

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Diogo dos Santos Brauna

O livro História do Brasil de Borges Hermida:
uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Diogo dos Santos Brauna

O livro História do Brasil de Borges Hermida:
uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa depende fundamentalmente da colaboração de diversas pessoas e com maior ou menor fôlego requer uma renúncia coletiva. Assim, como agradecer aos esforços e paciência das pessoas que contribuíram para a materialização desta pesquisa?

Portanto, optei em agradecer aqui àqueles que tiveram uma contribuição mais direta, cujos nomes não poderiam faltar, ainda que numa proporção pequena em relação ao apoio que forneceram. Aos demais peço ainda um último perdão por não citá-los, mas tenham certeza da minha eterna gratidão.

Ao Lourival Marques Santos, à Margarida Almeida Marques dos Santos e à dona Maria de Fátima Almeida dos Santos, pelo incentivo e por sempre acreditarem (inclusive nos momentos em que eu não acreditei) que era possível. Além de serem grandes exemplos e de perdoarem minha ausência, também se privaram de modestas condições materiais para prover ajuda.

Ao meu orientador, professor dr. Kazumi Munakata, pelas orientações, por partilhar seu conhecimento e proporcionar uma grande liberdade de trabalho. Sem dúvida, as falhas e limitações desta pesquisa são inteiramente de minha responsabilidade.

Ao prof. dr. José Cássio Másculo por compartilhar documentos e pelas preciosas observações durante o andamento da pesquisa.

À Maria Rita de Toledo e à Juliana Filgueiras pelas indicações e esclarecimentos sobre o acervo da Cia Editora Nacional.

Aos professores do EHPS, em especial a prof. dr^a Circe Bittencourt, pelas aulas, observações e direcionamentos.

Aos colegas discentes do programa EHPS, em especial Daniel Mendes, Rodolfo Bernardes, José Maurício Madi, Diogo Leite, Fabíola Matte, Giordano Robba, Samir Mustapha, Aline Martins e Júlia Delibero pelas experiências e angústias compartilhadas, indicações e observações.

À eterna amiga e prof^a. dr^a Bianca Zucchi por acompanhar, incentivar e revisar meus textos desde a Especialização em História: Sociedade e Cultura. Sem você eu não teria realizado nem a inscrição para o processo seletivo de ingresso no programa.

À Betinha, mais do que secretária do programa EHPS, uma das mulheres mais solícitas que já tive a oportunidade de conhecer.

Aos colegas de trabalho Rafael Lopes, Luiz Antônio Dias, Vagner Carvalheiro Porto, Felipe Prospero, Filipe Pellozzo, Maria Thereza Rímoli, Sônia Regina e Fábio Fetz e também aos alunos de todos os semestres dos cursos de História e Geografia da Universidade de Santo Amaro pelo apoio e incentivo. Com vocês vivenciei as tristezas e alegrias de ser professor.

À Adriana Santoleri Villa Barbeiro que durante a maior parte do tempo vivenciou meus anseios e proporcionou-me equilíbrio nas horas difíceis.

Em especial aos professores da rede pública de ensino, heróis anônimos que enfrentam uma batalha enorme todos os dias. Vocês são merecedores de prestígio!

À CAPES pelo financiamento, sem o qual eu não poderia realizar esta pesquisa.

Aprendi mais em Balzac sobre a sociedade francesa da primeira metade do século, inclusive nos seus pormenores econômicos (...) do que em todos os livros dos historiadores, economistas e estatísticos da época, todos juntos.

Carta de Engels para Marx

BRAUNA, Diogo dos Santos. 2013. *A obra História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o livro didático intitulado *História do Brasil*, do autor Antônio José Borges Hermida, durante o período de 1942 a 1971. O objetivo foi estudar como o livro, dedicado ao ensino ginasial, correspondeu em suas diversas edições, larga circulação no mercado editorial e passagem pela Editora do Brasil e a Companhia Editora Nacional. Também foi objeto de investigação como a obra correspondeu às reformas educacionais do período, especialmente a Lei nº 4024/42 e seus desdobramentos com as portarias Federais nº 966 e 1045/51, a lei 4026/61 e a lei 5692/71, além dos diálogos estabelecidos entre o livro didático e as concepções de História e de ensino de História que circulavam no período. O objetivo foi entender quais concepções de História e de ensino de História foram veiculadas pelo autor e sua obra. Além disto, buscou-se preencher uma lacuna existente nas pesquisas sobre ensino de História que abordam este período e, conseqüentemente, ampliar as discussões sobre o estudo das disciplinas escolares e do ensino de História. Uma das contribuições apresentadas nesta pesquisa foi o papel desempenhado pelas editoras na veiculação de padrões específicos de História ensinada. Para a análise do livro didático *História do Brasil*, principal objeto e fonte desta pesquisa e da documentação editorial, foram fundamentais os trabalhos de Chartier (1988), Munakata (1997) e Bittencourt (1993) sobre a complexidade do livro como objeto cultural e o envolvimento de diversos profissionais em sua construção.

Palavras-chave: Disciplinas escolares; Ensino de História; Livro didático; História do Brasil.

BRAUNA, Diogo dos Santos. 2013. *The History of Brazil by Borges Hermida: a history of edits and History education (1942-1971)* Master's thesis. São Paulo: PUCSP.

ABSTRACT

This research investigated the textbook entitled the History of Brazil, the author Antônio José Borges Hermida, during the period from 1942 to 1971. The goal was to study how the book, dedicated to the secondary school, was in its various editions, wide circulation in the publishing market and passing by the Editora do Brasil and the Companhia Editora Nacional. Was also object of investigation as the work corresponded to the educational reforms of the period, especially law nº 4024/42 and its implications with Federal Ordinances nº 966 and 1045/51, 4026/61 law and the law, in addition to the 5692/71 dialogue established between the textbook and the conceptions of History and History education circulating in the period. The goal was to understand what conceptions of History and History education were published by the author and his work. In addition, he has been trying to fill a gap in research on teaching of History that cover this period and, consequently, to extend the discussions on the study of school subjects and the teaching of History. One of the contributions presented in this research was the role played by publishers in ad specific patterns of History taught. For the analysis of textbook History of Brazil, the main object and source of this research and editorial documentation, were instrumental in the work of Chartier (1988), Munakata (1997) and Bittencourt (1993) about the complexity of the book as a cultural object and the various professionals involved in its construction.

Keywords: School Subjects; History Teaching; Textbook; History of Brazil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Sobre o conceito de disciplina escolar.....	13
O conceito de cultura escolar.....	15
Estudando livros didáticos: um breve percurso historiográfico.....	17
Métodos e objetivos.....	25
Organização dos capítulos.....	26
CAPÍTULO 1: A OBRA HISTÓRIA DO BRASIL DE BORGES HERMIDA	
1.1. O autor.....	28
1.2. As editoras e o mercado de livros didáticos no século XX.....	33
1.3. Apresentação material e identidade visual.....	38
1.3.1. As capas e outros elementos pré-textuais.....	39
1.3.2. Os textos e as imagens.....	46
CAPÍTULO 2: O LIVRO DIDÁTICO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA	52
2.1. As Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942): uma nova perspectiva para o ensino de História.....	54
2.2. Os novos programas de 1951 e a obra <i>História do Brasil</i> de Borges Hermida.....	61
2.3. A luta pela expansão do ensino secundário e a Lei 4024 de 1961.....	66
CAPÍTULO 3: UM PADRÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA	78
3.1. Os debates sobre o ensino de História nos anos de 1950 e 1960.....	80
3.2. O conteúdo e a organização formal: entre vultos e episódios de uma História.....	85
3.3. Os exercícios e questionários.....	89
3.4. A História a ser ensinada de Borges Hermida.....	92

CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
Acervos.....	102
Livros didáticos.....	102
Periódicos.....	104
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar os resultados da análise sobre o livro didático *História do Brasil* de Borges Hermida, desenvolvida no Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, em nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

A proposta da presente pesquisa surgiu durante os levantamentos bibliográficos para a elaboração de um projeto de pesquisa, ao longo do primeiro semestre do mestrado, como quesito obrigatório.

Das adversidades encontradas durante a elaboração e após diversas conversas com o professor dr. Kazumi Munakata¹, decidi retomar um tema que há algum tempo me interessava por sua complexidade: livros didáticos.

Numa primeira consulta aos sites que disponibilizavam banco de teses e dissertações, foi possível localizar diversos títulos de pesquisas sobre livros didáticos. No entanto, apesar de fazer parte de um grupo de autores que mais venderam livros no Brasil entre os anos 1950 e 1980², nenhuma pesquisa havia tomado a produção de Borges Hermida diretamente como objeto de estudo até o momento da redação deste texto³. Indiretamente, Hermida e sua produção foram citados em pesquisas e até comparados com outros autores, o que de pronto também serviu como motor para conduzir a pesquisa e aguçou minha curiosidade em conhecer mais sobre o autor e sua produção.

Além disso, outras possibilidades que se apresentaram inicialmente foram, cada vez mais, ditando os rumos e norteando possibilidades de investigação. A existência de um acervo de livros escolares brasileiros, localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), que reúne alguns exemplares da produção do autor, além dos exemplares disponíveis na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; a manutenção, por parte da Companhia Editora Nacional (CEN), de um acervo próprio e, sobretudo, a experiência e disposição do orientador, dos professores do programa e dos colegas, que

¹ Professor do programa e responsável pelo projeto de pesquisa intitulado *História das disciplinas escolares e do livro didático*.

² De acordo com as fichas de edição da CEN, entre o período de 1977 a 1980, as vendas com o Livro História do Brasil 1 ultrapassaram o número de 100.000 exemplares. Dossiê 294/76 da Cia Editora Nacional.

³ Havia uma tese de doutorado em andamento intitulada *O Compêndio de História do Brasil de Borges Hermida: entre textos e imagens (1962-1975)*, de autoria de Juliana Ricarte Ferraro, da Universidade de São Paulo (USP). No entanto, até a conclusão da minha pesquisa, este trabalho não estava concluído e nem disponível para consulta pública.

havia consultado o acervo e também realizado, anteriormente, suas pesquisas com livros didáticos. Eles compartilharam arquivos, experiências, deram indicações e forneceram contatos fundamentais.

O livro *História do Brasil* de Borges Hermida circulou no mercado editorial por aproximadamente 50 anos. As edições mais antigas localizadas datam do final dos anos 40 e as mais recentes dos anos 90, ou seja, percorreram um longo período tanto da história política e educacional do país quanto do mercado editorial.

Durante o período de circulação proposto para esta análise (1942-1971), o livro esteve sob o selo de três editoras diferentes. Nos anos de 1950 pela Editora do Brasil, como uma coleção, e pela Codil Edições, uma gráfica que prestava serviços para editoras, por um curto período. Nos anos 60, consolidou-se na Companhia Editora Nacional (CEN) atingindo o ápice de sua circulação.

No campo político e educacional, vale destacar que o Brasil saía do extenso período denominado de a era Vargas e, sucessivamente, passou pelos governos posteriores (Dutra, Vargas, Juscelino, Jânio Quadros e João Goulart), sendo que o livro também circulou no mercado durante a ditadura militar e o processo de redemocratização política do país.

No campo educacional, esteve submetido à várias legislações. As primeiras edições fazem referência às portarias nº 724/51 e 1045/51, desdobramentos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema, na época, Ministro da Educação do Governo de Getúlio Vargas. Durante a década de 1960, o livro reportava-se à lei de 4024/61, instituída durante um contexto de fortes discussões e debates sobre a ampliação do ensino público. No final dos anos de 1960 e início da década de 1970, entraram em vigor as reformas educacionais 5540/68 e 5692/71. Estas leis foram implementadas durante a ditadura militar e, dentre outras modificações, acabaram com os exames de admissão, estabeleceram o ensino de primeiro grau com oito anos e o de segundo com três, além instituírem as chamadas licenciaturas curtas. Estas medidas atendiam as crescentes reivindicações decorrentes da demanda pela educação pública, influenciando diretamente as produções didáticas.

