇÃO E MELHORA DAS JÁ EXISTENTES. O REAPARELHAMENTO DOS PORTOS, O AUMENTO CONSIDERAVEL DA CONSTRUÇÃO NAVAL E A POLITICA DE FRETES BRASILEIROS PARA OS NAVIOS BRASILEIROS FORAM ALGUMAS DAS SUAS REALIZAÇÕES MAIS FELIZES.



TAMBÉM SE DESTACA, ENTRE AS OBRAS DE SEU GOVERNO, A EXPANSÃO DAS TELECOMUNICAÇÕES (TELEFONES, TELEVISÃO, TELEX, ETC.) POR MICRO-ONDAS E VIA SATELITE, COLOCANDO EM CONTACTO RAPIDO TODAS AS CAPITAS BRASILEIRAS E O BRASIL COM O RESTO DO MUNDO.

Figura 08 – CASTRO, 197?, pg. 166 (reprodução reduzida)



## Capítulo III

### **O reflexo da abertura política nos textos didáticos de História do Brasil**

Pretende-se aqui fazer uma análise, similar à análise do capítulo anterior; porém, sobre os discursos produzidos nos livros didáticos escritos após a abertura política, quando os autores passaram a ter mais espaço para expressar suas posições, pelo menos, teoricamente.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, novas propostas eram, constantemente, sugeridas e elaboradas para o ensino de História. Por consequência, novas abordagens historiográficas, como a história das mentalidades, a história integrada (que une os conteúdos de história do Brasil, das Américas e Geral) e a história dos “vencidos” ganham lugar no ambiente escolar e começa a repercutir os movimentos de renovação no ensino da disciplina.

O fio condutor deste capítulo é a verificação da influência dessa nova conjuntura política na produção cultural livro didático. Deste modo, verifica-se, por exemplo, como a denominação “Revolução de março” e equivalentes como “Movimento de março”, “Movimento militar” e “Movimento cívico-militar”, adquiriram, progressivamente, novas matizes até o surgimento do termo “Golpe de Estado”. Assim como a propaganda governamental que existia nos textos, marcada pela integração nacional, o desenvolvimento econômico, as grandes obras urbanas e o “milagre econômico” culminaram nos livros da década de 1980 como uma crítica ao mal sucedido plano desenvolvimentista implementado pela ditadura. Este plano foi responsável pelo aumento da dívida externa e o aumento da diferença entre ricos e pobres, criando no Brasil um verdadeiro abismo social.



As transformações nos livros didáticos são a parte visível de uma mudança na política educacional iniciada na luta dos professores do Ensino Fundamental e Médio e do Ensino Universitário contra as reformas educacionais de caráter tecnicista da ditadura.

A crítica dessa modernização forçada no campo educacional começa a se estruturar no final dos anos 70 e prossegue com grande intensidade durante os anos 80, graças, de um lado às brechas oferecidas pelos acontecimentos políticos, em que penetram os movimentos sociais populares repensando alternativas bastante amplas para a sociedade; graças, de outro, ao próprio fracasso do projeto educacional implementado pelas reformas do final dos anos 60 e início dos 70. (CORDEIRO, 2002, p.75)

Neste momento surgem novos autores que buscam criar uma nova vanguarda para o ensino de História no Brasil. Nas apresentações e prefácios<sup>30</sup> de livros didáticos deste período, é muito comum encontrar a palavra “renovação”, além de privilegiar a busca pela interpretação dos fatos, ao invés da simples memorização.

### 3.1 Novos autores entram em cena

A abertura política iniciada no fim do governo Geisel com a extinção do AI-5 possibilitou aos autores e às editoras uma nova forma de produzir seus textos. Foi possível, afinal, mesmo timidamente, denunciar os excessos cometidos pelo regime e tratar de forma mais atenta o curso da economia administrada pelos governos militares.

Esse novo momento também é caracterizado pela ênfase que os autores passam a dar ao papel dos movimentos sociais, graças às greves de trabalhadores que demonstravam uma retomada da mobilização popular ao declarar a insatisfação dos brasileiros frente aos rumos da política brasileira.

<sup>30</sup> Circe Bittencourt adverte que os livros didáticos, por vezes, indicavam em seus prefácios suas definições historiográficas, porém ao longo do texto, encontramos uma concepção de história que “nem sempre se apresenta de modo explícito e coerente, havendo a tendência a um certo ecletismo”. (2008, p. 319)



No Brasil, a história dos trabalhadores ganhava maiores proporções desde meados da década de 1970. Em 1980, Edgar de Decca escreve o livro *O Silêncio dos vencidos*, um aprimoramento de sua tese de doutorado defendida em 1979 na USP, que estimulou outros historiadores a se interessarem pela história dos “de baixo”, na qual a classe operária é privilegiada.

Nas palavras de Edgar de Decca, a abertura no meio acadêmico a esta visão se dá a partir da desintegração da aparente ordem instituída após 1964, tendo como principal frente de batalha as greves de operários no Sudeste do Brasil. Este autor se contrapõe aos intelectuais que acreditavam que seus discursos fossem a “revelação do proletariado” (1980, p. 34), por destituí-los de sua autonomia na luta de classes. Esse movimento traz à tona novos sujeitos entre as relações de poder, que antes tinham sido silenciados.

Essa abordagem também se torna presente nos manuais escolares. O livro didático *História da Sociedade Brasileira*, de 1979, dos autores Francisco Alencar, Lucia Carpi Ramalho e Marcus Venício Toledo Ribeiro, tratam destes temas e, por isso, foram comentados por outros pesquisadores que tratam do livro didático, tornando-se uma das referências na mudança do ensino de História.

Em sua capa (fig. 08), estão estampadas as fotografias dos autores ao lado de fotografias de pessoas comuns. Logo nas primeiras páginas, o livro traz o poema de Bertold Brecht “*Perguntas de um operário que lê*”, este texto abre uma interrogação sobre o ensino tradicional de História que relata os grandes feitos e as grandes construções sem dizer quais foram, de fato, as pessoas que trabalharam para que tais obras existissem.

#### **Perguntas a um operário que lê**

Quem construiu tebas das sete portas?  
Nos livros contam os nomes dos reis.  
Os reis arrastaram os blocos de pedra?  
E a Babilônia tantas vezes destruída



Que a ergueu outras tantas?  
Em que casas da Lima radiante de ouro  
Moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros  
Na noite em que ficou pronta a Muralha da China?  
A grande Roma está cheia de arcos de triunfo.  
Quem os levantou?  
[...]  
Uma vitória em cada página.  
Quem cozinhava os banquetes da vitória?  
Um grande homem a cada dez anos.  
Quem pagava suas despesas?  
Tantos relatos.  
Tantas perguntas  
(BRECHT, apud, ALENCAR et. al, 1981 p. 04 grifos meus)

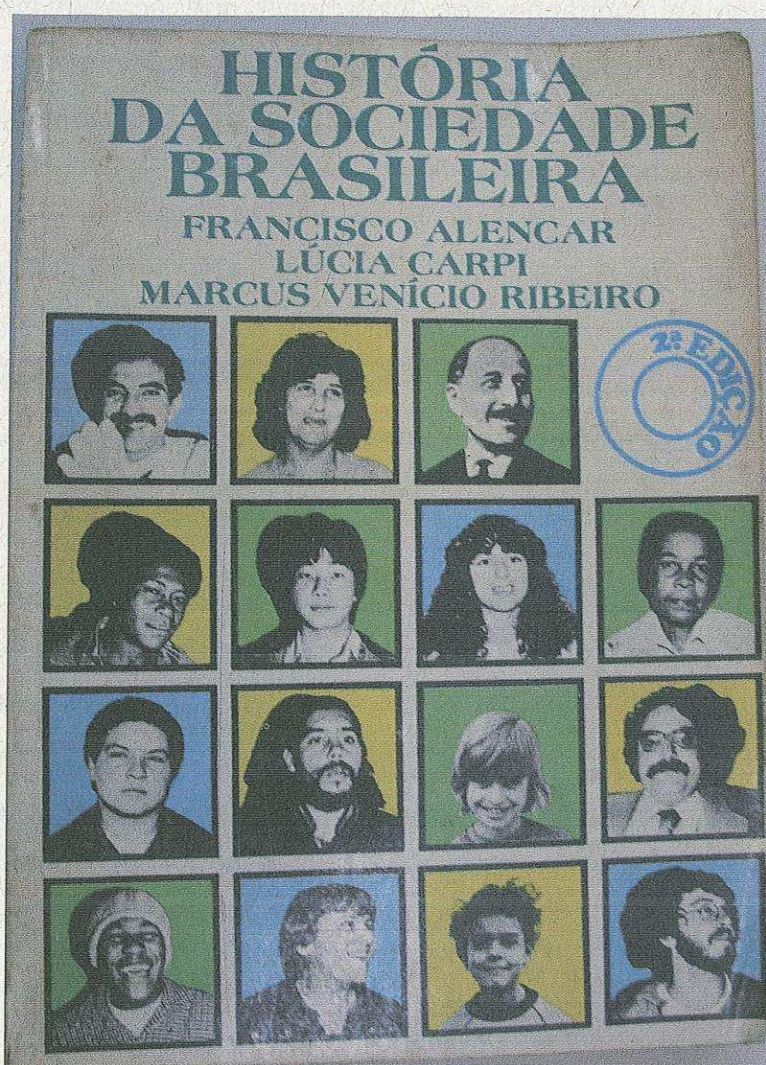


Figura 09 - ALENCAR, et. al, (1981), capa (reprodução reduzida)



O poema de Brecht critica a História heroizante que trata de alguns poucos homens como figuras míticas, capazes de feitos inigualáveis e entrega ao esquecimento os reais produtores da vida material, como os trabalhadores, os escravos, os guerreiros e outros membros das classes subalternas.

Outro livro que trata, de forma mais atenta, os movimentos sociais é de autoria de Elza Nadai e Joana Neves, chamado *História do Brasil: da Colônia à República* escrito em 1981. Este também é muito elogiado no período, e manteve sua estrutura até os anos 90, acrescentando as devidas revisões e atualizações.

As duas professoras participaram ativamente da Associação Nacional de História (ANPUH)<sup>31</sup> e essa atividade acadêmica aparece refletida em seus livros didáticos, os movimentos sociais ganham novas revisões e a história se apresenta, não como o trabalho de alguns poucos inspirados, mas como produto do trabalho e da vivência coletiva.