Diante do exposto, entende-se que o livro *História do Brasil* de Borges Hermida, possui uma história marcada por várias edições e a pela consolidação de um padrão de ensino de História, conferindo-lhe qualidade como objeto e, ao mesmo tempo, principal fonte de investigação desta pesquisa.

Inicialmente, a ideia era percorrer o período de duração do livro no mercado editorial e acompanhar suas diversas reedições, com o objetivo de compreender os diálogos com o contexto de circulação e as diversas instituições sociais. Logo percebemos que não seria possível tal recorte, devido ao tempo disponível e as dificuldades que foram se apresentando.

Ao longo da pesquisa, a informação mais preocupante foi a de que o acervo da CEN estava fechado e em tramite para a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus de Guarulhos. Enquanto editora e Universidade não chegassem a um acordo sobre a guarda do acervo, não seria possível consultá-lo. Esta situação só começou a se resolver no final da redação deste texto, quando foram iniciados os trabalhos de transferência e catalogação do acervo pela equipe da Unifesp.

Os arquivos da editora seriam fundamentais para acessar informações da produção editorial do livro. Forneceriam documentos como dossiês, fichas de edição e correspondências, além de possíveis exemplares da coleção. Este fato fez com que o projeto inicial sofresse alterações e mudasse o foco, uma vez que sem o acesso a documentação não haveria possibilidade de estudar as “tramas da produção”, título e objetivo inicial do projeto.

A opção que, cada vez mais, desenhava-se era a de trabalhar com um número específico de edições, conseguidas através do banco de dados do LIVRES, da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro e, algumas, mediante compra em sebos virtuais, principalmente os vinculados ao site intermediador Estante Virtual⁴.

Deste modo, reunimos aproximadamente 20 edições da obra, dedicadas a primeira e a quarta série do Ensino Ginásial. A escolha das séries refere-se aos anos iniciais e finais do ciclo ginásial e por uma aproximação de conteúdos entre as séries, o que também permitiu verificar as expectativas em relação ao ingresso e saída do aluno neste processo e a ideia bastante difundida pelos programas de 1942 e 1951 de método concêntrico-ampliatório.

Escolhemos como marco inicial do período o ano de 1942, quando a Reforma Gustavo Capanema apresentou o estudo de História do Brasil como disciplina autônoma. A escolha deveu-se também pelas primeiras edições da obra *História do Brasil* se reportarem principalmente a portaria nº 1045/51, que detalhava o programa de estudos para o Ensino Ginásial, como consequência e desdobramento direto da Reforma de 1942.

No entanto, houve a necessidade de retroceder a este período para entender a conjuntura política e educacional do país ainda na década de 1930. Assim, foi fundamental abordar a proposta instituída pela Reforma Francisco Campos de 1931 que privilegiou o

⁴ www.estantevirtual.com.br

estudo de História com a cadeira de História da Civilização, conseqüentemente propondo programas e métodos específicos para o ensino da disciplina, que seriam herdados pela Reforma Capanema.

Como marco final, o recorte feito foi o ano de 1971, quando a Lei 5692/71 foi instituída, criando licenciaturas curtas e fundindo as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais. A década de 1970 também foi o período em que o livro *História do Brasil* entrou em declínio após atingir certa popularidade no mercado editorial nas décadas anteriores. A década de 1970 apresentou também inovações significativas no mercado editorial e no ensino de História, quando surgiram livros e coleções com propostas diferenciadas, o que também contribuiu para o declínio da obra *História do Brasil* de Borges Hermida, mas não promoveu o seu desaparecimento do mercado.

Como é possível perceber, analisar um livro didático não é tarefa das mais simples, pois as abordagens são múltiplas. No entanto, vale começar localizando o livro em uma disciplina escolar específica, no caso em questão a disciplina de História.

Sobre o conceito de disciplina escolar

Como se constituem os saberes escolares e quais são os critérios a escola utiliza para selecionar e ensinar o que ensina? Refletir sobre estas questões implica em analisar o real significado de uma disciplina escolar e evidencia que não é possível estudar o livro didático sem considerá-lo parte integrante e articulada de um sistema de ensino institucionalizado (Bittencourt, 1993, p. 16).

Os estudos sobre as disciplinas escolares são recentes e remontam aos anos 1990, principalmente através das pesquisas de André Chervel sobre a constituição do ensino de gramática na França.

Para o próprio Chervel, até o século XIX, o conceito de disciplina escolar possuía um sentido ligado à repressão e vigilância que poderia ocorrer nos estabelecimentos. O que caracterizamos hoje como disciplina escolar possuía como equivalentes e sinônimos termos como matéria e conteúdo. Somente na segunda metade do século XIX e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, o termo disciplina escolar ganhou novo sentido. A preocupação de Chervel é que a “história da palavra disciplina e as condições nas quais ela se impôs após a Primeira Guerra Mundial colocam, contudo em plena luz a importância deste

conceito, e não permitem confundi-lo com termos vizinhos.” Nesta nova perspectiva, disciplina consiste no “exercício intelectual” (Chervel, 1990, pp. 178-179).

No entanto, após a Primeira Guerra Mundial, o termo mudou de sentido e passou a designar um campo específico e particular do conhecimento, além de conservar na língua um valor específico e intrínseco à escola. Mesmo com novo significado, ainda conserva, de certo modo, uma forma de “disciplinar o espírito (...) um modo de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1990, p. 180).

Julia (2002) aponta que, apesar de o termo disciplina existir muito antes de o utilizarmos por conveniência, é preciso observar com atenção e precisão sua historicidade e tentar reconstruir a história da disciplina em sua “coerência própria e inter-relações à época em que eles foram instalados, sem buscar revesti-los de grades anacrônicas” (Julia, 2002, p. 44).

Neste processo de compreensão da historicidade de uma disciplina escolar é fundamental não cair em três “tentações”: estabelecer genealogias enganosas, querendo a todo custo recuperar suas origens; pensar que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas oficiais ou porque não existe uma cadeira específica com seu nome, e imaginar um funcionamento da disciplina idêntico e imutável a antigamente, principalmente quando ela mantém-se com a mesma nomenclatura. Segundo Julia:

A disciplina que nos aparece atualmente como a mais tradicional – a das humanidades clássicas – tem, ao contrário, sido submetida a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos. Por isso resulta essencial lembrar que toda a história das disciplinas escolares deve, em um mesmo movimento, considerar as finalidades óbvias ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos, tal qual pode ser medida por meio de seus trabalhos e exercícios. Há uma interação constante entre estes três polos que concorrem na constituição de uma disciplina e estaríamos incorrendo diretamente em graves erros se quiséssemos ignorar ou negligenciar qualquer um deles. (Julia, 2002, p. 51)

Uma disciplina escolar se define pelo seu conteúdo e por suas finalidades, as quais nunca são unívocas. Além disso, “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar.” (Julia, 2001, p. 33) Precedem de arquiteturas

complexas, onde diversos elementos contraditórios se mesclam e se solidarizam a uma série de variantes, como os exames e as outras disciplinas escolares, por exemplo. Assim, acabam por remodelar os conteúdos de ensino e os exercícios a eles associados (Julia, 2002).

No caso específico de História, sua origem no Brasil como disciplina autônoma, no Ensino Secundário, remonta a metade do século XIX, quando foi incluída no plano de estudos do Colégio Pedro II. Sua constituição encontra-se vinculada às campanhas de laicização e de formação da nação moderna, com o movimento republicano. Neste período, o caráter enciclopédico e a forte inclinação ao método das ciências naturais eram características marcantes. Também encontra-se, ao lado destes mesmos movimentos, uma disputa entre a influência da História Sagrada e da História profana (Bittencourt, 1993; Nadai, 1993 e Bernardes, 2010).

O conceito de cultura escolar

Contrapondo-se à ideia de transposição didática, proposta por Yves Chevallard, Chervel (1990) e Julia (2001; 2002) argumentam que as disciplinas escolares não são fruto apenas das imposições sociais e culturais, nem se resumem a questões de metodologia, as quais condicionam os saberes escolares a uma adaptação dos saberes científicos, mas são produto de uma cultura própria e complexa, historicamente construída. Julia (2001) define cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (Julia, 2001, pp. 10-11)

Durante muito tempo a história dos conteúdos de ensino foi concebida como um processo de “transmissão direta de saberes construídos fora da escola” (Julia, 2002, p. 38). Esta interpretação entendia a escola como um ambiente neutro, passivo e depositário de saberes essenciais das ciências de referência, que habitavam fora da escola. Tratava-se, portanto, de um saber vulgarizado e adaptado aos programas. Segundo Julia:

Quanto mais a fabricação dos saberes escolares parecia proveniente de uma longa tradição e do consenso sobre as finalidades do ensino, a despeito das modificações regulares dos programas operadas pelas autoridades administrativas e das polêmicas recorrentes sobre o equilíbrio entre as matérias de ensino, menos se interrogava sobre essa fabricação, o que parecia lhe conferir um caráter de imutabilidade. (Julia, 2002, p. 39)

Para ser operatória, a pesquisa em história das disciplinas escolares deve partir mais dos mecanismos internos da escola do que dos externos, levando em conta todos os componentes que a constituem. Analisando o ensino de Gramática na França, Chervel concluiu que a análise histórica impede que consideremos o que se faz na escola como uma vulgarização científica, pois:

Ela [a análise histórica] mostra, primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte – com exceção de alguns conceitos gerais como o nome, o adjetivo ou o epíteto – da cultura do homem cultivado. (Chervel, 1990, p. 181)

Levando em consideração a perspectiva da cultura escolar, ocorre uma mudança quando se renuncia à interpretação dos conteúdos como vulgarizações ou adaptações. Isso porque a constituição e funcionamento destas disciplinas remetem o pesquisador a três problemas: sua gênese; sua função, e seu funcionamento (Chervel, 1990). A disciplina escolar possui uma noção mais ampla e comporta não somente as práticas docentes, mas também as suas finalidades, a constituição e as relações de aculturação com as massas. Assim, a História

Cultural e a História da Educação podem desempenhar papel importante e evidenciar o caráter criativo do sistema escolar.

De acordo com esta interpretação, a escola deixa de ser um lugar marcado pela passividade para ser concebida como instituição formadora do indivíduo e de uma cultura específica da sociedade na qual se insere, fundindo conteúdo “formal e formação do espírito” (Chervel, 1990, p. 186).

Esta mudança de olhar, que situa a escola como um local com cultura própria, gerou a necessidade de novas fontes e objetos para investigar seu interior e exterior. Dentre estas novas fontes e objetos, o livro didático tornou-se imprescindível⁵, uma vez que se faz presente no cotidiano escolar, com exercícios, conteúdo a ser ensinado e, em alguns casos, instruções para seu uso e ensino da disciplina (Másculo, 2008, p. 12). Portanto, uma história do livro didático fundamentada na escola, pode auxiliar a compreensão de como é construído um saber escolar, percebendo com clareza os limites de intervenção dos professores e alunos no processo de produção de conhecimento (Chervel, 1990).

Estudando livros didáticos: um breve percurso historiográfico

No Brasil, a produção de pesquisas utilizando o livro didático tem sido intensa e realizada há algum tempo. Numa consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “livro didático” é possível encontrar aproximadamente dois mil títulos de pesquisas. No entanto, estes trabalhos estão dispersos e muitos aspectos dos livros didáticos ainda não foram contemplados, o que oferece possibilidades interessantes de pesquisa.

Choppin (2004), ao fazer um mapeamento das produções, analisou as principais problemáticas e temas abordados pelas pesquisas históricas sobre livros e edições didáticas no mundo. Destacando as perspectivas de evolução e as tendências mais marcantes, o autor sugere que os estudos sobre livros e edições didáticas são dinâmicos, profícuos e de caráter nacional. Estes fatos trazem uma série de dificuldades para que sejam realizadas novas pesquisas, como a fronteira da língua, o caráter recente das pesquisas e a inflação também

⁵ Apesar de imprescindível, o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Ele estabelece relações com outros instrumentos que, ao concorrerem e complementarem influem necessariamente em suas funções e usos (Choppin, 2004, p. 553). No entanto, o livro didático ainda é a principal ferramenta do professor e aluno neste processo (ensino-aprendizagem), servindo como objeto e/ou fonte de investigação (Bittencourt, 1993).

recente de publicações, dificultando trabalhos específicos em termos de localização e temática. Mesmo assim, para Choppin, esses trabalhos estão longe de esgotar o assunto e “depois de ter sido negligenciada por longo tempo, as pesquisas históricas referentes aos livros didáticos e, posteriormente, às edições escolares, tiveram desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos, um considerável impulso” (Choppin, 2004, p. 551).

Apesar da multiplicidade e da diversidade de pesquisas sobre o livro didático, Choppin arrisca a distinguir duas categorias de análise:

aquelas que, concebendo o livro didático como documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo);
aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido - e avaliado - em um determinado contexto. (Choppin, 2004, p. 554)

Ainda segundo Choppin, os livros didáticos exercem quatro funções (referencial, instrumental, ideológica e documental), essenciais e variáveis segundo o ambiente sociocultural, os níveis de ensino e os métodos. Destas, a função ideológica é a mais antiga (Choppin, 2004, p. 553).

Moreira (2011), seguindo uma orientação de Choppin sobre a falta de obras de síntese ou de levantamento em escala nacional e regional sobre o que foi publicado, desenvolveu uma pesquisa concentrada na produção brasileira da região Sudeste. Suas análises fornecem dados sobre estudos realizados entre os anos de 1980 e 2005. A justificativa para a delimitação do período de pesquisa, para a autora, leva em consideração outros trabalhos de síntese e levantamentos já realizados no Brasil, mas que compreenderam períodos anteriores. Estes trabalhos haviam sido encomendados por órgãos como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)⁶. A autora aponta que após os anos 1970, com o crescimento da demanda escolar devido a Lei nº 5692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º grau, o surgimento das licenciaturas curtas e a disciplina de Estudos Sociais, o livro didático passa a ser entendido como uma ferramenta “democratizante” do ensino e submetido a uma nova

⁶ Especificamente o trabalho de FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. 1995. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep/Reduc.

significação política, social e cultural. Esta nova significação é verificável no teor e no aumento das pesquisas sobre o livro didático neste período. Para a autora:

A década de 1970 despertou profundas mudanças, inseridas em um debate filosófico em torno da razão. Como reflexo dessas mudanças no campo da História, existem ainda hoje o paradigma iluminista, claramente científico e racional, e o paradigma pós-moderno, que postula a inexistência da razão. Ambos, porém, ultrapassam a ideia de uma História Positivista. (Moreira, 2011, p. 20)

No Brasil, a maior parte das pesquisas entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 concentrara-se especificamente na denúncia dos livros didáticos. As críticas recaíram sobre o aspecto da ideologia, dominante e eminentemente burguesa, geralmente pautadas nas concepções de Althusser e Establet sobre as relações entre escola e capitalismo. Nesta visão, prevalecia a ideia de uma conformação de valores desejáveis por setores do aparelho Estatal (Bittencourt, 2011).

Essas eram constatações em pesquisas, principalmente do período do fim da ditadura militar e tinham como alvo os livros chancelados pelo Estado. Neste caso, a ideologia “poderia ser encontrada em todo lugar onde se queira encontrá-la” (Munakata, 1997, p. 27).

Uma das características que mais pareciam chocar os pesquisadores era o embelezamento, a verdadeira máscara da enganação ou “um canto de sereia para seduzir compradores incautos, como se a virtude residisse unicamente na feiura.” (Munakata, 1997, p. 29).

Deste modo, as análises sobre os livros didáticos até os anos 1990, preocupadas em denunciar a característica ideológica e o acúmulo de capital das editoras, tiveram como objeto de estudo o conteúdo dos livros. Esta percepção não levou em consideração todo o processo pelo qual o livro está submetido, direcionando sua análise, grosso modo, na representação do negro ou do bandeirante, entre outros. No entanto, não podemos esperar destes manuais uma função provocativa ou de denúncia (Julia, 2002, p. 41).

A partir dos anos de 1990, as pesquisas passaram a tomar novos rumos. Os estudos sobre livros didáticos passaram a considerar novos sujeitos que participam da produção e circulação, conseqüentemente, ampliaram a noção de livro. Mudou também o olhar com relação à escola, sendo considerados aspectos do cotidiano e os usos e apropriações dos livros didáticos por professores e alunos, destacando a importância de se fazer a história da leitura.

Parte-se nesta pesquisa das premissas apontadas por Munakata (1997) sobre livros. Segundo o autor:

Toma-se aqui por livro um objeto material, geralmente confeccionado em papel, sobre o qual aderem letras e outras figuras desenhadas a tinta, segundo uma técnica denominada impressão, cuja invenção data do século XV; esse objeto produz-se segundo um processo de trabalho bem definido e aparece primordialmente como mercadoria, mesmo que as intenções de seus artífices sejam de outra ordem que não a mercantil. (Munakata, 1997, p. 84)

Esta perspectiva sugere que analisar um livro implica em considerar todos os elementos que colaboram para sua existência material. Isto requer considerar as escolhas feitas por editores e outros profissionais na composição dos aspectos que caracterizam o livro e, conseqüentemente, moldam sua identidade.

Estas atividades são realizadas por diversos sujeitos, profissionais mais ou menos especializados. Ainda de acordo com Munakata, as atividades editoriais:

seguem um padrão mais ou menos constante, cujo núcleo é a editoração. Nessa fase, o texto original, uma vez aprovado, passa por uma série de tratamentos. O primeiro deles é o copidesque ou edição de texto, que pode consistir simplesmente na revisão ortográfica e gramatical do texto e na sua adequação às convenções editoriais da editora até uma intervenção mais drástica tanto no estilo quanto no próprio conteúdo (Munakata, 1997, p. 88)

Diante desta nova perspectiva, destacam-se como referências importantes os trabalhos de Carlo Ginzburg, especialmente sua obra intitulada *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Nela, utilizando os arquivos da inquisição, além de outras fontes, o historiador italiano Carlo Ginzburg brilhantemente reconstruiu a curiosa trajetória de um moleiro chamado Domenico Scandella. Menocchio, como era conhecido na região do Friuli, havia sido acusado de heresia e blasfêmia, entre outros crimes. Ao entrar em contato com diversas obras e com o mundo da leitura, Menocchio formula sua própria cosmogonia, na qual afirma que:

tudo era um caos, isto é, a terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos. A santíssima majestade quis que aquilo fosse Deus, ele também criado daquela massa, naquele mesmo momento, e foi feito senhor. (Ginzburg, 2009, p. 36-37)

Utilizando o conceito de circularidade cultural formulado por Mikhail Bakhtin, Ginzburg analisa a trajetória das leituras e a rede de contatos estabelecida por Menocchio. Destaca a forma como o moleiro se apropriou das leituras que fez num período marcado pela confluência entre a cultura impressa e a oral. Nesse processo, Menocchio formulou uma concepção de mundo através de uma leitura que colocava em evidência partes de textos, suprimia e distorcia outras.

Autores como Robert Darnton e Roger Chartier também são referências importantes para as produções dos anos 1990. Através da adoção destes referenciais, as análises sobre livros didáticos, peculiar pelo seu público, passaram a considerar a importância da sua materialidade e da leitura. Além disto, o trabalho desempenhado por outros sujeitos na construção do livro ganharam destaque importante como objeto de estudo ou variante considerada nas pesquisas. A este respeito, Chartier argumenta que:

Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufacturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, engenheiros, e por impressoras e outras máquinas. Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções [do autor]; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidas pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou, leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (Chartier, 1988, p. 127)

Igualmente, o emprego de aportes teóricos de autores da área de currículo (Ivor Goodson e Michael Apple, por exemplo) e da noção de cultura escolar (Andre Chervel e Dominique Julia, entre outros) contribuíram para que os estudos sobre a escola fossem vistos de modo mais amplo e compostos por uma rede extensa de sujeitos envolvidos. Nesse

processo, o olhar voltou-se também para o interior das instituições de ensino. Segundo Bittencourt:

Para a história escolar, a preocupação das análises centrou-se na identificação da rede mais extensa de sujeitos que participam de sua constituição, na articulação entre os agentes governamentais e intelectuais, entre os setores educacionais responsáveis pelo gerenciamento das escolas com os professores e os alunos assim como com a comunidade escolar. Esta dimensão de articulação de diferentes sujeitos na constituição do ensino de História fez com que houvesse a necessidade da introdução de novos conceitos no processo de análise cujo foco passou a ser a instituição escolar como “lugar” significativo dessa produção. Assim, disciplina escolar, forma escolar e cultura escolar tornaram-se conceitos fundamentais para as análises sobre a história do ensino de História que se inseriam na investigação dos currículos em perspectiva histórica, perspectiva esta que era objeto de reflexões. (Bittencourt, 2011, p. 15)

Esta mudança no escopo das pesquisas em educação repercutiu também nas abordagens fora da escola. O aparato jurídico deixou de ser foco privilegiado das investigações e, com a introdução de novos objetos, novas fontes passaram a ser empregadas, entre elas, o livro didático.

Os trabalhos de Munakata (1997) e de Bittencourt (1993) são exemplos destas novas preocupações. Ao analisarem livros didáticos de uma maneira ampla, contribuíram fundamentalmente para a ampliação das pesquisas na área e tornaram-se referências praticamente obrigatórias para os estudos mais recentes sobre livros didáticos e ensino de História.

Em sua tese de doutorado Bittencourt (1993) produziu uma reflexão interessante sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar. Ao estudar o período de 1820 a 1910, analisou o papel do livro didático nas disciplinas de História Geral e História do Brasil. No âmbito deste processo, destaca a formação do Estado Nacional brasileiro, a criação das escolas elementares e, ainda, o embate entre dois modelos de História: a profana e a sagrada. Na disputa destes modelos pela hegemonia, o livro didático desempenhou um papel fundamental e serviu como alicerce para o ensino de História. Além disto, o livro didático transformou-se em mercadoria importante para a indústria editorial nascente, cujo Estado era e, ainda é, o principal cliente. Esta relação foi fundamental para a ampliação do mercado de livros didáticos no Brasil.

De modo bastante peculiar, a tese investiga como alunos e professores em sala de aula apropriaram-se do livro, as relações estabelecidas entre o Estado e as editoras na confecção e difusão da produção didática, além das relações produzidas entre a História sagrada e a profana.

A pesquisa de Bittencourt (1993) analisou o livro didático percorrendo o circuito pelo qual o livro está submetido, desde sua elaboração e divulgação, até o seu uso e apropriação por professores e alunos.