[...] Nesse período, eu diria que nós fomos fazendo acréscimos de conteúdo, que foram feitos em função da abertura política, que permitia que colocássemos alguns assuntos e em função da demanda, por novas informações sobre acontecimentos que até então não faziam parte dos programas. [...] O que houve foi a abertura de um espaço maior para estes temas que tratam da vida dos derrotados, por exemplo. Acho que na primeira edição da História do Brasil Canudos era uma nota. Em uma revisão, Canudos passou para o texto, não se estendeu muito, porque, de fato a gente não tem muito espaço para os acontecimentos específicos, mas passou para o texto[...] (NEVES apud GATTI, 1997, p. 79)

A professora Joana Neves, nesta entrevista, chama a atenção para o fato de que nesse atendimento às demandas, os livros didáticos adiantavam os programas ou os guias curriculares. Assim como uma via de mão-dupla, o livro

---

<sup>31</sup> Elza Nadai foi professora de Prática de Ensino de História na Universidade de São Paulo e foi uma das criadoras dos primeiros seminários que visavam discutir o ensino de história escreveu diversos livros sobre o assunto. A professora Joana Neves é mestre em História pela Universidade de São Paulo, trabalha hoje na Universidade Federal da Paraíba e também escreve textos acadêmicos que tratam sobre o livro didático e o ensino. As duas fizeram parte do grupo de trabalho que cuidou de elaborar a reforma curricular em 1973 da matéria Estudos Sociais, na qual a disciplina História estava incluída desde a reforma 5692/71.



didático contribuiu para uma formulação da disciplina histórica em sua institucionalização através do currículo.

Os movimentos populares emergentes nos anos de 1950 e 1960 são abordados em diversos livros didáticos, alguns como vimos nos livros didáticos ilustrados no capítulo anterior ele eram considerados esquerdistas, comunistas, ou mesmo como terroristas e outros, de forma mais moderada, expõem um clima de radicalização crescente assumido por esses movimentos. Porém, são poucos autores que tentam descrevê-los de forma mais particular.

No último livro didático relacionado, as autoras destacam esse ponto em um título chamado "As manifestações populares", como podemos ver nestas passagens sobre os trabalhadores rurais.

No governo Goulart, estimulou-se a organização de sindicatos no meio rural; de 300 sindicatos existentes em julho de 1963, passou-se para 1500 em março de 1964. Reconheceu-se, ainda, a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura) e determinou-se a regulamentação do Estatuto do Trabalhador Rural.

Uma das mais expressivas formas de mobilização dos trabalhadores rurais foram as **Ligas Camponesas**, que vinham sendo criadas desde o final do Estado Novo, e que, graças sobretudo à atuação dos comunistas, foram responsáveis pela dinamização dos movimentos contestatórios e reivindicatórios dos trabalhadores rurais, principalmente no **Nordeste**, onde o movimento das Ligas Camponesas contou com a liderança de Francisco Julião.

(NADAI & NEVES, 1980, p. 241-242 grifos das autoras)

A questão agrária permeia todo o capítulo que trata o período janguista, principalmente no tocante à distribuição de terras no Brasil e o problema do latifúndio. Do mesmo modo, há destaque para a organização dos trabalhadores com o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), e dos estudantes, com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Observa, também, como as manifestações, cada vez mais crescentes dessas associações, assumiram posturas autônomas do poder estatal.



[...] A tendência geral, foi, porém, no sentido de uma definição revolucionária, conduzindo a ação política dos grupos em questão para reivindicações que objetivavam modificar a estrutura da sociedade brasileira.

[...]

O clima geral criado pela atuação das entidades de massa era de efervescência democrática. (NADAI & NEVES, op. cit., p. 242)

Segundo as autoras, a consequência dessa “efervescência” é a contrapartida dos grupos de direita que passam a se reunir sob diversos nomes.

Grupos como a Frente-Patriótica Civil-Militar, o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudo Sociais), a Sociedade Brasileira para a Defesa da Tradição, Família e Propriedade e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) foram responsáveis por campanhas de mobilização que envolveram as elites e amplos setores da classe média que se organizaram para arregimentar “o sentimento público democrático” contra os “esquerdistas”. (NADAI & NEVES, op. cit., p. 242)

Ainda segundo as autoras, as posições assumidas por esses grupos oposicionistas convergiram para o fim dessa experiência democrática com o Golpe, o que impediu as classes populares “de atuar na vida coletiva do país” (NADAI & NEVES, op. cit., p. 242).

Nelson Piletti, autor de *História do Brasil: segundo grau e vestibulares de 1983* apesar de dar preferência aos aspectos econômicos e administrativos em seus textos, reserva nas imagens, espaço para apresentar um pouco da realidade cotidiana. Utiliza fotografias que flagram o flagelo da seca no Nordeste e outras que mostram o poder das manifestações populares, como a Passeada dos Cem Mil, em 1968, e a Marcha dos Trabalhadores em comemoração ao primeiro de maio realizada durante a greve de metalúrgicos em 1980.

Gilberto Cotrim escreve em 1983, o livro didático *História do Brasil: para uma geração consciente* e, como mostra o título, este livro procura politizar o ensino de história. O autor critica a história tradicional<sup>32</sup>, pois segundo ele, “gerou

---

<sup>32</sup> Entende-se por história tradicional aquela dotada de uma característica catequizadora, que se preocupava em levar os alunos a decorar datas e comemorações cívicas em detrimento da reflexão. Apesar das diversas



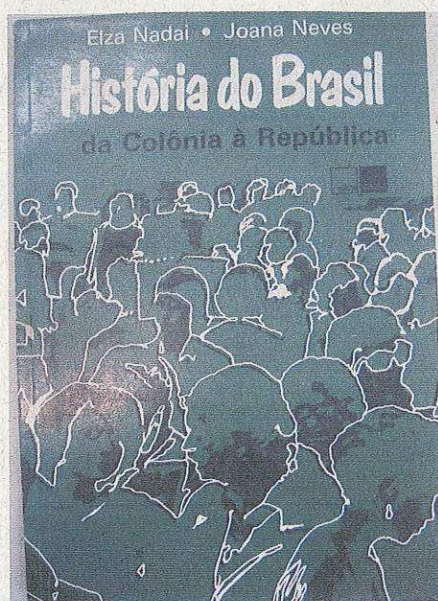
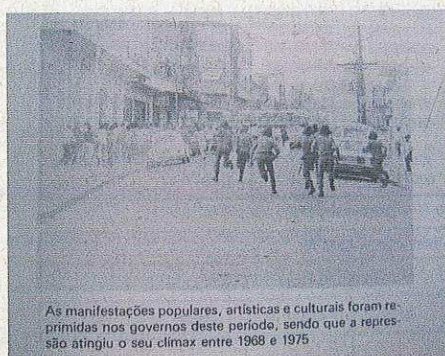


Figura 10 – NADAI & NEVES, 1981, capa (reprodução reduzida)



As manifestações populares, artísticas e culturais foram reprimidas nos governos deste período, sendo que a repressão atingiu o seu clímax entre 1968 e 1975

Figura 11 – NADAI & NEVES, 1981, pg. 249 (reprodução reduzida)



Parade dos 100 mil, organizada pela UNE, em 1968, antes do AI-5

ABC-80 – Ressurgimento de movimentos reivindicatórios que se identificam com a formação de um novo sindicalismo, livre, representativo e autônomo

Figura 12 – NADAI & NEVES, 1981, pg. 254 (reprodução reduzida)

mudanças ocorridas no cenário educacional durante a ditadura, os críticos daquele regime qualificam o ensino como tradicional, em contraposição ao novo, ao moderno que queriam instituir. Sobre as teorizações quanto ao novo e ao tradicional na educação brasileira, ler CORDEIRO, J. F., *Falás do novo, figuras da tradição: O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: UNESP, 2002.



graves distorções” no ensino de história, como podemos observar nestes dois exemplos:

O culto do herói romântico e nacionalista que, movido por elevados sentimentos conduz os destinos da Pátria, agindo em nome de todo um povo [...]

A tendência para se eliminar as classes populares, seus anseios, suas lutas, do processo histórico. A história era apresentada unicamente dentro da perspectiva dos vencedores, das classes dominantes. Em outras palavras, uma história que não passava da “glorificação das classes dirigentes” [...].(COTRIM, 1983, p. 05)

O autor procura demonstrar algumas falhas no ensino de história, provavelmente, motivado pelo movimento que ocorria no interior da classe dos historiadores, que passou a levantar o debate sobre o ensino de história. O próprio título que abre o manual do professor foi chamado de *Nova proposta para o ensino de história do Brasil*, destacando os novos tratamentos e o novo status que essa disciplina passa a ter no meio educacional, assunto tratado no próximo item.

Os autores que escreveram na década de 1980 abordam o papel assumido pela esquerda durante o período mais violento da ditadura e tratam, portanto, das várias organizações criadas ilegalmente que lutavam contra o governo. Esta questão será tratada adiante, no tópico dedicado aos livros didáticos sobre a repressão.

### **3.2 Mudanças na vida política do país e no ensino de História.**

As novas abordagens nos livros didáticos foram precedidas pelas manifestações de historiadores e geógrafos que vieram à tona após a lei nº 5692/71, que previa a fusão das disciplinas história e geografia dentro da disciplina Estudos Sociais para a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Com isso, essas matérias perderam suas especificidades, sendo utilizadas na educação



somente com a finalidade de uma formação para a cidadania, aqui, dentro dos limites da Lei de Segurança Nacional<sup>33</sup>.

Os Estudos Sociais surgiram nos Estados Unidos no início do século XX, com a pretensão de diminuir o excesso de erudição das ciências humanas para os alunos das séries iniciais e propondo um ensino voltado para o cotidiano e para a integração nacional (MARTINS, 2000, p. 93). A implementação dos Estudos Sociais pela Ditadura Militar surge como uma forma de “frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformação de valores tradicionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 74). A medida foi tomada para arrefecer os ânimos no meio estudantil, principalmente após as manifestações de 1968 estancadas abruptamente com a repressão imposta pelo AI-5. Assim, os Estudos Sociais vieram para:

[...] explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento da capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele. (BITTENCOURT, op. cit., p. 74)

A disciplina atenderia às demandas daquele ensino tecnicista preconizado pela ditadura, voltado à vida prática e ao ingresso do homem no mercado de trabalho.

Neste cenário foram expandindo graduações de curta-duração em Estudos Sociais, que garantia a nova demanda por professores surgidas com a regulamentação da referida lei. Porém, essas licenciaturas por se realizarem em

---

<sup>33</sup> Essas manifestações foram contínuas até meados de 1976, e retornaram ao debate após 1981, quando os professores de história e geografia viram-se impedidos de ministrar a disciplina Estudos Sociais no primeiro grau. O manifesto dos professores de história contra essa nova política do CFE pode ser encontrado em MARTINS, M. do C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?*, UNICAMP, Tese de doutorado, 2000.



pouco tempo formavam profissionais menos especializados e que dentro de dois anos de aprendizado, somente, já era considerado apto para ministrar aulas.

Essa nova adequação do sistema de ensino foi refutada pelas associações científicas, no caso, a Associação Nacional de História (ANPUH), que, já em 1971 dava sinais de descontentamento com a política educacional (MARTINS, 2000 p.54). Neste primeiro momento, esta associação ainda figurava entre seus membros, especialmente pesquisadores, por isso a sigla ANPUH, significa originalmente Associação Nacional dos Professores Universitários de História, porém, a ação dos historiadores, pesquisadores e dos professores contra o governo ditatorial, levou-os a uma aproximação e à união de todos numa mesma organização. Em 1977, inicia a discussão para a entrada de novos membros e, nos dois simpósios seguintes de 1979 e de 1981, são aprovadas as mudanças estatutárias que concretizou o ingresso dos professores do Ensino Fundamental e Médio<sup>34</sup>.