Apesar de nortear as políticas educacionais e de ser o principal cliente das editoras, o Estado não produz livros didáticos. Desse modo, sua relação com as editoras tornou-se peculiar e contraditória, uma vez que colocam em choque diversos interesses. Os livros didáticos, de modo geral, são submetidos a um ciclo de produção semelhante a qualquer outro livro, composto por diversos profissionais. Um ciclo que vai do autor ao editor, ao distribuidor, ao vendedor e ao leitor, entre outros profissionais (Darnton, 2010, p. 126). Portanto, é fundamental que o pesquisador se interesse por cada uma das fases desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante, além dos usos e apropriações do livro no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, Munakata (1997) em sua tese de doutorado intitulada *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, ressalta a necessidade de compreender o livro além de certo idealismo que despreza a forma pela qual se apresenta em sua materialidade e o processo de produção pelo qual passa. Destacou a importância e o papel dos diversos profissionais que participam do processo de produção de um livro, tão desprezados pelas pesquisas até então. Segundo o autor:

Talvez seja também interessante perceber, então, que a realização do lucro só é possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho mais ou menos pormenorizado. Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode também procurar atender bem o paciente. Se o efeito disso é a retroalimentação do sistema é outra história. (Munakata, 1997, p. 34)

Outros trabalhos, utilizando como referências as pesquisas de Bittencourt (1993) e Munakata (1997), foram importantes para delinear um caminho possível ao investigar o livro *História do Brasil*. Estes trabalhos articularam a trajetória de grandes autores e suas respectivas produções didáticas, contribuindo para a ampliação das discussões sobre ensino de História.

Másculo (2008), por exemplo, pesquisou em sua tese de doutorado intitulada *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História*, de maneira esclarecedora, a trajetória da coleção desde sua produção e ascensão até o declínio, levando em consideração não apenas as relações entre editor e autores, mas também os concorrentes do período. Uma de suas constatações foi a inovação trazida pela coleção que, ao propor um trabalho com imagens de uma maneira não apenas ilustrativa, dinamizou a leitura sem prejuízo do texto e, como proposta de trabalho pedagógico, propôs um modelo diferenciado de ensino de História.

Uma obra que também tem sido referência importante para as pesquisas sobre livros didáticos no Brasil é a dissertação de mestrado de Ribeiro Jr (2007), na qual o autor estudou o Ensino Ginásial e as interpretações da independência brasileira de Joaquim Silva. O recorte selecionado foi de 1946 a 1961, período em que a produção de Joaquim Silva destacou-se como líder na preferência dos professores. Especificamente o capítulo três, Ribeiro Jr dedicou para tratar da influência da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e efetuou uma comparação entre os livros didáticos de Joaquim Silva e Borges Hermida. Sua pesquisa foi conduzida com acesso ao acervo da CEN, o que lhe permitiu utilizar uma documentação elucidativa sobre o comportamento da produção.

Os trabalhos de Másculo (2008) e Ribeiro Jr (2007), ao tomarem como objeto de estudo autores de livros didáticos e suas respectivas produções, levaram em consideração as análises propostas por Bittencourt (1993), Munakata (1997), entre outros autores que destacam a amplitude do estudo de livros didáticos. Como resultado, suas conclusões e argumentos, ao citarem Borges Hermida, obtiveram resultados interessantes e diferenciados em relação a maior parte das produções que estudaram indiretamente Hermida e sua produção como veremos ao longo desta pesquisa.

Ao analisar a trajetória de algumas das pesquisas aqui apontadas, verifica-se que o livro didático é uma fonte privilegiada de investigação sobre o ensino de História. Ele tem cumprindo historicamente um papel fundamental na relação entre professor e aluno e nele é

possível encontrarmos de maneira materializada, os conteúdos que constituíram a disciplina de História no período.

Métodos e objetivos

Admite-se aqui que o processo de constituição e consolidação de uma disciplina escolar é intrínseco à escola e seus agentes. No entanto, este processo não se dá de maneira isolada das outras instituições sociais (Chervel, 1990).

Com o objetivo de contribuir para as discussões sobre o ensino de História no período, esta pesquisa tem como principal objeto e fonte o livro didático *História do Brasil* de Borges Hermida.

Através do banco de dados de livros escolares brasileiros (LIVRES), do acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e de sebos virtuais, foi possível reunir diversas edições do livro⁷. Com a análise destas edições, foi possível identificar como os conteúdos da disciplina de História do Brasil foram distribuídos no livro durante o período estudado e quais estratégias foram empregadas pelas editoras e pelo autor para atrair ou tentar atrair o interesse de alunos e professores.

Juntamente com a análise e o confronto de outras fontes, como os textos normativos, em especial as Reformas de 1931 e 1942, as portarias Federais do ano de 1951 e as leis 4024/61, 5540/68 e 5692/71, buscou-se identificar e analisar quais expectativas o livro atendia, como respondeu aos programas de ensino e dialogou especificamente com as finalidades, conteúdos e avaliações constituintes da disciplina de História dentro do recorte selecionado (Chervel, 1990 e Bittencourt, 1993).

Também foi uma preocupação de análise o projeto gráfico e a identidade visual do livro, observando como este, em suas diversas edições, procurou estabelecer protocolos de leitura e um diálogo com o leitor em sua passagem pelas várias editoras (Chartier, 1988 e Munakata, 1997), constituindo assim, uma trajetória de edições e ensino de História. Para essa tarefa, também foram mobilizados alguns documentos como dossiês, fichas de edição e correspondências entre o autor, editora e diretorias de ensino. Parte desse material, dada a impossibilidade de consulta ao acervo da CEN, foi gentilmente cedido por José Cássio

⁷ Através destes acervos foi possível reunir para a primeira série ginásial a 10ª ed. de 1952, a 24ª ed. de 1954, a 46ª ed. de 1956 e a 43ª e 53ª ed. de 1961. Para a quarta série ginásial a 2ª ed. De 1948, a 5ª ed. de 1955, a 16ª de 1957, a 21ª ed. de 1958, a 2ª e 11ª ed. de 1959, 14ª ed. de 1960 e a 20ª e 24ª ed. de 1961.

Másculo que, ao estudar a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, comparou as produções deste renomado autor com os *Compêndios de História do Brasil* de Borges Hermida.

Para uma melhor compreensão de como o livro correspondeu aos debates acerca do ensino de História do período selecionado, foi necessário recorrer à bibliografia específica da área. Neste processo, foram fundamentais os trabalhos de Nadai (1993); Munakata (2004); Bernardes (2010); e Prado (2004), com o intuito de conhecer as discussões sobre os métodos e as práticas docentes no ensino de História das décadas de 1950 e 1960. Para uma melhor composição desta discussão, recorreremos também a um artigo de Borges Hermida publicado na revista EBSA. O periódico possibilitou examinar o posicionamento público de Hermida frente às mudanças curriculares propostas pelas portarias de 1951, que detalhavam os conteúdos que seriam ministrados no ensino de História Geral e do Brasil.

Diante das fontes e objetivos selecionados para investigação também é prudente apresentar as limitações desta pesquisa. Dadas às condições de tempo e adversidades encontradas não foi possível estabelecer maiores relações entre o projeto editorial da coleção e o trabalho dos profissionais que contribuíram para sua construção, um dos objetivos iniciais desta pesquisa.

Algumas edições consultadas apresentam rabiscos e anotações de alunos, o que inicialmente ofereceu pistas importantes para se resgatar os usos e apropriações que discentes e docentes fizeram do livro. No entanto, a falta de maiores fontes a este respeito dificultou afirmar com segurança se as modificações editoriais e de concepções de ensino de História realmente alteraram a maneira como professores e alunos se apropriaram da leitura, perseguindo as concepções proposta por Ginzburg (2009) e Chartier (1988).

Por fim, acreditamos que as limitações desse trabalho não invalidam a possibilidade de se estudar o livro *História do Brasil* e sua trajetória, principalmente por tratar-se de um período em que existem ainda muitas lacunas sobre o ensino de História (Bernardes, 2010, p. 2).

Organização dos Capítulos

Para compor os resultados da análise, no primeiro capítulo é apresentada ao leitor a obra *História do Brasil*, com foco privilegiado em seu projeto gráfico, e analisada sua passagem da Editora do Brasil para a Companhia Editora Nacional (CEN). Além da trajetória

destas editoras e do mercado de livros no século XX, também são apresentadas informações sobre Borges Hermida, com o objetivo de localizá-lo em seu próprio tempo.

No segundo capítulo são tratadas as mudanças no currículo de História ocasionadas pelas Reformas Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e pelas portarias Federais de 1951. Buscou-se compreender como o livro de Hermida correspondeu às expectativas destas Reformas e principalmente ao movimento de expansão da escola pública.

No terceiro e último capítulo, são tratados os debates sobre o ensino de História nas décadas de 1950 e 1960 e analisada a proposta de História a ser ensinada de Borges Hermida. Para isso, são discutidas algumas das propostas de conteúdos e de exercícios do livro, com o objetivo de perceber quais expectativas a obra procurou atender e que tipo de conhecimento veiculou.

CAPÍTULO 1: A OBRA HISTÓRIA DO BRASIL DE BORGES HERMIDA

1.1. O autor

No decorrer dessa pesquisa uma das maiores dificuldades foi reunir informações confiáveis sobre Antônio José Borges Hermida⁸. Mesmo sendo um importante autor de livros didáticos nos anos 1960 e 1970, as informações sobre sua vida se apresentaram, quase sempre, precárias, vagas ou não confiáveis o suficiente para citá-las numa pesquisa.

Aquelas oriundas das produções acadêmicas que o citaram indiretamente dificilmente estavam acompanhadas de referências, nas quais um pesquisador interessado pudesse buscar maiores conhecimentos. Boa parte das informações conseguidas sobre seu passado foram localizadas nas obras que o citaram indiretamente e também em alguns documentos disponíveis no acervo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no qual Hermida foi professor. Inicialmente, uma indagação foi fundamental: o que afirmam as pesquisas sobre livros didáticos e ensino de História a respeito de Borges Hermida?

Sua trajetória como autor de livros didáticos parece ter sido realmente longa. Segundo Ribeiro, “desde 1945 até o seu falecimento, (...) dedicou a sua vida à produção de livros didáticos de História para o primeiro e segundo graus” (Ribeiro, 2008, p. 56).

Obteve licença em História e Geografia pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) e o título de bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito (FND) em 1941, ambas agrupadas pela Universidade do Brasil, durante a era Vargas. Sem dúvida, essa formação, acompanhada de uma passagem pelo renomado Colégio Pedro II, conferia-lhe credibilidade como autor de livros. Outro fator que poderia agregar-lhe certo prestígio era o combate ao autodidatismo e ao conseqüente despreparo por parte dos professores sem formação adequada. Essas eram algumas razões apontadas para as mazelas da educação no discurso de grandes periódicos dos anos de 1950 (Bernardes, 2010). Hermida também foi professor na rede municipal do Estado da Guanabara, no Colégio de Arte e Instrução e na Escola de Aplicação da FNFi. Na época de sua passagem no Colégio Pedro II, era morador de Jacarepaguá no RJ⁹.

⁸ Nasceu em 1917 e faleceu em 1995, vivendo a maior parte do tempo no Rio de Janeiro. Não foi possível confirmar com exatidão os períodos em que prestou serviço nas instituições pelas quais passou.

⁹ Informações fornecidas pelo próprio autor em um cadastro preenchido pelos professores do Colégio Pedro II. Seu nome consta também como professor da instituição no Anuário de 1960/1961, Seção Norte. Aposentou-se pelo mesmo colégio em 1977, de acordo com o DOU – Seção I/Parte II, 16/11/77, p. 4680.

A historiografia que estudou sua produção apresenta uma opinião quase unânime sobre sua concepção de História. Na maior parte dos casos, é visto como um autor nacionalista, portador de uma concepção de história linear e positivista impregnada pela dualidade de termos como selvagens e civilizados, atrasados e avançados, que acabou obscurecendo os conflitos e apresentando uma ideia de nação pautada na homogeneidade das raças.