O repúdio às reformas educacionais do regime ditatorial, perpassa as manifestações classistas e chega ao nosso objeto: o livro didático de história do Brasil. Em 1985, existe um registro sobre essa questão escrito por Renato Mocellin em seu livro *História do povo brasileiro: Império e República*:

#### A "modernização" do ensino

Em 1971, o Governo efetuou a chamada Reforma do Ensino. (Através da Lei 5692), o primeiro grau (da 1ª a 8ª série) passou a ser obrigatório a todos os brasileiros entre 7 a 14 anos. No segundo grau foram criados diversos cursos técnicos (provavelmente para formar mão-de-obra barata).

Uma das disciplinas mais prejudicadas foi a História, pois aos donos do poder esta é uma ciência perigosa, porque leva o aluno a questionar o presente através do estudo do passado. Para substituir esta disciplina "subversiva" foi criado o malfadado Estudos Sociais, uma miscelânea de História e Geografia,

---

<sup>34</sup> Essa mudança nos estatutos da ANPUH, não ocorreu de forma pacífica, vários historiadores catedráticos não aceitavam a entrada desses novos membros na Associação, fato que ocasionou sua cisão, os dissidentes fundaram, em seguida, a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH).



obviamente sem nenhum senso crítico. Livrinhos recheados de figurinhas, fatos e datas foram impostos à nossa juventude. Felizmente não existem noites eternas, e ao que tudo indica as coisas estão mudando. (MOCELIN, 1985, p. 109)

A crítica transcrita acima, num tom colérico e também irônico, manifesta a posição de desprezo que muitos acadêmicos tinham em relação à matéria Estudos Sociais. Além da perda de postos de trabalho entre os historiadores – fator que reforçou a aversão dos historiadores pela disciplina.

A professora Maria do Carmo Martins em sua tese de doutorado escreve sobre a constituição do currículo de história prescrito durante a Ditadura Militar. Ao observar como essa disciplina foi centro de conflitos entre os historiadores e os conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão que regulamentava as disciplinas escolares no Brasil. (MARTINS, 2000). Nesse sentido, Michael Apple (1995) pondera que a escolha dos conteúdos escolares “está relacionada tanto com as relações de dominação existentes, quanto com as lutas para alterar essas relações” (p. 84). Com o retorno, mesmo que lento, do Brasil a um ambiente democrático, os vários sujeitos envolvidos na esfera educacional paulatinamente voltaram a ter voz. Cordeiro também levanta essa questão:

É pertinente recordar que esse período (anos 70 e 80) coincide com o chamado processo de transição democrático – ou qualquer de seus nomes alternativos: “distensão”, “abertura” etc. Os discursos sobre a educação desse momento articulam-se com as várias dimensões das disputas presentes no campo político e a escola acaba sendo entendida em muitas das formulações de então, como um instrumento essencial no processo de (re) democratização do país. Nesse sentido, a constituição de uma determinada maneira de tratar os problemas pedagógicos, baseada na oposição entre o novo e o tradicional, responde a diversas demandas, tanto às internas ao próprio campo educacional, quanto a outras externas a ele. (CORDEIRO, 2002, p. 26)

A escola se constitui, portanto, numa “arena” de luta pela redemocratização do país, por entenderem que ela é o local privilegiado para se fazer a mudança:



através da crença na educação como transformadora da sociedade. Visão esta, que vigora até os dias atuais<sup>35</sup>.

O mercado do livro didático ao perceber que sua clientela, os professores, ansiava por alterações na forma e no conteúdo, buscou autores com essas características. Isto explica como foi possível a substituição dos livros didáticos chamados "tradicionais" pelos novos.

Contamos com um duplo movimento de renovação. O primeiro tratava de rever e aperfeiçoar o livro didático de história, ajustando aquela mercadoria altamente lucrativa aos novos interesses dos consumidores. (FONSECA, 2003, p. 53)

Vale aqui ressaltar que estes dois tipos de livros didáticos conviveram por muito tempo na linha de produção das editoras. Entre as fontes deste trabalho, por exemplo, figuram-se dois livros didáticos publicados em 1983 que fazem parte mesma editora (Saraiva) e destina-se para o mesmo ano letivo (6ª série), como edição e diagramação similares. Porém essas analogias ficam por aí, ao ler os textos, notamos que o conteúdo é totalmente distinto, principalmente quando se trata das posições políticas dos autores.

Para ilustrar, veremos as citações desses dois autores sobre a ação dos órgãos de repressão ditatorial:

Agindo com energia (Médici), conseguiu a paz, que se via ameaçada pelos diversos grupos terroristas, de guerrilha urbana e rural, cujos líderes principais eram Mariguella e Lamarca. [...]. (LUCCI, 1983, p. 95)

(...) Neste período foram mortos importantes líderes de organizações guerrilheiras, que ilegalmente lutavam contra o regime político. Foi o caso do ex-Deputado Carlos Marighella e do ex-Capitão Carlos Lamarca, ambos mortos em combates travados com os órgãos de segurança. (ALENCAR, 1983 p. 96)

---

<sup>35</sup> Cabe aqui colocar que os autores dos livros didáticos deste período descrevem a história como disciplina capaz de levar o aluno não somente para uma compreensão do mundo em que vivem como também que possibilita transformá-lo.



Encontrar tendências distintas na mesma editora não é motivo de espanto, pois para o mercado editorial era conveniente essa diversidade para agradar diversos públicos e assim poder ampliar seus consumidores em potencial.<sup>36</sup>

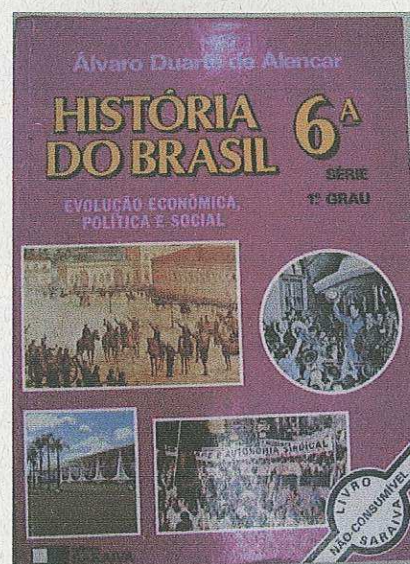


Figura 13 – ALENCAR, 1983, capa (reprodução reduzida)

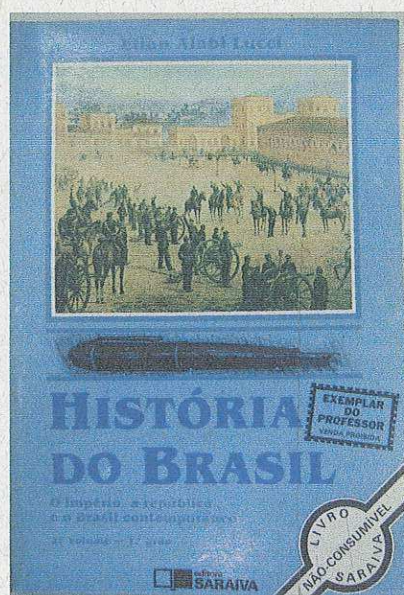


Figura 14 – LUCCI, 1983, capa (reprodução reduzida)

<sup>36</sup> Um exame de comparação mais atento entre estas duas obras pode ser encontrado em: ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de, *O livro didático na Ditadura Militar: Uma análise comparativa entre textos*, comunicação apresentada no III Seminário Internacional: Escola e Cultura da PUC/SP, 2008. CD-ROM



Nos prefácios ou nas apresentações dos livros didáticos escritos a partir de 1979, é fácil identificar críticas à antiga maneira de ensinar história, ao caracterizá-la como alienadora e exageradamente patriótica. Também fazem ressalvas quanto à forma que os alunos apreendiam a disciplina, ou seja, através da mera "memorização mecânica"<sup>37</sup> que, além de não levar ao ensino consciente, deixa o aprendizado de história desinteressante para os alunos, como é explicitado no livro didático de Luiz Koshiba e Denize Pereira:

Por isso não é de se estranhar a impopularidade dos estudos históricos entre os alunos que chegam ao segundo grau. Para eles, segundo uma opinião generalizada, a história nada mais é do que uma seqüência enfadonha de eventos, enquanto o seu estudo consiste num penoso exercício de memorização de nomes, datas, lugares, desprovidos de todo interesse. Como convencê-los do contrário? Evidentemente, mostrando que a história tal como ensinaram e aprenderam é resultado de uma visão tradicional e, necessariamente, limitada. Em contraposição, é preciso demonstrar que, em história, como em qualquer outra ciência, a capacidade de pensar conta mais que a capacidade de memorizar. (KOSHIBA & PEREIRA, 1980, apresentação).

Estes autores também escrevem em sua apresentação que pretendem fazer "uma contribuição para a renovação do ensino de história". Durante a confecção deste livro Luiz Koshiba e Denise Pereira eram alunos de pós-graduação em História na Universidade de São Paulo, então vivenciavam de perto os debates sobre o ensino, pois nesta universidade situa a sede da ANPUH, onde estava localizado o centro das discussões sobre o ensino de história.

Entretanto, encontramos no passado, livros didáticos em que a tônica era exatamente oposta ao que está referido anteriormente. Circe Bittencourt, ao citar o prefácio de um livro de história escrito por Justiniano José da Rocha em 1860, observa que a memorização era predominante no ensino. Este autor pedia aos alunos que decorassem todo o livro "de modo a conservar de tudo profunda e

---

<sup>37</sup> O conceito de memorização mecânica foi extraído de Circe Bittencourt que compara dois tipos de memorização, pois observa a importância de uma memorização consciente capaz de localizar acontecimentos históricos e referenciando-os no tempo e no espaço, em contraposição à memorização mecânica, que leva o aluno a "saber de cor" através da repetição nauseante dos fatos e das datas (BITTENCOURT, 2008, p. 70).



quase indelével recordação do que uma vez houveram aprendido” (ROCHA apud BITTENCOURT, 1993, p. 179).

Essa forma de aprender história era necessária no Brasil do século XIX, por constituir-se numa cultura majoritariamente oral (BITTENCOURT, 2008, p. 71). Porém, já no início do século XX, havia críticas a este sistema e à incorporação de novos métodos como o de Montessori ou como de Jonathan Serrano, que apontavam para uma melhor eficiência do ensino e uma melhor preparação dos professores, além das experiências das Escolas Anarquistas que buscavam um ensino lúdico através da experimentação. (BITTENCOURT, op. cit., p. 70)

Outro destaque da autora, que interessa a este trabalho é o fato de continuar a existir, críticas ao que chamamos popularmente de “decoreba”. Voltando aos livros didáticos analisados, vemos no prefácio do livro de Elza Nadai e Joana Neves a seguinte argumentação:

Assim, o que lhe estamos oferecendo não é um amontoado de datas, nomes e fatos que devem ser decorados, mas uma história global e dinâmica que lhe sirva de referência para compreender, de uma forma mais abrangente nossa realidade vivida. (NADAI & NEVES, 1980, p. 04).

Apesar desta nova remessa de livros virem com novidades em suas propostas, notamos em alguns “livros do professor”, o uso de perguntas e repostas rápidas que não exigem reflexão por parte de ambos, nem do aluno, nem do mestre. Outros mesclam questões tradicionais, com o que fora proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1977 através dos *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais*, que se tornou na realidade uma nova proposta curricular por mostrar inúmeras diferenças às propostas escritas em 1973. Pois, em 1977 as matérias história e geografia voltaram a ser disciplinas autônomas na 7ª e 8ª séries<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Os idealizadores desses subsídios são em sua maioria, os mesmo participantes do grupo de trabalho que criou a proposta de 1973 e também foram encarregados de elaborar as novas propostas curriculares para ensino de segundo grau (MARTINS, 2000, p. 156-157).



No que tange às atividades desenvolvidas em sala de aula, estes subsídios enfatizam o desenvolvimento da capacidade de leitura, da interpretação de textos e da leitura de documentos históricos fazendo com que os alunos tenham conhecimento do ofício do historiador através de exercícios que busquem a investigação (MARTINS, 2000, p. 157 e seguintes).

Os conhecimentos visavam a formação de um aluno que não era só pensado em termos pedagógicos. Ele era o indivíduo participante, e, ainda mais transformador da sua realidade. Elegeram para atingir estes objetivos, segundo as autoras (JANOTTI e NADAI), a História sócio-econômica, marcada pela seleção dos acontecimentos da história que fossem mais significativos para corroborar essa escolha. (MARTINS, op. cit., p. 166)

Estas propostas de atividades podem ver materializadas nesses livros didáticos aqui analisados como o livro de Renato Mocellin (1985), que diz em sua apresentação querer "levar o aluno a ter uma visão reflexiva e esclarecida de nosso passado". Também encontramos este tipo de atividade, que traz formas diferenciadas de avaliação, como as atividades reflexivas, em que algumas questões buscam a opinião do aluno sobre diversos assuntos, bem como, a análise de reportagens extraídas de revistas contemporâneas.

Outra indicação para os professores contida nos *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais* é a constante busca por uma bibliografia atualizada. Com maior frequência, os livros da década de 1980 trazem textos de diversos autores como elementos para o aprofundamento da análise. Muitos destes textos são de autores que discutiam, no meio acadêmico, o desenvolvimento brasileiro e as conseqüências daquele momento da vida política do país, como Emília Viotti da Costa, Caio Prado Júnior, Caio Navarro de Toledo, Francisco de Oliveira, Thomas Skidmore e também Otávio Ianni e Francisco Weffort, sendo estes últimos já utilizados por autores de livros didáticos anteriores a 1979.



Nesse quadro os livros didáticos passam a utilizar outros textos, como os de jornais ou de revistas empregados como fontes históricas para levar o aluno à maior intimidade com a leitura e também à percepção dos diversos agentes que compõem a realidade. Para exemplificar, temos o livro didático de Kazumi Munakata escrito para o *Telecurso 1º grau: História*, de 1983, que utiliza matérias e editoriais jornalísticos para estimular nos leitores a formação de opiniões autônomas através da leitura de diversos pontos de vista. Estes exercícios estão nas últimas aulas do curso, o que nos faz deduzir que o autor se utilizou deste recurso também como forma de atualizar o texto.

Verificamos aqui, que a movimentação do profissional de História pela busca de uma nova política educacional e de maior valorização da profissão, implicou na mudança dos currículos e, conseqüentemente no formato dos livros didáticos. Afinal, com a redemocratização, a sociedade civil pôde novamente fazer parte do jogo político e alcançar resultados.

### **3.3 A atualidade dos livros didáticos**

O livro didático de história é um tipo de produção que se preocupa em descrever temas muito próximos ao momento de sua publicação. Em um livro de história do Brasil lançado no início de 2003, por exemplo, nota-se que já consta em suas últimas páginas, a eleição do presidente Lula em 2002; também já tínhamos livros em janeiro de 2001 que informavam o ataque ao World Trade Center nos Estados Unidos e suas possíveis causas.

As autoras Elza Nadai e Joana Neves apontam em seu livro didático as dificuldades encontradas ao tentar explicar historicamente episódios ainda recentes da história do Brasil :

O último período da história brasileira é muito difícil de ser interpretado. Existe uma razão óbvia para esta dificuldade: o fato de se tratar do período que, por ainda ser vigente, tem sua análise



e interpretação dependentes, de certa forma, de acontecimentos futuros.

Mas há algumas linhas gerais, já reveladas, que podem ser colocadas como diretrizes para interpretação da etapa atual da vida social brasileira. (NADAI & NEVES, 1981, p. 245)

Pode-se então conjecturar que muitos desses autores recorriam à memória pessoal, por não terem o devido distanciamento temporal, nem mesmo grande número de pesquisas que levem os autores a adotar posturas mais sóbrias.

No prefácio do livro *História do Brasil*, de Joel Rufino dos Santos, escrito em 1979, o autor traz logo nas primeiras páginas uma reflexão sobre a coerção imposta pela ditadura.

Este livro de História do Brasil é uma resposta a um amigo meu, que não existe mais. Faz alguns anos íamos descendo, de coração pesado, a rua Haddock Lobo, em São Paulo. O jornal em que trabalhávamos desagradara algumas autoridades e mandaram fechá-lo. Deixávamos para trás, mais uma vez, dinheiro e esforço. Paramos, a uma distância prudente, para um café. E ele, com seu ar e suavidade compenetrado, me perguntou: Para que serve, então, estudar História, se a barbárie está sempre vencendo? [...]

[...] Devo dizer que o desânimo do meu amigo com relação ao estudo da História foi passageiro. Quando morreu, estava bastante confiante em que ela podia ajudar a melhorar a sociedade brasileira. Entre suas coisas (os assassinos) encontraram diversos livros de História. (SANTOS, 1979, prefácio)

Este texto é um relato do temor ao qual estava submetido pela perseguição política – já que não havia liberdade de expressão - e a denúncia do assassinato de seu amigo Luís Eduardo Merlino, integrante do Partido Operário Comunista (POC), morto em 1971, após sofrer torturas nos porões da repressão. Como 1979, ainda era um momento tenso o autor preferiu não colocar o termo “os assassinos”, e a acrescentou nas edições posteriores (fig. 00 e 00).

O professor Joel Rufino sofreu diretamente a repressão empreendida pelos órgãos policiais durante a ditadura. Como dito anteriormente ele cursou história pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), foi de membro do PCB. Não chegou a concluir seus estudos, pois estava sendo procurado pelos órgãos de inteligência



do governo militar desde a censura de *História Nova do Brasil* quando houve a instalação de Inquéritos Policiais Militares (IPMs) a todos seus autores, estes então optaram pelo exílio a exceção de Nelson Werneck Sodré. Num primeiro momento, foi para a Bolívia e depois para o Chile, regressou já em 1966 foi encontrado e preso diversas vezes para prestar esclarecimentos, quando em 1972 ele foi levado ao presídio do Hipódromo em São Paulo, no qual permaneceu até 1974.

Quando saiu, permaneceu em São Paulo, lecionou em cursinhos pré-vestibulares e, paralelamente, começou a escrever apostilas e livros paradidáticos, como temia usar seu nome verdadeiro adotou o pseudônimo Pedro Ivo em algumas publicações. Na segunda metade da década de 1970, foi convidado pela Marco Editorial para escrever um livro didático que pudesse ser amplamente comercializado.

Na primeira edição de 1979 a qual foi examinada, muito pouco é narrado sobre o governo militar, quando questionado sobre isso, o professor relatou que por precaução e pelo trauma sofrido foi melhor "não mexer em feridas" naquele primeiro momento.

Como dito anteriormente, os livros didáticos de História precisam se atualizar constantemente registrando os últimos acontecimentos que detêm certa relevância e que provavelmente influenciarão na vida política do país. Nesta construção histórica os autores/pesquisadores estão próximos de seus objetos de análise dado que ainda são processos não acabados e que não se pode dar conclusões definitivas sobre ele.

Ultimamente tem se tornado mais freqüente o debate da história do tempo presente<sup>39</sup> em que discute distintos aspectos sobre este tipo de estudo.

---

<sup>39</sup> Como a história do tempo presente é um campo de estudos ainda recente, há diversas posições quanto à sua metodologia e também quanto ao seu conceito. Alguns pesquisadores distinguem história do tempo presente de história imediata, sendo que na primeira existe certo distanciamento temporal que possibilita aos historiadores, a observação de acontecimentos já encerrados. Já a segunda sofre pelo excesso de fontes e pela



Geralmente o diagnóstico da contemporaneidade nas ciências humanas fica a cargo de sociólogos, antropólogos e economistas; aos historiadores, o distanciamento ainda é um método seguro para a pesquisa, a ciência da história se esquivou durante muito tempo deste tipo de análise já que durante os séculos XIX e até meados do XX sofreu forte influência do ideário positivista.

Antonio Fernando de Araújo Sá, em seu artigo "*A história do tempo presente como tempo da memória*" descreve rapidamente a história desse conceito e aponta que a Escola dos *Annales*, já na década de 1930, legitimou o estudo do contemporâneo, contudo, somente após a Segunda Guerra Mundial, os historiadores voltariam suas preocupações à compreensão do presente, e a perceberam "como campo inteligível dos estudos históricos" (2006 p. 01). As contradições do século XX geraram a necessidade de explicações para as quais, a ciência da história deveria dar respostas, ou pelo menos pistas, para o entendimento do mundo.

Este autor ainda afirma o importante papel desses historiadores – e cabe aqui dizer autores de livros didáticos - é importante para a história:

Podemos afirmar que a história do presente se identifica aqui com a história escrita por historiadores que testemunharam os acontecimentos do seu tempo e que esta participação nos acontecimentos é enriquecedora, na medida em que a atualidade é restituída em suas raízes.  
(SÁ, op.cit., p. 02)

---

influência da mídia que "bombardeia" informações que pode levar o pesquisador a fazer análises precipitadas. Para aprofundamento no tema ler: FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1996, CHAVEAU, A. & TÉTARD, Ph. (org.). *Questões para a história do presente*. Bauru/SP: EDUSC, 1999, LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990 e LEMOS, Maria Teresa T. B. & MORAES, Nilson A. de (orgs.). *Memória e Construções de Identidades*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.



Ao testemunhar os fatos ocorridos durante o regime militar, os escritores lançam luz a discussões importantes para o debate em sala de aula, pois situa os alunos como sujeitos históricos, ao localizá-los nos acontecimentos.