Ribeiro (2010), em um artigo denominado *A questão do “outro” e os livros didáticos*, apresenta quais seriam os pilares norteadores da produção de autores como Borges Hermida, Joaquim Manoel de Macedo e Sérgio Buarque de Hollanda. Esses pilares também são, de acordo com Ribeiro, verificáveis na escrita de livros didáticos até a década de 80. Para ele estes autores, em diferentes contextos, “forjaram” um sujeito racializado em seus discursos, fundamentado em quatro eixos: “origens e classificação, relações sociais e familiares, usos e costumes, primeiros contatos e suas influências na obra colonial (nacional)” (Ribeiro, 2010, p. 78).

Quanto às fontes utilizadas por estes autores, dentre os quais Hermida faz parte, na construção de suas produções, Ribeiro segue esclarecendo que:

para elaborar sua representação do elemento indígena geralmente eram relatos de viagens (Carta de Pero Vaz de Caminha), cronistas do período colonial (Pero Magalhães Gandavo, Simão de Magalhães, Gabriel Soares de Souza, Jean de Léry), textos de religiosos, em especial, de jesuítas (Manuel da Nóbrega, José de Anchieta, Fernão Cardim, Antonio Vieira) para descrever aspectos gerais da cultura e comportamento indígena.

Nos livros didáticos analisados, as classificações tribais foram feitas com base nos modelos de von Martius, Karl von den Steinen e dos próprios jesuítas e primeiros colonizadores: índios do litoral (*tupi*) e os do interior (*tapuia*). As influências dos estudos etnográficos e referências literárias de Gonçalves de Magalhães e José de Alencar também se fizeram presentes no exercício de confecção do tipo racial nativo criado pelos autores dos livros didáticos. Os historiadores Francisco Adolfo Varnhagen e João Capistrano de Abreu eram constantemente mencionados, tendo suas obras influenciado na estrutura, organização e abordagens no discurso didático. (...)

Embora os livros didáticos tivessem se dedicado a falar da diversidade de tribos ou nações indígenas existentes, apresentando até as suas classificações e localização no território colonial, houve uma generalização da imagem deste em termos de seu modo de vida. Era como se o livro didático operasse com a categoria de um índio “genérico”, ou seja, aquele índio que vivia na mata, morava em ocas e tabas, enfeitava-se com cocar e penacho na cabeça, cultuasse Tupã e Jaci e que falava *tupi*. Buscavam-se referências comuns na origem, nos traços físicos e morais e nos hábitos e costumes que enquadrassem um grupo de seres humanos, localizados num lugar (o

continente americano), na categoria raça indígena, “*raça cor de cobre*” ou “*raça americana*”. (Ribeiro, 2010, p. 78-79)

Ribeiro tenta identificar os diversos autores citados em uma mesma matriz historiográfica. Assim, sugere que ao produzirem uma versão da História fundamentada numa leitura clássica da formação do Brasil, os autores de livros didáticos acabaram por estabelecer uma tradição, que é verificável em produções até dos anos 1980.

Tal afirmação parece um tanto perigosa, uma vez que atribui significados semelhantes para as palavras parecer e ser. Outro complicador é que, em muitos casos, os autores de livros didáticos não faziam referências ou citações de rodapé, tornando uma confirmação com determinadas correntes historiográficas um tanto arriscadas sem uma análise mais cuidadosa. No caso específico de Hermida, Ribeiro afirma que sua visão sobre as crenças religiosas das populações indígenas, por exemplo, “lembrava muito a definição apresentada por Capistrano de Abreu, em *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*” (Ribeiro, 2010, p. 82, grifo meu.).

De acordo com esta perspectiva pode-se concluir que, na visão de Ribeiro, Hermida era portador de certa herança ou tradição historiográfica, cuja gênese está em autores como Capistrano de Abreu e Varnhagen. Essa característica, segundo o próprio Ribeiro, não era exclusiva apenas a Borges Hermida, mas também verificável nas produções de diversos autores de renome.

Quanto à narrativa histórica, Bezerra (2011), estudando o emprego de rótulos em livros didáticos da disciplina de História do Brasil, apresenta-nos uma tabela interessante sobre a correlação entre autores e tipos textuais empregados em seus textos:

Tabela 1 – Correlação entre autores e tipos textuais empregados

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Narrativo	61=78%	16=22%	5=2%	68
Expositivo	18=22%	54=75%	54=26%	140
Argumentativo	0=0%	2=3%	150=72%	152
Total	79	72	209	360

Fonte:Bezerra, 2011, p. 1610

Efetuada a tabulação apresentada na Tabela 1 a autora conclui que, dos autores de livros didáticos analisados, Hermida é o que apresenta a maior quantidade de textos do gênero narrativo (78%) e a menor no gênero argumentativo (0%), apesar de suas obras apresentarem outros gêneros textuais.

Mesmo não deixando claro quais e quantas obras analisou, fazendo apenas referências a produções didáticas de 1961, Bezerra segue concluindo que Hermida, na construção do texto, “privilegia as datas e os personagens históricos, ingredientes da narração” (Bezerra, 2011, p. 1610). Estas exposições reforçam as premissas sobre o caráter nacionalista e positivista da concepção e narrativa históricas de Hermida.

Outra característica das produções acadêmicas é a de estabelecerem uma aproximação entre Borges Hermida e outros autores, especialmente Joaquim Silva. Ribeiro (2008), por exemplo, sugere que o livro didático *História do Brasil* de Borges Hermida “seguiu a mesma linha nacionalista de interpretação histórica de Joaquim Silva” (Ribeiro, 2008, p. 57).

No entanto, essa não é uma visão totalmente unânime. Algumas pesquisas, apoiadas na noção de cultura escolar e com uma percepção de complexidade do livro didático, apresentaram explicações diferenciadas para o caráter da produção de Borges Hermida. Ribeiro Jr. (2007), em sua tese de doutorado *O sistema de Ensino Ginásial e livros didáticos: interpretações da independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, dedicou um capítulo específico sobre os dois autores. Comparando a produção de Hermida e Joaquim Silva, levando em consideração as pressões exercidas pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituição composta por 15 profissionais com as finalidades de analisar e proceder julgamento sobre os livros didáticos autorizados ou não ao uso, o autor enfatiza que:

Borges Hermida dividiu seu livro em 10 unidades, tendo o mesmo nome que os pontos da Portaria Ministerial 1.045 de 14 de dezembro de 1951, todavia ele sintetizou os 44 assuntos em 30 pontos de estudo. A exposição de Borges Hermida configura-se como uma descrição dos eventos históricos, sem problemas ou inquietações que dirijem o seu pensamento, a história está pronta e o aluno deve somente memorizá-la para aprender o sentido do saber histórico, não contém notas, citações bibliográficas, nem as referências utilizadas na confecção de seu discurso, e tampouco fragmentos do *corpus* documental que utilizou para formular o seu livro. (Ribeiro Jr, 2007, p. 69)

Analisando as produções de Joaquim Silva e comparando-as com as de Borges Hermida, Ribeiro Jr. conclui que:

Joaquim Silva também dividiu seu livro em 10 unidades tendo o mesmo nome que os pontos da Portaria Ministerial 1.045 de 14/12/1951; diferentemente de Borges Hermida, as 10 unidades foram subdivididas em 45 tópicos, um a mais do que rezava a lei. A exposição do tema por Joaquim Silva também descreve os eventos históricos, mas em alguns momentos analisa o cenário social, mapeando os aspectos econômicos, culturais, apresenta as controvérsias do estudo histórico, relatando os diversos argumentos, mas toma partido de uma explicação. (Ribeiro Jr, 2007, p. 71)

Ribeiro Jr percebe diferenças entre os autores. Por mais que ambos sejam portadores de uma concepção de História semelhante, construíram suas obras e propostas didáticas de uma maneira diferente.

Másculo (2008), ao comparar a coleção Sérgio Buarque de Holanda com a de alguns concorrentes da época, apresenta também semelhanças entre Hermida e Joaquim Silva. No entanto, ao levar em consideração o processo de produção de um livro, destaca semelhanças no aspecto gráfico. De acordo com o autor:

Na mesma época [da coleção Sérgio Buarque de Holanda], a Companhia Editora Nacional também editava os livros de Borges Hermida, que seguiam uma diagramação muito parecida com a dos livros de Joaquim Silva: ilustrações criadas pela própria editora, reprodução de algumas pinturas e texto explicativo, acompanhado de um questionário. As semelhanças eram tantas, que, ao deixarem de publicar o Joaquim Silva, muitas das ilustrações que compunham seus livros passaram a ser utilizadas nos *Compêndios de História do Brasil e Geral*, de Borges Hermida, como se pode constatar pela capa do volume publicado na década de 1980. Essas duas obras marcaram o ensino de História nos anos 1950 a 1970, e o livro de Borges Hermida, para a satisfação dos professores que apreciavam este estilo. (Másculo, 2008, p. 60)

Diante do excerto acima, Másculo sugere que os livros de Borges Hermida deram certa continuidade ao modelo proposto por Joaquim Silva, atendendo um público específico da editora. A Companhia Editora Nacional, ao produzir uma coleção inovadora como a Sérgio Buarque de Holanda, também editava livros didáticos com outros formatos em concorrência,

criando assim, uma rede de materiais para vários clientes e gostos. Evidentemente, ao utilizar as ilustrações de Joaquim Silva nos livros de Borges Hermida, a editora criava certa proximidade entre os autores que, visivelmente, não deve ser atribuída somente às concepções de História dos autores, mas também as estratégias editoriais.

Analisar o livro *História do Brasil*, levando em consideração seus diálogos com as diversas instituições sociais existentes, revela sua historicidade e pode esclarecer qual o papel ocupado por este autor – ainda pouco estudado - na trajetória do ensino de História e na composição de uma disciplina escolar específica.

1.2. As editoras e o mercado de livros didáticos na primeira metade do século XX

Os estudos sobre a indústria editorial brasileira apontam com muita intensidade a participação de Monteiro Lobato. O famoso homem das letras destaca-se no começo do século XX, não apenas como um grande escritor, mas também como editor de certo sucesso e que contribuiu com diversas inovações para a indústria editorial brasileira.

Colaborador do jornal *O Estado de S. Paulo* e da *Revista do Brasil*, que passou a ser sua propriedade a partir de 1918 através de compra, Lobato começou a editar seus próprios livros e a lançar novos autores, criando estratégias interessantes de divulgação e circulação de livros no mercado (Másculo, 2008). Uma de suas primeiras estratégias, cuja finalidade consistia em ampliar os postos de venda, ficou bastante conhecida por sua famosa circular enviada para bancas de jornal, papelarias, farmácias, entre outros estabelecimentos:

Vossa Senhoria tem seu negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada “livros”? Vossa Senhoria não precisa inteirar-se do que essa coisa é. Trata-se de um artigo comercial como qualquer outro; batata, querosene ou bacalhau. É uma mercadoria que não precisa examinar nem saber se é boa nem vir a esta escolher. O conteúdo não interessa a V.S., e sim ao seu cliente, o qual dele tomará conhecimento através das nossas explicações nos catálogos, prefácios etc. E com V.S. receberá esse artigo em consignação, não perderá coisa alguma no que propomos. Se vender os tais “livros”, terá uma comissão de 30 p.c.; e se não vendê-los, no-los devolverá pelo Correio, com o porte por nossa conta. Responda se topa ou não topa. (Lobato apud Hallewell, 1985, p. 245)

O resultado dessa estratégia foi a ampliação, para quase dois mil dos postos distribuidores espalhados pelo Brasil. Número relativamente pequeno se comparado com a rede francesa que havia atingido este número um século antes (Hallewell, 1985, p. 245).