Chartier reforça a importância desses autores por serem contemporâneos do objeto e do seu público, já que partilham as “mesmas referências fundamentais” esses dois atores dialogam diretamente entre si e com as fontes (CHARTIER apud SÁ, 2006, p. 03). Nesses casos, o autor opera um papel duplo: o de escritor e também o de sujeito histórico. Os autores que assistiram ao fim do regime de 1964 usaram o livro didático para expressar sua inconformidade em relação àquele governo.

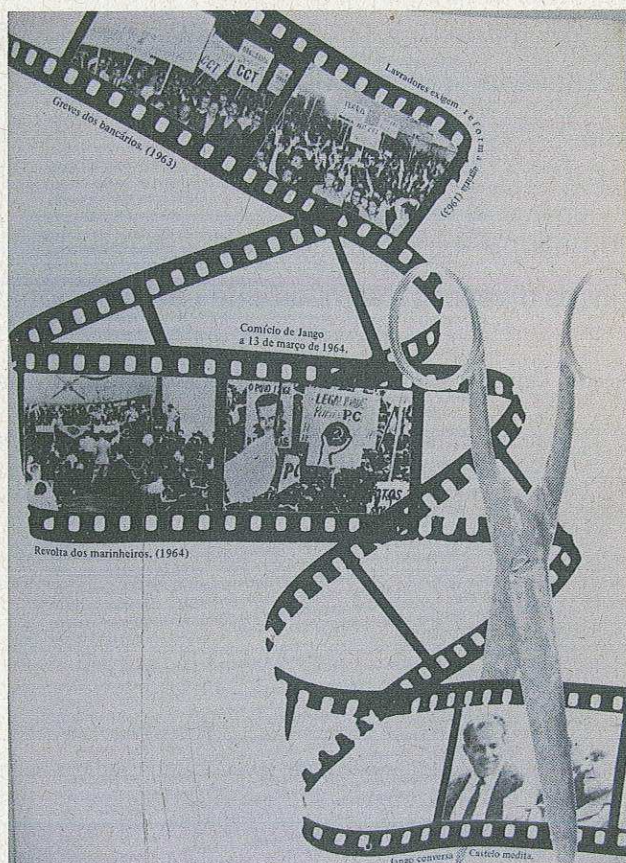


Figura 15 – ALENCAR et al., 1981, p. 303 (reprodução reduzida)



### 3.4 Golpe e Repressão: O julgamento dos livros didáticos

Como podemos observar em todo este capítulo, a renovação do ensino de história é fruto da indignação da classe dos historiadores e professores e um de seus resultados práticos foi uma nova configuração na história da produção dos livros didáticos.

Esses novos autores apregoam aversão ao regime, delatando a forma brutal de como seus artífices tratavam a oposição. Estes corroboram com a tese de que a Ditadura Militar foi um período sombrio e o desenvolvimento de alguns setores da economia se deu com a aplicação da violência, da censura e do fim da participação política do povo.

Nestes livros, o ocaso da experiência democrática iniciada em 1945 se deu pela radicalização das forças de esquerda, que promoveram o "colapso do populismo". Esta tese desenvolvida por Octávio Ianni, fora muito difundida nos livros didáticos em que defende que houve uma crise política na sociedade brasileira gerada por suas contradições e que abriu espaço para as ações de seus opositores culminando na tomada do poder pelos militares.

Os grupos opositores a Jango visavam "completar a eliminação da importância de Getúlio, o que não havia sido feito ainda, apesar de sua deposição em 1945 e do seu suicídio em 1954. (NADAI & NEVES, 1980, p. 246)

João Goulart é citado, portanto, como herdeiro do getulismo e, por essa razão, odiado pelos conservadores udenistas. Não se encontra neles, temores quanto às suas posições esquerdistas, mas sim pela sombra de Vargas e por seu governo adotar um caráter "nacionalista reformista" (ALENCAR et. al., 1981, p.300).

Ao descrever sobre o governo Jango, os autores avistam as contradições deste populismo, ao perceber que o surto de industrialização ocorrido



anteriormente no país ampliou ainda mais a diferença entre a classe média burguesa e os trabalhadores, além de distanciar os últimos de seus objetivos. A "burguesia progressista" se aliava ao capital estrangeiro e abandonava os ideais da reforma que ficou nas mãos da classe trabalhadora que, por sua vez, se dirigiu para a radicalização. Segundo Cotrim, as reformas de base sugeridas após o insucesso do Plano Trienal, foram medidas que "tinham como meta resolver impasses do capitalismo brasileiro e não se constituíam em um projeto nem transformador, nem tampouco revolucionário" (1983, p. 166).

Os autores também concordam de que apesar do Golpe ter sido dado de forma abrupta, já existiam entre as classes dominantes movimentos conspiratórios, como mostra os exemplos a seguir:

Desde 1963, quando, em função do plebiscito, Jango passou a ter mais poder, conforme dispunha o sistema presidencialista, as articulações contra seu governo cresceram e adquiriram até o caráter de conspiração. [...]  
(NADAI & NEVES, 1980, p. 246)

Atenta às agitações sociais do País, a classe dominante temia a união do Governo com as classes populares e começou a articular o golpe político que depôs o Presidente João Goulart. (COTRIM, op. cit., p. 164)

A conspiração que era antiga intensificou-se após o comício do dia 13. (MOCELLIN, 1985, p. 103).

A ação dos militares em 1964 é caracterizada como antidemocrática e não mais como redentora.

Organizando um amplo esquema de mudanças de nossas instituições jurídicas e políticas, o movimento militar de 1964 foi, progressivamente, revelando sua face autoritária. O diálogo do Governo com as bases populares foi suspenso e foram rompidas as regras do jogo democrático até então existente. (COTRIM, 1983, p. 168)

As forças armadas tomaram o poder em 1º de abril, dando início à mais longa intervenção militar de nossa história.  
(PILETTI, 1983, p. 179)



Com a vitória do movimento militar, o Comando Supremo da Revolução (assim ele se autodefiniu) editou o Ato Institucional nº 1, suspendendo as garantias constitucionais e estabelecendo um prazo de 60 dias, durante os quais poderia cassar mandatos e suspender direitos políticos. (ALENCAR, et. al., 1981, p. 313)

Descrever que o termo “revolução” foi algo forjado pelos militares, demonstra sua recusa entre os historiadores. A terminologia “Golpe militar” foi, desta forma, inaugurada nos livros didáticos em 1980:

O período atual iniciou-se com um golpe de Estado, ocorrido entre 31 de março e 1º de abril de 1964, que, a despeito de quaisquer justificativas e explicações fornecidas pelos seus autores, estabeleceu três parâmetros para a organização da sociedade brasileira:

- a ruptura da normalidade institucional, com a intervenção direta dos militares no estabelecimento e no funcionamento dos três poderes básicos: executivo, legislativo e judiciário;
- as restrições e mesmo o bloqueio completo da participação das bases populares no processo político;
- a opção pela forma capitalista de desenvolvimento com a dupla consequência: o afastamento (até mesmo com o uso da violência) de todas as manifestações que podem ser aproximadas ao socialismo e a aceitação do papel hegemônico dos Estados Unidos, por serem estes a principal potência capitalista. (NADAI & NEVES, 1980, p. 245).

Elza Nadai e Joana Neves ainda colocam em nota de rodapé o motivo por não concordarem com a titulação dada pelos militares, pois “o conceito de revolução não se aplica, absolutamente, ao ocorrido, pois este não provocou mudanças estruturais”. Ainda acrescentam que “o que houve foi a modificação política a partir do uso da força” (1980, p. 246). É revelado que o Golpe não fora unicamente uma marcha de tropas que partiram de Minas Gerais em direção ao presidente, nem suas primeiras medidas foram somente de caráter administrativo e, por fim, que a violência estava presente desde o primórdio.

Enquanto esses acontecimentos ocorriam na área governamental, a repressão desencadeava-se em todo o país. Muita gente foi presa no Nordeste, houve chacina de camponeses e o IV Exército, comandado pelo general Justino Alves Bastos, derrubou o governo de Pernambuco, Miguel Arraes, e o do Sergipe Seixas Dória. (NADAI & NEVES, 1980, p. 247)



A saída de Goulart da presidência e sua partida para o exílio nos textos mais antigos são demonstradas como uma espécie de fuga, pois, não houve de sua parte um pronunciamento formal que declarasse seu afastamento do governo. Os textos de 1980 esclarecem como o cargo de Jango foi rapidamente posto a disposição:

[...] Auto Soares de Moura Andrade [...] sem respeitar as normas constitucionais e o Regimento Interno do Congresso, declarou a vacância do cargo de presidente e esse foi, imediatamente, entregue a Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara, sem que se observasse qualquer formalidade legal, pois nem sequer tinha sido votado o *impeachment* (impedimento). (NADAI & NEVES, op. cit., p. 247)

É bom que se diga que o Congresso Nacional agiu de acordo com os interesses dos Golpistas, pois declarou vago o cargo de Presidente da República com Goulart ainda em território brasileiro. (MOCELLIN, 1985, p. 103)

As primeiras medidas do regime, segundo estes livros didáticos, visavam a sua manutenção através da força e o início de uma política propícia ao capital internacional.

A política de segurança tornou-se cada vez mais presente na realidade nacional: ela justificava a edição do AI-1, a prorrogação do mandato de Castelo (com o conseqüente cancelamento das eleições presidenciais de 1965) e o permanente combate às forças de oposição. Na prática, era restabelecida internamente a "guerra fria": o fundamental era a defesa do "mundo ocidental. Por isso, as intenções democráticas e liberalizantes dos chefes do novo regime se chocavam com medidas autoritárias, tomadas com freqüência. (ALENCAR et. al., 1981, p. 313)

Renato Mocellin versa sobre essa questão acima, entretanto, tem certa ironia em seus textos e um discurso próximo à esquerda, o que pode ser reparado neste parágrafo:

Castelo Branco não decepcionou os grupos que o elevaram ao poder. Para estabelecer a "ordem" e a "democracia", formou um Ministério composto por direitista e tecnocratas. Para deixar a burguesia, os Estado Unidos e as multinacionais tranquilos: congelou os salários, acabou com as greves (com a repressão é



claro), revogou a Lei de Remessa de Lucros, deixou de nacionalizar empresas estrangeiras, rompeu relações com a China Comunista, deixou de lado a Reforma Agrária, para alegria dos latifundiários. Enfim, agradou a quase todos os seus aliados. Porém os chamados "líderes civis de 64" romperam com Castelo Branco. Carlos Lacerda ficou decepcionado com o AI-2 que acabou com seu sonho de ser presidente; Magalhães Pinto e Ademar de Barros também ficaram desiludidos com o General Presidente, passando para a oposição. (MOCELLIN, 1985, p. 105)

O processo de modernização no qual o país queria entrar era concentrador de renda e promovia um distanciamento entre a classe trabalhadora e os bens de consumo por meio do congelamento dos salários. Às camadas médias e altas da sociedade, estava assegurada a aquisição de produtos compatíveis com os vendidos em países desenvolvidos e para isso, compactuavam com os desmandos da esfera política.

O desenvolvimento capitalista brasileiro, do qual se beneficiavam a burguesia e as empresas estrangeiras ou associadas ao capital estrangeiro, precisava da Forças Armadas e dos tecnocratas para exercer funções de controle, no plano social e modernizadoras, no plano administrativo. (ALENCAR, et al, 1981, p. 314)

[...] há uma espécie de acordo entre Estado e a burguesia: ela abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como liberdade de imprensa, o pluripartidarismo, o *habeas corpus*; o Estado, por seu lado, mantinha a ordem a qualquer custo, assumia os interesses dos empresários como se fossem os de toda a Nação. (ALENCAR, op. cit., p. 315)

O fechamento político e a repressão policial militar eram as "moedas" com as quais os diversos setores da sociedade brasileira pagavam o "progresso". (NADAI & NEVES, 1981, p. 249)

Segundo estes autores, o controle militar consentido pela classe média e estabelecido pela ideologia da Lei de Segurança Nacional que, por sua vez, fora copiada dos Estados Unidos, cria no Brasil um clima de "caça às bruxas" à oposição.

A ideologia dominante passou a ser a ideologia da **Segurança Nacional**, que identificando a nação com o regime vigente, considera a contestação ao regime como atentado contra a nação,



que deve ser combatido com os recursos da força militar. (NADAI & NEVES, 1981, p. 249)

Instituição da Lei de Segurança Nacional, que enquadrava como inimigos da Pátria os cidadãos que se opunham às diretrizes autoritárias do regime militar. (COTRIM, 1983, p. 168 grifos do autor)

Qualquer oposição ao regime passo a ser classificada, invariavelmente, de "comunista" ou "terrorista" – e tratada como tal pela polícia.

[...]

Assim, no governo Médici, sem nenhum exagero, é possível afirmar que fazer oposição era correr sério risco de vida. (KOSHIBA & PEREIRA, 1980, p. 300)

Eles escrevem como esta oposição se concentrava em torno das organizações de esquerda. O livro de Mocellin, inclusive, informa o nome de algumas organizações, como estas surgiram, onde estão concentradas e quais são seus líderes, indo mais além ao tratar Che Guevara como o herói que inspirava os guerrilheiros (1985 p. 107). Os integrantes destes grupos foram os que sofreram diretamente os malogros da repressão, mas não foram os únicos a ser atingidos.

Na medida em que os contestadores do regime passaram a ser tratados como inimigos da pátria, a repressão policial-militar tomou-se a regra, e a violência, implicando prisões, espancamentos de manifestantes, tortura, atentados a entidades e mesmo eliminação física das pessoas, generalizou-se. (NADAI & NEVES, 1980, p. 249)

Mocellin aparece entre os livros tratados nesta dissertação como o mais radical no posicionamento político. Como dito anteriormente, ele possui um forte teor de esquerda e sua indignação é latente nos textos. Há um momento em que os militares são comparados aos "fascistas", além de se referir aos atos militares como plantadores "[d]o terror cultural que se abateu sobre o país" (1985, op. cit., p. 106).

Os outros livros adotaram posturas semelhantes, mas com maior comedimento, na tentativa de estabelecer um estilo mais informativo pautado nas



novas fontes que surgiram e desmascararam o regime. De qualquer maneira, é importante observar como estes autores partilhavam de uma mesma identificação, pois gerou entre eles, certos "padrões característicos" (HALL, 2003, p. 136). Tais padrões encaixavam esses autores como opositores à ditadura. Eles então, a partir da revelação das prisões, torturas e mortes geradas pelo regime tentavam, de alguma forma, denunciar os torturadores e buscar uma posição da opinião pública.

Em abril de 1968, as manifestações contrárias a ditadura chegaram ao ponto máximo. A repressão ao movimento estudantil culminou no assassinato do menor Edson Luís. (MOCELLIN, 1985, p. 106)

Em todas as universidades houve expurgo por motivos políticos-ideológicos. Intelectuais de renome nacional e internacional foram afastados do magistério superior e dos institutos de pesquisa. Muitos estudantes foram expulsos das escolas, em função da sua atuação política. O instrumento institucional da repressão nas escolas foi o Decreto-lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, que, a rigor, proibia a atuação política nas escolas. Nas universidades foram instaladas as Assessorias de Segurança e Investigação, para fazer a triagem ideológica dos professores. (NADAI & NEVES, 1980, p. 248)

Manifestações e passeatas contra o governo. Prisão de 900 estudantes que participavam do Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Ibiúna (SP). (PILETTI, 1983, p. 179)

A repressão desencadeada na época (governos Médici e Geisel) contra os grupos de oposição política atingiu também centenas, talvez milhares, de pessoas não envolvidas com a luta armada, muitas das quais, além de presas, sofreram violentos maus tratos. Em combates com as forças da repressão ou sob tortura em instalações policiais e militares, morreram 198 pessoas e 96 são contadas como desaparecidas. (ALENCAR, et. al, 1981, p. 315-316)

Estes excertos demonstram que passado o período mais penoso do regime, os autores sentiram a necessidade de advertir o leitor sobre os acontecimentos, ao realizar um exame crítico sobre sua própria situação (HABERMAS apud ALONSO, 2006, p. 275). O processo da transição democrática permitiu tal fenômeno o que ocorreu de forma semelhante na Argentina pós ditadura, como podemos ver abaixo:



[...] o debate aberto acerca do terrorismo de Estado funcionam como as conexões que permitem tratar a abertura política de 1983. A recuperação da democracia se estabelece condicionada pela ditadura. Assim achamos expressões como *herança do Processo*, o que se supõe: desindustrialização, aumento da dívida externa, concentração econômica, redução da estrutura do Estado reforma neo-liberal. Por sua parte, a democracia se representa como uma etapa de *novos desafios*: desocupação, aprofundamento da desigualdade social, despolitização. (ALONSO, 2006, p. 279. grifos da autora)

Da mesma forma, aqui no Brasil se iniciou os diagnósticos do espólio político e econômico deixado pela ditadura, como podemos ver a seguir.

### **3.5 As conseqüências econômicas: o legado da ditadura**

A política desenvolvimentista voltada ao capital estrangeiro regida desde 1964 levou o país a contrair uma volumosa dívida externa, a ter um considerável aumento da inflação e uma posição subserviente no plano internacional. Dessa postura originou-se uma dívida social com os trabalhadores urbanos e rurais e levou o Brasil à posição de país com alto índice de desigualdade.

Vivemos num país com imensas potencialidades físicas e sociais, mas que, no entanto, está mergulhado em inúmeros e profundos problemas nacionais não depende de medidas superficiais, demagógicas e oportunistas. [...] A solução dos históricos problemas nacionais deve necessariamente passar pela redução dos atuais níveis de desigualdade social, esse verdadeiro abismo que separa a vasta multidão de pobres da privilegiada minoria de ricos. (COTRIM, 1983, p. 174).

Essas conclusões foram debatidas por todos os livros desta segunda fase. Nenhum se furtou da questão, aliás, o desenvolvimento econômico teve um tratamento diferenciado e a esse tema dedicaram-se capítulos inteiros. A abertura possibilitou a liberação dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o grande público, dados que foram unidos aos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Desta forma,



veio à tona os números que comprovavam a difícil realidade pela qual passava a maioria dos brasileiros.

Os dados e as tabelas destes institutos foram repassados para os manuais escolares, que mostram números relativos à mortalidade infantil, à escolarização, à queda do poder de compra do trabalhador e à alta concentração de terras, como é visto nestes parágrafos:

[...] em 1959 um trabalhador ganhando salário mínimo precisava trabalhar 65 horas e 5 minutos para comprar "a ração média essencial" para o sustento de sua família (quatro pessoas). Em 1979, para comprar os mesmos alimentos, precisava trabalhar 153 horas e 4 minutos, ou seja, mais que o dobro. Isto significa que para poder manter às outras necessidades (habitação, transporte, vestuário, educação etc.), o operário viu-se obrigado a trabalhar cada vez mais, além de, certamente, ter passado a se alimentar pior. Como se pode concluir, se o trabalhador de 20 anos atrás era pobre, o mesmo trabalhador de hoje é miserável. (ALENCAR, 1981, p. 321)

De 1970 a 1980, os pobres tornaram-se ainda mais pobres e os ricos, muito/mais ricos: os 50% mais pobres diminuíram sua participação na renda de 16,0% para 13,1% e, na renda rural, de 22,4% para 14,9%; ao mesmo tempo, os 5% mais ricos aumentaram sua participação de 30,3% para 34,7% na renda urbana e 23,7% para 44,2% na renda rural. (PILETTI, 1985, p. 191)

O fim do milagre econômico deixava claro sua fragilidade frente à política internacional e os livros didáticos pretendiam mostrar como suas contradições internas foram mascaradas pelo governo.

Paralelamente, o Governo deu ênfase à construção de grandes obras: iniciaram-se as construções da rodovia Transamazônica e da ponte Rio-Niterói. Com todas essas iniciativas, gerou-se um clima oficial de grande euforia. Era tamanho o entusiasmo governamental que essa época ficou conhecida como o período do "**milagre brasileiro**". (COTRIM, 1983, p. 170 grifos do autor)

Entre a euforia do milagre e as divisões entre grupos guerrilheiros. A burguesia ficou do lado do regime; os que não ficaram foram reprimidos. O povo humilde alheio a tudo, vibrava com o tricampeonato mundial de futebol conquistado pelo escrete canarinho em gramados mexicanos. (MOCELLIN, 1985, p. 109)



O clima de euforia foi reforçado até pelo futebol – paixão nacional – cuja seleção conquistou o título mundial em 70, levando o governo a capitalizar esse êxito a seu favor lançando uma campanha publicitária ufanista: “ninguém segura esse país”. O êxito na luta contra a guerrilha contribui com outro slogan, revelador da profunda intolerância reinante no país: “Brasil, ame-o ou deixe-o, que, aliás, fora traduzido do inglês: “Love me or leave me”. (KOSHIBA & PEREIRA, 1980, p. 300)

Os textos pretendiam retirar o manto ufanista da propaganda ideológica. Assim, as grandes construções foram mais tarde batizadas de “obras faraônicas”, dispendiosas e de poucos resultados.



Figura 16 – ALENCAR, 1983, p. 95 (reprodução parcial)



A má distribuição da terra é outro tema recorrente nesta geração, o problema do latifúndio, a seca e a conseqüente fuga de retirantes para o Sudeste foram algumas questões eleitas, por serem problemas latentes naquele momento:

Desde o início da colonização predomina em nosso país a grande propriedade.

Após o Golpe Militar de 1964, a situação se agravou. Com o apoio das autoridades surgiram grandes empresas agropecuárias que vieram a reforçar o processo de concentração da propriedade em nosso país.