Em 1919, entusiasmado com seu potencial empreendedor, buscou consolidar e ampliar seu negócio. No entanto, para tal tarefa, necessitava de funcionários especializados, um gerente comercial e, sobretudo, investidores dispostos a injetar capital para o pleno desenvolvimento de uma empresa de sucesso que começava a se desenhar. Ao lado de Octalles Marcondes, um jovem de 18 anos e hábil gestor comercial, formava-se então a sociedade Monteiro Lobato & Cia. Segundo Pinto Jr:

A aliança societária entre o reconhecido intelectual e o centrado administrador comercial gerou bons resultados editoriais. A venda crescente de livros impulsionou o lançamento de novos títulos e edições. Investindo em autores nacionais, diversificando os títulos de literatura estrangeira disponíveis no mercado brasileiro e trabalhando com uma distribuição de livros ousada, a empresa Monteiro Lobato e Octalles rompeu com as tradições práticas de comercialização nesse seguimento. (Pinto Jr, 2010, p. 129)

De 1918 a 1924, mesmo com a crise ocasionada pelos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a prioridade de produção centrar-se nos livros didáticos, demonstrando seus efeitos sobre a editora (Másculo, 2008, p. 23), a empresa prosperou e as estratégias empreendidas funcionaram. Em 1919 a companhia chegou a 60.000 exemplares e, em 1923, possuía duzentos títulos em catálogo (Hallewell, 1985, p. 253).

A partir 1924, ao investir em máquinas modernas de impressão e acabamento importadas dos Estados Unidos e na adequação do espaço físico, com a aquisição de um imóvel para a instalação de um grande parque gráfico, a Monteiro Lobato & Cia foi reorganizada, tornando-se a Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato. Tratava-se da aquisição de máquinas mais modernas. Segundo Hallewell (1985), Lobato preocupava-se “para fazer face à crescente escala de seu programa editorial”, com aspectos da impressão, tipo de papel e qualidade das capas. Dos Estados Unidos, que desde meados do século XIX já possuía uma indústria editorial estabelecida (Warde, 2011), viriam as máquinas que formariam o novo parque da companhia.

A aquisição do novo maquinário tornou a empresa uma das mais modernas do país. Em contrapartida, em 1925, as dificuldades se radicalizaram. As dívidas contraídas, o

encarecimento do custo de vida devido ao pós-guerra e a Revolução de 1924 em São Paulo, impuseram dificuldades de funcionamento e a consequente interrupção da produção por um período de três meses. Vale lembrar que a crise ocorreu num momento em que a empresa ainda possuía pesadas dívidas pela aquisição do novo equipamento. Além disto, a nova companhia viu-se obrigada a pagar juros relativos à nova e grande hipoteca.

Diante destes fatos, foi requerida a falência da empresa (Másculo, 2008 e Pinto Jr, 2010). Themístocles Marcondes Ferreira, irmão de Octalles, assumiu a frente da “massa falida” e, juntamente com Octalles, Lobato fundou uma nova editora, ainda em 1925. Em meio a esta situação, nasceu a Companhia Editora Nacional (CEN).

O maquinário adquirido nos Estados Unidos para a modernização da editora foi repassado aos amigos e antigos funcionários, Natal Daiuto e Savério D’Agostino, que passariam a produzir o material da CEN. Nesta nova etapa, as relações entre Octalles e Lobato se alterariam profundamente. Lobato mudou-se para o Rio de Janeiro para cuidar de uma filial da nova editora e Octalles permaneceu em São Paulo para dirigir a matriz (Másculo, 2008, p. 24).

O novo empreendimento mostrou-se bem sucedido e a CEN manteve o antigo projeto da Monteiro Lobato & Cia de dedicação ao mercado editorial de livros didáticos. Esta estratégia continuou em vigor significativamente nos anos 1930, tornando a companhia a maior editora de livros de São Paulo. Pinto Jr, ao descrever as estratégias inovadoras da CEN, destaca que:

Mantendo estratégias de lançamentos editoriais ousadas, adotadas desde o final da década de 1910, pagando direitos autorais aos escritores em um período que não havia uma legislação específica para a área, os editores conquistaram o respeito e a admiração de intelectuais envolvidos nos projetos da CEN. (Pinto Jr, 2010, p. 132)

No entanto, no ano de 1930, após ser nomeado para o cargo de adido comercial nos Estados Unidos pelo governo de Washington Luís e aventurar-se no mercado de investimento da bolsa de valores de Nova York, Lobato deixou a editora vendendo sua parte para Themístocles Marcondes. O objetivo da venda era cobrir seus prejuízos causados pelo mercado especulativo e, principalmente, pelo *crash* da bolsa de valores de 1929. Dessa maneira, nos anos 30, a CEN inaugurou uma nova etapa com Themístocles e Octalles à frente

da empresa. Lobato continuou participando da companhia executando trabalhos como tradutor e escritor até 1944, quando passou a publicar pela Editora Brasiliense.

Ao descrever a trajetória da parceria entre Monteiro Lobato e Octalles como editores, Pinto Jr (2010) argumenta que:

Desde os tempos da *Revista do Brasil*, Monteiro Lobato construiu a imagem de intelectual atuante, homem a frente de seu tempo, comprometido com o desenvolvimento cultural dos brasileiros, efetivo defensor da difusão da cultura letrada. Enquanto ele era festejado pelos grupos letrados, recebendo os louros dos ousados projetos editoriais, o processo de desenvolvimento comercial da CEN teve em Octalles como o principal agente, o administrador da empresa que expandia seus negócios em ritmo acelerado. (Pinto Jr, 2010, p.133)

O trecho acima sugere a importância de Octalles como exímio administrador e principal agente impulsionador do negócio de editar livros. Koshiyama (2004), ao analisar a trajetória de Monteiro Lobato, destaca a importância dele não apenas como um intelectual, mas como idealizador de uma indústria ainda nascente no país. De acordo com a autora:

Na história do Brasil, Monteiro Lobato simboliza a luta para a formação de uma economia de mercado para o livro. Nesta, necessita-se de um público comprador de livros suficiente para oferecer lucros considerados compensadores pelos empresários. Os escritores participam fornecendo o fruto de seus trabalhos sob forma de mercadorias e colaboram para os lucros dos livreiros e editores. (...)

Monteiro Lobato fez uma coerente defesa dos interesses do setor editorial brasileiro enquanto empresa capitalista, ação concretizada na condição de escritor, tradutor e empresário (editor e gráfico). Para isto, enfrentou as condições vigentes na produção da cultura impressa do Brasil, moldada na colônia e consolidada ao longo do século XIX e início do século XX.

Da relação dialética entre Monteiro Lobato e sua época emerge um traço constante, traço de longa duração em seu comportamento: a defesa das condições necessárias para o desenvolvimento da produção do livro em sua economia de mercado no Brasil. As mudanças de situação ao longo do tempo não modificaram sua posição de concordância com a lógica do capital. (Koshiyama, 2004, p. 5)

Para Koshiyama, Monteiro Lobato foi o grande precursor da indústria do livro no Brasil e seu impulsionador. Suas estratégias e ações fundamentaram uma indústria ainda pouco ou não instituída no Brasil.

Ao longo da década de 1930, sem Lobato, a CEN já era a maior editora do Brasil, mesmo com as agitações resultantes do movimento de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, e a Revolução Constitucionalista de 1932, deflagrada em São Paulo. Nesta fase, Octalles sem dúvida foi o grande administrador que deu certa estabilidade para a companhia, enquanto Lobato contribuía como autor e tradutor. (Hallewell, 1985)

Neste novo cenário político, a companhia encontrou estratégias editoriais e mercadológicas importantes para atingir a liderança no mercado brasileiro. Segundo Pinto Jr:

As fórmulas editoriais adotadas pela CEN geraram excelentes resultados econômicos/mercadológicos. Tanto publicando coleções quanto atendendo à demanda das escolas, num primeiro momento as particulares, a editora conseguiu atingir a liderança no mercado brasileiro. Entretanto, os bons resultados empresariais da CEN não foram mero golpe de sorte. As demandas sociais diante da expansão da cultura letrada e a ampliação da escolarização no país alavancaram os investimentos dos irmãos Marcondes Ferreira a partir da década de 1930. As relações entre editora, sociedade e Estado podem potencializar uma melhor compreensão do sucesso empresarial associado aos projetos socioculturais que se desenvolviam no referido período. (Pinto Jr, 2010, p. 135)

Neste período, a editora passou a contar com outro editor de renome. Tratava-se do intelectual Fernando de Azevedo, conhecido no cenário dos debates educacionais dos anos 1920. Azevedo coordenou a *Coleção Atualidades Pedagógicas*, importante lugar de poder e articulação de um projeto cultural para o Brasil (Toledo, 2001, p. 13).

Ainda nos anos 1930, Octalles adquiriu a editora Civilização Brasileira, que passou a ser uma filial da CEN no Rio de Janeiro, proporcionando uma livraria. A CEN passou a utilizar o selo da Civilização Brasileira para a maior parte dos livros dedicados ao público adulto, enquanto o selo da CEN destinava-se quase exclusivamente ao mercado de livros didáticos e literatura infantil (Hallewell, 1985, p. 277).

No ano de 1943 a CEN seria surpreendida quando um grupo de seis professores, funcionários da casa que respondiam pela produção de didáticos, deixaria a empresa para estabelecer seu próprio negócio de livros. Nasceria assim, a Editora do Brasil que, poucos anos depois, se tornou uma importante editora de livros infantis e didáticos. Embora a saída

do grupo tenha sido séria, não abalou o crescimento vertiginoso da CEN. Contudo, nos anos de 1970, a Editora do Brasil passou a ser uma de suas principais concorrentes (Hallewell, 1985).

Até os anos 1970 a CEN foi a maior editora de livros do país com cerca de 55% da produção de didáticos. Com o aumento da concorrência e, em 1973, com a morte repentina de Octalles, os herdeiros decidiram vender a companhia. Esta situação fez com que a editora experimentasse a intervenção desastrosa do capital estatal através do BNDE. Nos anos de 1980, após a saída de vários funcionários de carreira, a CEN passaria ao controle do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP).

1.3. A obra *História do Brasil*: apresentação material e identidade visual

A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da Obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das ideias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezadas em certos meios, que lhes confere possibilidade e ocasião de significação. (Munakata, 1997, p. 25)

De acordo com Toledo (2001), estudar os elementos que formam materialmente uma obra é esforçar-se em compreender as escolhas feitas pelos editores para transformar os textos em livros. Assim, desenha-se um público e ordena-se uma circulação específica, tornando imprescindível ao historiador estudar o livro em sua composição material com a finalidade de apresentar uma história possível.

Neste aspecto, Másculo (2008), ao pesquisar a coleção Sérgio Buarque de Hollanda, detecta que a CEN preocupou-se com os aspectos do projeto gráfico dos livros da coleção. Para o autor:

Os demais livros [concorrentes publicados pela mesma editora], por se tratarem de desenhos elaborados pelos ilustradores a partir de pinturas clássicas ou a partir do conhecimento que eles tinham sobre o tema dos livros, representam figuras tais como a caravela e o globo terrestre no livro de Esaú & Gonzaga; o navegador português em Julierme; os bandeirantes, o negro, o índio e a caravela em Borges Hermida; o engenho de açúcar em Lage & Moraes e, em Mattos e outros, uma sequência de personagem que indica a concepção do ensino de História baseado na linha do tempo: o

navegador, o índio, o negro, os bandeirantes e Tiradentes. (Másculo, 2008, p. 80)

De fato esta era uma constante nos livros dos autores citados. No entanto, uma análise cuidadosa e detalhada do projeto gráfico das edições do livro *História do Brasil* de Borges Hermida revela como a editora, ao elaborar o projeto, atendeu às exigências, expectativas legais e dos professores que adotavam o livro. Estas preocupações e intervenções editoriais modificaram ou criaram protocolos de leitura, alterando ou propondo alterar a relação de leitura e, conseqüentemente, uma consolidação com o público e o mercado? As possíveis intervenções moldaram a identidade do livro, perpetuando um padrão editorial e de ensino de História?

Em busca destas questões, o presente texto debruça-se sobre a capa e os demais elementos materiais que foram ofertados ao leitor. As capas podem oferecer importantes indícios de mudança em seu regime de produção, de identidade da coleção, de sua concepção pedagógica, de leitor e, entre outros elementos, sua afirmação no mercado editorial.

Justamente sob o selo da Editora do Brasil foi editada a obra *História do Brasil* de Borges Hermida, a qual apareceu no primeiro catálogo da editora no ano de 1949. Nela, a obra apresentava-se como integrante da *Coleção Didática do Brasil*. Para uma melhor análise e esclarecimento, torna-se fundamental uma apresentação e análise material da obra. Nela, encontramos as marcas de seu tempo e as características do processo de sua produção.

1.3.1. As capas e outros elementos pré-textuais

As edições do livro de Borges Hermida mais antigas¹⁰ faziam parte da *Coleção Didática do Brasil*, produzida pela Editora do Brasil. Neste caso, o trabalho de análise com coleções requer cuidados que transcendem a proposta do próprio livro.

Toledo (2001) destaca a importância das coleções como objeto de estudo, afirmando que são parte fundamental como estratégias para a ampliação do público. As novas práticas editoriais visam sempre à ampliação do mercado e a conquista de um público que ainda não

¹⁰ A edição mais antiga localizada nesta pesquisa faz parte do acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Trata-se da 2ª edição de 1948, já citada anteriormente. Braghini (2010), em sua tese de doutorado sobre a Revista Editora do Brasil S/A, apresenta o primeiro catálogo de livros da Editora do Brasil de 1949. Nele, já é possível identificar a descrição da coleção História do Brasil de Hermida. No entanto, o catálogo apresenta o título e preço da obra, sem maiores informações.

faz parte dos consumidores de livros. Dessa maneira, a coleção pode ser entendida como um modo de tornar um livro que já está no mercado em um produto atraente ou apresentar novos títulos para atrair e conquistar novos leitores. Para tanto, é necessário que o livro seja adaptado e possua características específicas para um perfil específico de leitor. Ao fazer isto, os editores inventam o leitor de acordo com as adequações das propostas editoriais, e:

A representação que os editores fazem do leitor conforma, então, as mudanças e adequações inseridas nos livros. Por exemplo, livros para crianças passam a ter letras maiores, textos menores, volumes ilustrados. Tais adequações são produzidas a partir do que se entenderia por “criança”, e o que se entenderia por seu “interesse” pela leitura ou, ainda, o que seria adequado em termos de conteúdo para estimular a leitura das crianças ou estimular seu desenvolvimento moral e intelectual. A representação de “infância” ou de “interesse” da criança, ou ainda, do que é necessário a ela, leva os editores a, por exemplo, contratar especialistas que possam adaptar (...) ou preparar materiais que estimulem as crianças a se tornarem leitores. (Toledo, 2001, p. 2)

Outro fator de relevância é que as coleções, como estratégias elaboradas pelos editores, visavam ampliar o número de leitores através da redução dos preços dos livros e dos custos de produção. Através da padronização, característica fundamental de uma coleção, os custos puderam ser reduzidos, ativando uma rede de agentes apenas na produção geral.

Outro mecanismo editorial empregado foi o da seleção de autores, geralmente portadores de grande prestígio na área ou oriundos de escolas altamente reconhecidas. Essa estratégia tem sido muito empregada no caso dos livros didáticos.

Toledo sugere que o estudo com as coleções possibilita a reconstrução histórica das práticas específicas desenvolvidas pelos editores e também permite detectar os leitores visados, imaginados e construídos pela prática editorial. “Daí a importância do estudo do texto em sua materialidade. (...) é possível recompor os projetos específicos como estratégias que visam a públicos leitores e característicos ou, ainda, a estratégia que constitui públicos leitores pelas especificidades constitutivas da publicação” (Toledo, 2001, p. 4).

Entende-se, portanto, que estudar as capas e os demais elementos gráficos que formam a identidade visual de um livro é buscar pistas através das marcas materiais construídas a partir do processo de sua existência. Em especial as capas, revelam as informações priorizadas na apresentação à venda. Toledo (2001), ao estudar a coleção *Atualidades Pedagógicas*, argumenta que:

Se os nomes do autor, título do livro e as referências sobre as coleções são sempre fundamentais e permanentes no rótulo do livro, há informações que variam de volume para volume, apresentando os diferentes autores e conteúdos de modos diferentes, dependendo do que os editores entendem como necessário para este público leitor que começa a se formar em torno do campo da Educação. A coleção ainda não tem, por ela própria, a autoridade e a identidade suficientes para credenciar autores e conteúdos nela publicados, recorrendo às estratégicas informações dispostas nas capas. (Toledo, 2001, p. 104)

Analisando as capas da coleção *História do Brasil* de Borges Hermida é possível detectar transformações visíveis e outras mais sutis ocorridas no espaço de algumas edições. É importante esclarecer que a análise presente nesta pesquisa, em virtude da impossibilidade de detectar o número exato de edições que foram colocadas em circulação no mercado, foi produzida com um número restrito de edições. Estas, por sua vez, fornecem indícios consistentes das transformações no projeto gráfico e identidade visual, proporcionando a possibilidade de uma análise significativa.

As edições do começo dos anos 1950 apresentam os livros com um trabalho de cores acentuado nas capas. Tanto para os livros da primeira série quanto para os da quarta série do curso ginásial, a Editora do Brasil produzia as capas com duas cores: azul e bege. Estas cores eram distribuídas na capa e na quarta capa do livro, através de duas faixas verticais, com a cor azul à esquerda e a bege à direita. As informações trazidas eram escritas com as mesmas cores opostas, ou seja, na faixa vertical com a cor azul predominante, as informações eram escritas em bege e na vertical bege predominavam as informações escritas em cor azul. Esse método gerava uma visualização de opostos de cores. Estas mudanças provocaram alterações acentuadas na identidade dos livros, tornando-os muito mais chamativos e apresentaram uma de suas principais marcas: a padronização característica de uma coleção. Através desta característica o leitor que já conhecesse a coleção, ou apenas um dos livros que a integrava, poderia identificar facilmente os outros exemplares (Figura 1).

Nessas edições, as informações fundamentais para a identificação e valores eram destacadas nas capas do próprio livro. O nome do autor, o título da coleção, a série de destino e a marca da Editora do Brasil são visivelmente estampadas. Além disto, o preço de Cr\$ 30,00 era marcado na quarta capa, juntamente com o logo da editora e o selo da *Coleção Didática do Brasil*. Ao que tudo indica, esta estratégia tinha por objetivo credenciar a coleção, principalmente para um público que ainda não sabe bem “discernir o que lhes deve ser mais

adequado (...) Assim, a editora sabe selecionar para o leitor que nela pode confiar” (Toledo, 2001, p. 59).

A partir do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, antes da obra se estabelecer na Companhia Editora Nacional (CEN), as edições para a primeira série do curso ginásial foram produzidas pela Companhia Distribuidora de Livros (Codil). Nesse período, as capas foram editadas com desenhos e um outro jogo de cores, se diferenciando das edições da Editora do Brasil (Figura 3). Além disto, a segunda capa e a folha de guarda, quando dispostas juntas, apresentavam uma gravura que fazia menção aos conteúdos abordados na obra (Figura 4).

Ao passar para a Codil e, posteriormente para a CEN, a obra perdeu a denominação de uma coleção e passou a integrar uma série de livros do autor para o Ensino Ginásial. Neste período, também foram registradas mudanças significativas no projeto gráfico das capas.

No novo projeto editado pela CEN, a capa é impressa em 3 cores distintas – verde, bege e vermelha - ainda em faixas verticais. Destacam-se os desenhos de um bandeirante e de um forte, além do jogo de cores que, sem dúvida, tornaram o livro muito mais chamativo visualmente do que no período da Editora do Brasil. A lombada e o verso da capa foram apresentados utilizando o jogo de cores verde com detalhes em amarelo. Ainda no verso da capa, em duas caixas de texto, são ressaltadas informações já apresentadas na capa, como o nome e o autor da coleção e, de maneira enfática, o livro como propriedade da CEN.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960 as capas sofreram alterações profundas. Não apenas por passarem por editoras diferentes, mas pelos recursos empreendidos na produção. Sob o selo da CEN percebe-se que a ênfase recaiu sobre o colorido, tornando a obra muito mais chamativa e de fácil identificação aos leitores. Pela Editora do Brasil, apesar de não haver o emprego de uma variedade cores, a obra ganhou certa padronização e tornou-se identificável, como se esperava que uma coleção deveria se apresentar.

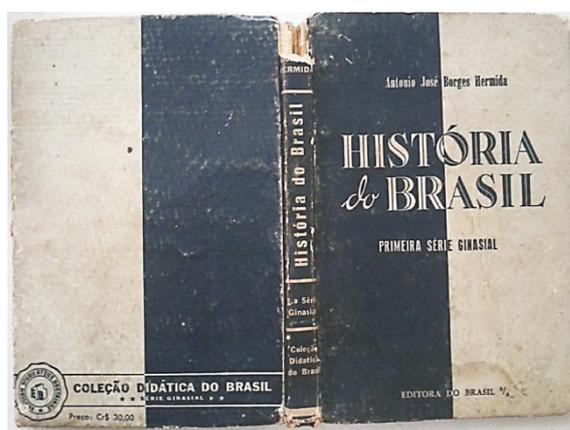


Figura 1 – Hermida, 1956. 46ª ed. Editora do Brasil

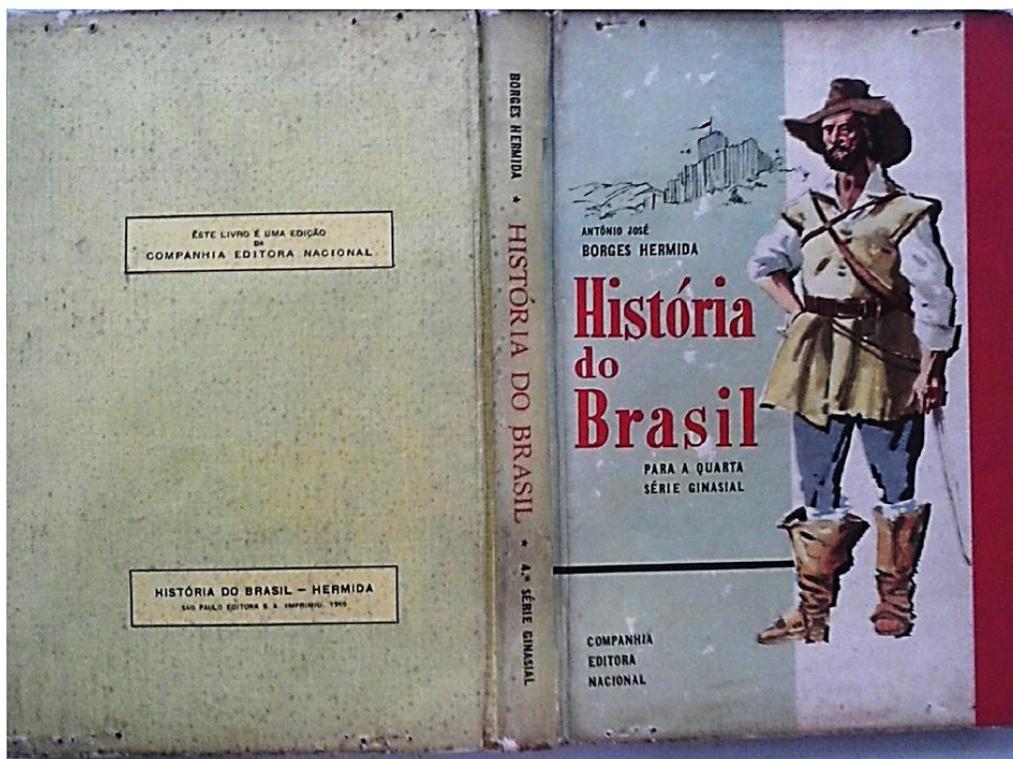


Figura 2 – Hermida, 1961. 4ª ed. Cia Editora Nacional



Figura 3 – Hermida, 1961. 43ª ed. Codil.