As grandes empresas produzem quase que exclusivamente às necessidades do mercado internacional.

Os pequenos e médios agricultores foram desaparecendo, os que existem encontram-se numa situação difícil.

(MOCELLIN, 1985, p. 116)

Essa concentração da propriedade agrária é em parte, responsável pelas grandes correntes migratória. Tínhamos no Brasil, em 1979, aproximadamente 40 milhões de migrantes, ou seja, de cada três brasileiros um não vivia na terra que tinha nascido. Ao invés de continuar trabalhando na terra dos outros ou de lutar pela posse de sua terra, muitos trabalhadores rurais preferem arriscar a sorte na cidade grande.

O deslocamento do trabalhador rural para as cidades traz novas dificuldades, pois além de não resolver o problema do campo, cria mais problemas na cidade, onde os migrantes não encontram condições dignas de vida. Como já vimos, a população das cidades em 1970, perfazia 56% do total. A estimativa para 1979 era de aproximadamente 63% para a população urbana e 37% para a população rural.

(PILETTI, 1983, p. 193)

Contudo, análises mais cuidadosas têm revelado que as discrepâncias regionais, e por analogia as defasagens sociais, não são entraves para o desenvolvimento, mas são, ao contrário **resultados** do desenvolvimento, pois as áreas **pobres** possibilitam às **desenvolvidas** o mesmo tipo de exploração que os países desenvolvidos realizam nos países subdesenvolvidos. [...] Assim sendo, o crescimento econômico registrando não trouxe equilíbrio, tranqüilidade e paz sociais, em nome dos quais foi deposto o agitado governo de João Goulart. (NADAI & NEVES, 1981, p. 253 e 254 grifos do autor)

O modelo econômico da ditadura é, portanto, rechaçado pelos autores destes livros didáticos por considerarem-no dependente do capital internacional e concentrador de renda e de terras. Este quadro gerou as contradições sociais encontradas no Brasil de 1980. Essas contradições e desníveis sociais, por sua



vez, fizeram com que essa parcela da população que, por muitos anos foi oprimida, se voltasse contra os grupos dominantes, que lucraram durante muitos anos. Essa nova reviravolta nos rumos da sociedade brasileira está retratada a seguir.

### 3.6 O movimento operário e a redemocratização do Brasil

Encerrando este exame ponto a ponto dos livros didáticos de História do Brasil será observado o papel dos trabalhadores com a criação do novo sindicalismo na mudança de orientação da política nacional.

Em 1978, no último ano do governo Geisel, as forças populares, as greves no ABC paulista demonstravam que o movimento operário, reprimido no período de 64, voltava a se manifestar. Luís Inácio da Silva, o Lula, foi o principal líder desses movimentos grevistas.

[...]

As oposições iniciaram uma das mais espetaculares manifestações populares da História do Brasil, objetivando o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República. (MOCELLIN, 1985, p. 110)

Os autores atribuem aos operários as primeiras iniciativas vitoriosas rumo à redemocratização do país por meio de suas greves em prol da melhoria dos salários.

Apesar da legislação trabalhista extremamente repressiva, que proíbe a greve, os metalúrgicos mantiveram-se firmes em seus propósitos. Dessa maneira, abriu-se o caminho para as reivindicações trabalhistas e um espaço político foi sendo criado para atuação dos trabalhadores e das forças democráticas do país. (KOSHIBA & PEREIRA, 1980, p. 307)

Os movimentos e manifestações reivindicatórios e contestatórios ressurgem em todo o país e a repressão, pura e simples, não é mais resposta convincente, tornando-se, por isso inviável. (NADAI & NEVES, 1981, p. 254)



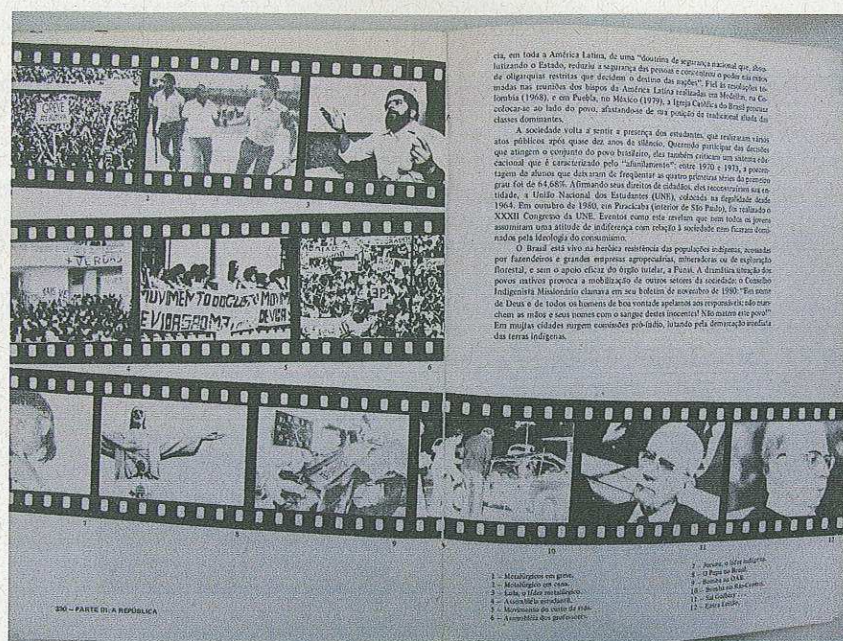


Figura 17 – ALENCAR, et al. 1981, p. 330-331 (reprodução reduzida)

A ditadura ainda persistia no momento da criação destes livros, no entanto, estava com seus dias contados, desse modo é possível ver que alguns autores transmitiam para o texto suas esperanças na formação de um novo Brasil com palavras de motivação que convocava os jovens à participação política.

O insucesso do modelo econômico exige que se estabeleçam novas alternativas, cujas perspectivas apontam como solução inevitável a participação do povo, como um todo, no processo de decisões. (NADAI & NEVES, op. cit., p. 254)

Estes objetivos são desafios gigantescos que exigem, para sua superação, a participação global e democrática do povo brasileiro. Um povo conscientizado de que a verdadeira independência do País – no plano econômico, social e cultural – somente será proclamada quando nós, brasileiros, assumirmos, de fato, o controle do nosso próprio destino. (COTRIM, 1983, p. 174)

Desses exemplos, encontramos outros, menos otimistas, dado a conjuntura econômica do país e a difícil tarefa de sua reconstrução. Sentiam-se ventos da mudança, mas, de outro lado, havia o temor da possibilidade de um retrocesso.



A posição assumida por esses autores se torna evidente pela conotação que dispensam à ditadura. Dos seis títulos apreciados neste terceiro capítulo, um autor foi membro declarado da oposição e atuava em organizações de esquerda e, pelo menos, outros quatro eram estudantes ou professores da Universidade de São Paulo e, por isso, conviviam num ambiente em que existia intenso debate político sobre as questões educacionais. Estas experiências são estruturadas e materializadas na forma do livro didático.



## Considerações Finais

Neste trabalho procuramos investigar o livro didático de História do Brasil em um contexto específico: a Ditadura Militar, e nessa conjuntura observamos que inovações técnicas no trabalho das editoras conviviam, durante os anos 70, com o tradicionalismo marcante nos textos.

O período estudado é rico para tal análise, dado as muitas mudanças ocorridas na estrutura educacional, mudanças essas que alteraram significativamente o mercado editorial. O fenômeno da massificação do ensino com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a “modernização” do ensino decorrida após a Lei 5692/71, trouxeram um impulso gigantesco ao mercado editorial dado o aumento do contingente escolar. A isso somamos uma nova política de distribuição de livros didáticos a crianças carentes originada após o convênio MEC/SNEL/USAID o qual transformou o Estado brasileiro no maior comprador de livros didáticos. Essas novas configurações do mercado editorial e do Estado brasileiro tornaram-se campo frutífero para diversos pesquisadores.

Em um movimento inverso voltamos nossa atenção aos discursos presentes no livro didático, porém de maneira diferente de outros estudos que se ocuparam deste objeto nos idos dos anos 80, não partimos do pressuposto de que uma ideologia subjacente nos textos imperasse em todo o livro didático e que, por fim, este fosse um instrumento da classe dominante. Percebemos que são vários os fatores que contribuem na elaboração de um livro didático, e que a análise meramente pelo viés ideológico desvirtuaria a compreensão do período.

Este tipo de análise só foi possível por ser o livro didático um objeto que passa por constantes atualizações e revisões. Essa ênfase nas atualizações, própria do nosso tempo dado à enxurrada de informações recebida diariamente obriga os autores a darem uma resposta. Entretanto temos a ciência de que poucos professores chegam durante o ano letivo aos últimos capítulos de um livro



didático, assim esta pesquisa não trabalhou com os aspectos de seu uso em sala de aula, mas também se deve levar em consideração que o livro didático é um tipo de literatura acessível por conter uma escrita mais direta, menos prolixa, assim ele pode ser lido por toda família fora do ambiente escolar

Obviamente encontramos textos que corroboram com os ideais do governo durante os momentos mais "duros" da Ditadura, mas coube aqui tentar elucidar os limites sofridos por aqueles que trabalhavam com o livro didático, seja autores ou editores. Partindo desse ponto, observamos escritores que colaboraram com uma boa imagem do regime por mostrar em seus textos sintonia com a propaganda estatal veiculada na época, devam-se ressaltar não somente elogios à administração pública como também forte oposição à esquerda, pensamento predominante entre os grupos favoráveis ao governo, contudo, observamos também outros autores que adquiriram uma postura de neutralidade frente aos acontecimentos recentes, como meio de se manter no mercado de venda de livros escolares.

A abertura política e a sinalização para o retorno da democracia liberam os autores, desta forma começou a florescer um novo tipo de escrita, mais engajado e aberto ao diálogo. Para isso contribuíram três fatores: a entrada de novos autores, a aproximação entre professores de diferentes níveis sob uma mesma bandeira de luta pela renovação do ensino, e a abertura do mercado para essa nova demanda.

Notamos que autores que mantinham no texto uma postura um tanto quanto imparcial sobre a ditadura, a partir de 1980 já começam a criticar o regime, relacionando seus colaboradores aos grupos conservadores de direita preocupados somente em manter seus privilégios ou descrevem sobre a massiva propaganda ideológica lançada durante o regime, e o início das críticas sobre a censura e a forte repressão que criava um clima de eterna vigilância entre os cidadãos a isso somam-se as denúncias dos casos de torturas e assassinatos



cometidos pelos órgãos policiais. Esses novos escritores iniciaram também um balanço sobre os espólios deixados pela Ditadura, sem contar o fato de almejarem modificar o ensino de história buscando uma nova formação do aluno, que tenha como meta a criação de cidadãos críticos e transformadores.

Esta experiência contribuiu para que no decorrer de todo os anos 1980, novos grupos de trabalho buscassem elaborar uma proposta mais ampla para o ensino de História o que só se concluiu nos anos 1990. Embora os critérios de vendas de livros através dos programas de governo continuem parecidos. A entrada de novas metodologias ainda está à mercê das vendas das editoras, do sucesso dos autores e do reconhecimento dos avaliadores das comissões do MEC em programas como o atual Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).



**TABELA DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS**  
**Período entre 1964 a 1985**

TÍTULO	SERIE	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Victor Mussumeci	Editora do Brasil	1962
<i>Compêndio de História do Brasil para o curso ginásial</i>	2º grau	Vicente Tapajós	Editora Forense	1969
<i>História do Brasil: segunda série ginásial</i>	6ª série	Euclides Pereira e João de Deus	Editora FTD	1964
<i>História da sociedade brasileira</i>	2º grau	Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venâncio Ribeiro	Editora Ao Livro Técnico	1979, 1981, 1984 e 1985
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Luiz Koshiba e Denise M. F. Pereira	Editora Atual	1980
<i>História do Brasil: o Império, a República e o Brasil contemporâneo</i>	2º grau	Elian Alab Lucci	Editora Saraiva	1983
<i>História do Brasil: da Colônia à República</i>	2º grau	Elza Nadai e Joana Neves	Editora Saraiva	1982 e 1984
<i>História do Brasil para uma geração consciente</i>	2º grau	Gilberto Cotrim	Editora Saraiva	1983
<i>História do povo brasileiro</i>	2º grau	Renato Mocellin	Editora do Brasil	1985
<i>História do Brasil: 2º grau e vestibulares</i>	2º grau	Nelson Piletti	Editora Ática	1983
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos	Editora Moderna	1976 e 1983
<i>História do Brasil: evolução econômica, política e social</i>	6ª série	Álvaro Duarte de Alencar	Editora Saraiva	1983
<i>História do Brasil: ocupação do espaço, formação da cultura</i>	5ª série	Julierme de Abreu Castro	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP <sup>40</sup>	1977?
<i>História do Brasil</i>	6ª série	Wanda Jaú Pimentel	Editora IBEP	1974*

<sup>40</sup> \* Os livros da **Editora IBEP**, não apresentam data de publicação, portanto foi necessário a partir da leitura dos últimos acontecimentos colocados no livro poder supor uma data aproximada.



				e 1980*
<i>História do Brasil: Estudos Sociais</i>	1º Grau	Sérgio Buarque de Hollanda	Editora Nacional	1975
<i>História do Brasil</i>	6ª série	Antonio Carlos Proença e Samuel Ramos Lago	Editora IBEP	1975*
<i>História do Brasil</i>	6ª série	Marlene Ordoñez e Antonio Luiz Carvalho e Silva	Editora IBEP	1975*, 1979* e 1981*
<i>História do Brasil</i>	6ª série	Borges Hermida, exercícios por Tereza Rodrigues da Costa	Editora Nacional	1984
<i>História do Brasil independente</i>	6ª série	Tereza Rodrigues	Editora IBEP	1989*
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Armando Souto Maior	Editora Nacional	1968 e 1972
<i>História do Brasil II para o curso médio</i>	2º grau	Washington dos Santos e Umberto Augusto Medeiros	Editora IBEP	1969
<i>História para a Escola moderna</i> <i>História do Brasil: estudos dirigidos</i>	2º grau	Julierme de Abreu Castro	Editora IBEP	197?
<i>Ensino moderno de História do Brasil</i>	2º grau	L. G. Motta Carvalho	Editora do Brasil	197?
<i>Colegial e Vestibulandos: História do Brasil</i>	2º grau	Maria Célia Puf Freire e Marlene Ordoñez	Editora Ática	1970
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Brasil, Brandecchi	Didática Irradiante	1970
<i>Brasil: uma história dinâmica (acompanha caderno de exercícios)</i>	2º grau	Ilmar R. de Mattos, Ella G. Dottori e José L. Werneck da Silva	Editora Nacional	1972 e 1975
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Arnaldo Fazzoli Filho	Editora do Brasil	1977
<i>História do Brasil: da Colônia à República</i>	2º grau	Francisco M. P. Teixeira e José Dantas	Editora Moderna	1979
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Américo J. Lacombe, exercícios por Arno Wehling	Editora Nacional	1979
<i>História do Brasil</i>	2º grau	Joel Rufino dos Santos	Marco Editorial	1979



## BIBLIOGRAFIA

ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber escolar. In: SILVA, M. A. da (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1984, 3ª ed.p. 81-87.

\_\_\_\_\_, Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

ALONSO, F. La dictadura militar Argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica. In: KAUFMANN, C. *Dictadura y educación: los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. Coleção *História de la educación latinoamericana*. p. 273-294.

ALVES, M. H. M. *Estado e oposição no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BITTENCOURT, C. Livros Didáticos: entre textos e imagens, In: BITTENCOURT, C (org.) *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_, *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, São Paulo: Cortez, 2008.

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

CARBONE, G. M. *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CHAUÍ, Marilena, *O que é ideologia*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

CHARTIER, Roger, Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. *A nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_, *A História Cultural: entre práticas e representações*, trad. Maria Manuela Galhardo, Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_, *Textos, impressão, leituras*. In: HUNT, L. *A nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



CORDEIRO, Jaime F., *Falas do novo, figuras da tradição: O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*, São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORIA, J. Concepciones acerca de lo social em los manuales de historia: de la dictadura al temprano siglo XXI. In: KAUFMANN, C., *Dictadura y educación: los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. Coleção *Historia de la educación latinoamericana*. p. 295-332.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

DAVIES, Nicholas, As camadas populares nos livros de História do Brasil, In: PINSKY, Jaime (org.), *O ensino de história e a criação do fato*, São Paulo: Contexto, 1988.

DREIFUSS, R. A. 1964 – a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 2006, 6ª ed.

ECO, H.; BONAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus Editorial, 1980, 5ª ed.

FALCON, F. *História cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

FERREIRA, J. *O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura popular 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_ (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERRO, M. *A história da manipulação no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1999.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_, *Didática e Prática de Ensino de História*, Campinas: Papyrus 7ª ed, 2003.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Centauro, 2005, 7ª ed.

\_\_\_\_\_ et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.



- GALZERANI, M. C. B., *Belas Mentiras? A ideologia nos estudos sobre livro didático*. In: Pinsky, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- GATTI, D., *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.
- GERMANO, J. W. *Educação e Estado militar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, Â. de C.; FERREIRA, J. *Jango: as múltiplas faces*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HUNT, L. *História, Cultura e Texto*. In: *A nova História Cultural*, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JOHNSEN, Egil Borre, *Libros de texto en el caleidoscópico*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996
- MOTTA, R. P. S. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1918-1964)*. São Paulo: Perspectiva-Fapesp, 2002.
- MUNAKATA, Kazumi, *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade*. In: VI Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana - 2003, San Luis Potosí.
- \_\_\_\_\_, *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* – Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2003, 5ª ed., p. 271-296.
- \_\_\_\_\_, *O uno e o múltiplo*. In: SILVA, M. A da (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, Marco Zero, 3ª ed., 198?. p. 30-36.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Trad. Yara Aun Khoury. In: *Projeto História*, São Paulo: EDUC., dez. 1993, p. 7-28.
- NOSELLA, M. de L. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente nos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, J. A. B. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus/Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998



OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en la América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PEREIRA, M. H. F. e PEREIRA, A. C. I. *Evento e escrita da história: os sentidos do golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1973-2006)*. Universidade Estadual de Minas Gerais. Comunicação apresentada no XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Leopoldo/RS - 2007.

ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação*. São Paulo: Moraes, 1980, 2ª ed.

SACRISTÁN, J. Gimeno. "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural". In: Mínguez, J. G. e Bens, M. (s.d.) *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L

SANTOS, JOEL RUFINO, et, al, *História Nova do Brasil*, volume IV, São Paulo, Brasiliense, 1965.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_, *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, M. I. S. de S. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

VESENTINI, C. A. *Escola e livro didático de história*. In: Silva, M. A. da (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 198?, 3ª ed. p. 69-80.

WILLIAMS, R. *Cultura*, São Paulo: Paz e Terra, 2000, 2ª ed.



## Teses

ALMEIDA NETO, A. O Ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar. São Paulo: USP, 1996, Dissertação (mestrado)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP, 1993. Tese (Doutorado)

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)*. São Paulo: PUC, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Estado, educação e ideologia: o estado brasileiro e ideologias da educação 1930-79*. São Paulo: PUC, 1980. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1980.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. São Paulo: PUC, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. São Paulo: PUC, 1998. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NERES, Júlio M. *A produção didática de História em Quadrinhos*, São Paulo: USP, 2005,

PRADO, Eliane Mimesse. *As práticas dos professores de História nas Escolas Estaduais paulistanas*. São Paulo: PUC, 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

VAIDERGORN, José. *As moedas falsas: educação, moral e cívica*. Campinas: UNICAMP, 1987. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.



## Periódicos

ALBUQUERQUE, F. Que sabemos sobre o livro didático? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n.138, p. 218-223, 1976.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de, *O livro didático na Ditadura Militar: Uma análise comparativa entre textos*, comunicação apresentada no III Seminário Internacional: Escola e Cultura EHPS - PUC/SP, 2008. CD-ROM

BENÍTEZ, Mañuel de Puelles. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, n. 19, p. 5-11, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, set/dez, p. 471-473, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 27 mar. 2009.

O cotidiano do livro didático. *Cadernos CEDES*, n. 18. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

DOMINGUES, Petrônio José. História nova do Brasil: um projeto abortado da revolução brasileira. *Revista Novos Rumos*, ano 19, n. 42, 2004.

FILGUEIRA, Juliana M., Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão de Nacional do Livro Didático. PUC-SP. Comunicação apresentada no XIX Encontro Regional de História, ANPUH-SP, 2008. CD-ROM

\_\_\_\_\_, Os processos de avaliação de livros didáticos na Ditadura Militar. Comunicação apresentada no III Seminário Internacional: Escola e Cultura, EHPS - PUC/SP, 2008. CD-ROM

KAMEL, Ali. Livro didático e propaganda política. *O Globo*. Rio de Janeiro, 1º out. 2007. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com>>. Acesso em: 21 mar. 2009

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Em Aberto*. São Paulo, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan.-mar. 1993.

LEAL, Roberta et al. O que estão ensinado a nossas crianças?. *Revista Época*. São Paulo, n. 492, 22 out. 2007. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

SOUSA, Ana Paula. A história como ela é: o pote de ouro do livro didático motiva uma guerra ideológica e comercial. *Revista Carta Capital*, n. 464, 03 out. 2007. p. 24-31



SÁ, Antônio Fernando de Araújo. *A história do tempo presente como tempo da memória*. Semina. Passo Fundo, v. 04, p. 1-14, 2006.

SAVIANI, Demerval. A universidade e a problemática da educação e cultura. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 1, n. 3, p. 35-58, maio/ago. 1979.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, *O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*. Serviço de Informação sobre o Livro Didático, Campinas, Editora de UNICAMP, 1989.