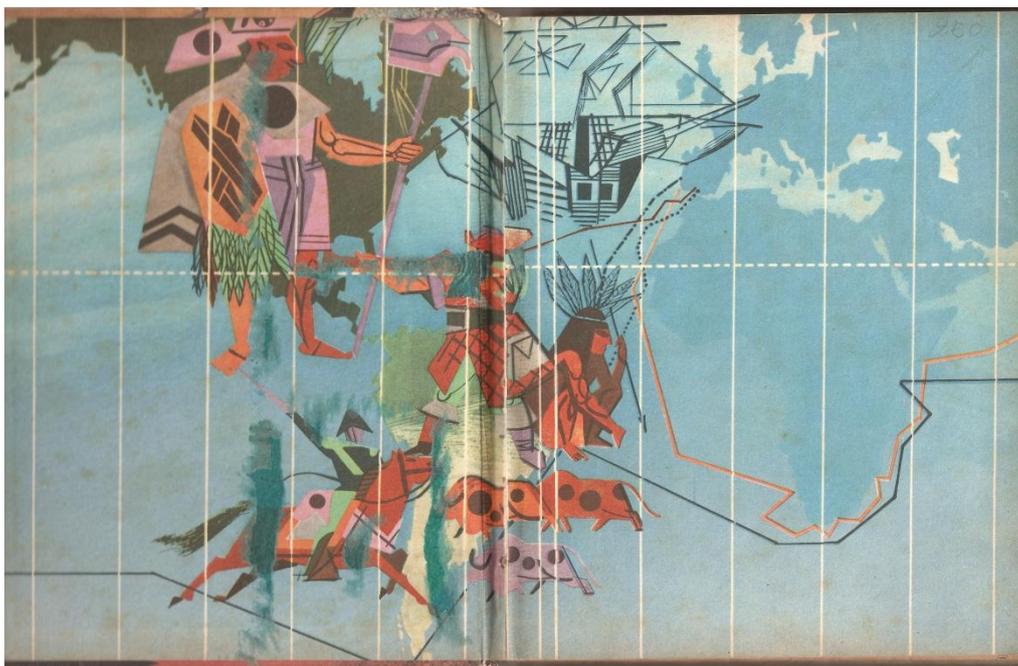


Figura 4 – Hermida, 1961. 43ª ed. Codil.

Os elementos pré-textuais, como as folhas de rosto e a dedicatória sofreram alterações sutis, mas também significativas. Nas edições publicadas pela Editora do Brasil (Figura 5), por fazer parte de uma coleção, no cabeçalho da folha de rosto era apresentado o nome da coleção, a série a qual o livro era destinado e o número do volume. Centralizado, constava em letras maiúsculas o nome do autor e um breve relato de sua formação, geralmente os dizeres “licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia”. Como já mencionado anteriormente, essa era uma forma de credenciar o autor.

Estas informações também poderiam conter indicações de colégios renomados pelos quais o autor passou, no caso de Borges Hermida, o Colégio Pedro II era uma das referências indispensáveis.

Logo abaixo das referências do cabeçalho, constava o título da obra em negrito, série de destino e número de edição. Uma indicação sempre feita era a de que o livro estava de acordo com a Portaria 1045 de 14 de dezembro de 1951. Este dado poderia ser apresentado ao leitor através de uma caixa de texto na folha de rosto, numa folha à parte ou dos dois modos. O verso da folha de rosto era destinado à dedicatória, geralmente direcionada para algum

membro da família. O rodapé era dedicado ao logo da editora, endereço, cidades onde possuía filiais e ao ano de publicação.

As folhas de rosto produzidas no período da CEN (Figura 6) apresentavam no cabeçalho o nome do autor, em letras maiúsculas (caixa alta) e suas referências com fontes menores e em letras minúsculas (caixa baixa). No centro da página o título do livro, a série de destino e o número da edição. No rodapé, o nome da editora. No caso das edições publicadas pela CEN, o verso da contracapa era dedicado a apresentar outros títulos do autor, o endereço da editora, o ano de publicação e o número do exemplar. A dedicatória possuía uma folha própria para sua apresentação.

Apesar das mudanças no projeto gráfico, ao longo de duas décadas, seria possível afirmar seguramente que o conteúdo interior do livro mudou tanto quanto suas capas?



Figura 5 – Hermida, 1956. 46ª ed. Editora do Brasil

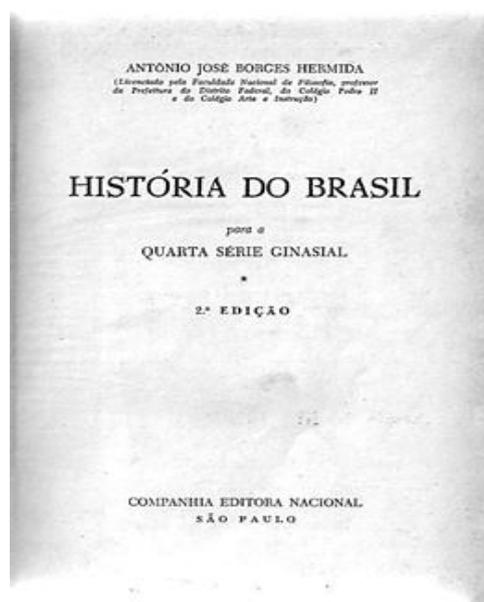


Figura 6 – Hermida, 1959. 2ª ed. Cia Editora Nacional

1.3.2. Os textos e as imagens

Analisando as edições do livro *História do Brasil* de Borges Hermida percebe-se certa ênfase sobre o texto-base, conforme argumentou Bezerra (2011, p. 1610), como principal condutor do aprendizado do aluno e ferramenta do professor, possuindo uma predominância do gênero textual “narrativo”.

Em sua trajetória e passagem por várias editoras, o texto-base, ou seja, aquele que é o condutor da História e apresenta as principais informações que norteavam o processo de ensino-aprendizagem, cujo autor é o principal responsável, pouco foi alterado. Foram feitas mudanças periódicas conforme o avançar dos anos. Na maioria das edições, as alterações consistiram no acréscimo de parágrafos ao trecho final do texto. Um bom exemplo é a 21ª edição de 1958, para a quarta série ginásial, publicada pela Editora do Brasil. O trecho final do 29º ponto abordado, seguindo os padrões estipulados pela portaria 1045/51, que discorria sobre a passagem do governo Vargas para o governo de Café Filho e Kubitschek, afirmava que:

A crise, porém, agravou-se sempre, culminando em 1954, com o suicídio do presidente Vargas. Subiu então ao poder o Vice-presidente Café Filho. Seguiram-se as eleições presidenciais que deram vitória para Juscelino Kubitschek. Mas a situação política continuava crítica e, em novembro de 1955, foi deposto Carlos Luz que ocupava a presidência por se achar enfermo Café Filho. O Senador Nereu Ramos, que o substituiu, já em janeiro de 1956, entregou o poder ao presidente eleito, Juscelino Kubitschek. (Hermida, 1958, p. 211)

De maneira bastante sucinta e narrativa, o autor descreveu a passagem do governo de Getúlio Vargas até as eleições que empossaram Juscelino Kubitschek. Dois anos depois, já pela CEN, na 14ª edição de 1960 para a mesma série, seria acrescentado ao trecho final, citado anteriormente que “A indústria automobilística, a construção de novas estradas e a transferência da capital do Brasil para Brasília são as principais medidas do governo Juscelino Kubitschek” (Hermida, 1960, p. 254).

No ano de 1961, em sua 20ª edição para a mesma série (quarta série ginásial), seria acrescentada as principais contribuições do governo de outro presidente, com ênfase em seus aspectos econômicos. Segundo Hermida, o sucessor de Juscelino Kubitschek, “Jânio Quadros, subiu ao poder em 1961. São pontos principais de sua política o estabelecimento de relações

comerciais com todos os países e medidas rigorosas para conter o surto inflacionário” (Hermida, 1961a, p. 254).

Desse modo, os livros foram continuamente construídos e perpetuando aquilo já havia sido escrito anteriormente, sem maiores intervenções. Os textos que trataram de um passado distante, ao que tudo indica, foram conservados e sobreviveram às edições e à passagem por várias editoras.

Apesar de tal permanência, na passagem pelas várias editoras, por volta do final dos anos de 1950 e início dos anos 1960, a apresentação destes textos sofreu visíveis interferências.

Os textos eram escritos com fonte serifada¹¹. Os estilos itálico e negrito foram utilizados, geralmente, para destacar algumas palavras do texto, com a intenção de enfatizar aspectos que o aluno deveria dar atenção especial.

As edições publicadas pela Editora do Brasil apresentavam maior espaçamento entre linhas, o que tornava a leitura dos parágrafos menos cansativa. Sobre as escolhas das fontes, normalmente “os tipos serifados são usados para textos mais longos por causarem menos fadiga aos olhos do que os sem-serifa. Por isso, é comum o corpo do texto ser composto em letras serifadas e os títulos e as legendas, mais curtas, em letras sem serifa – embora tal solução, por demais convencional, repugne aos artistas gráfico” (Munakata, 1997, p. 85).

A CEN optou por fazer intervenções em outras áreas da apresentação do texto. Uma destas alterações foi na forma de apresentação das unidades. Organizadas por pontos, conforme detalhava a portaria 1045/51, a partir das edições de 1958, para a quarta série ginásial, as unidades apresentavam uma capa organizando os tópicos que seriam abordados ao longo do capítulo.

Nas edições publicadas pela Editora do Brasil a escolha da apresentação dos dados foi feita utilizando o jogo de letras maiúsculas (caixa alta) e minúsculas (caixa baixa) e destacando os pontos em negrito, que possuíam uma página dedicada a sua apresentação (Figura 8).

Na 2ª edição de 1959 para a mesma série, já publicada pela CEN, percebe-se uma leve alteração na forma como as frases são apresentadas, sendo apresentadas em itálico. O título do capítulo que antes era apresentado em letras maiúsculas, passou a ser apresentado, sob o selo da CEN, com fonte maior, minúscula e com uma pequena linha horizontal logo abaixo (Figura 9).

¹¹ De acordo com Munakata (1997, p.84), serifa são pequenos traços horizontais que se colocam nas extremidades das letras.

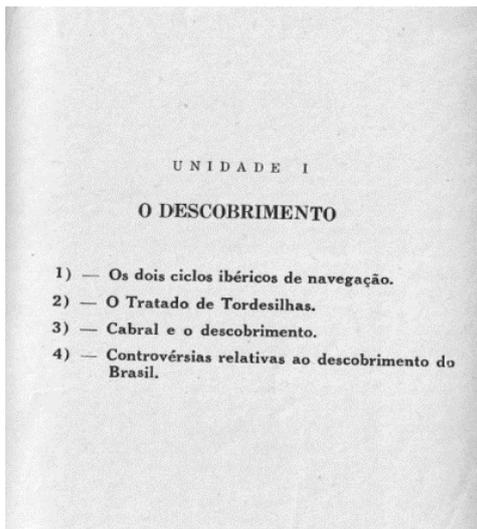


Figura 7 – Hermida, 1958, p. 13. Editora do Brasil.

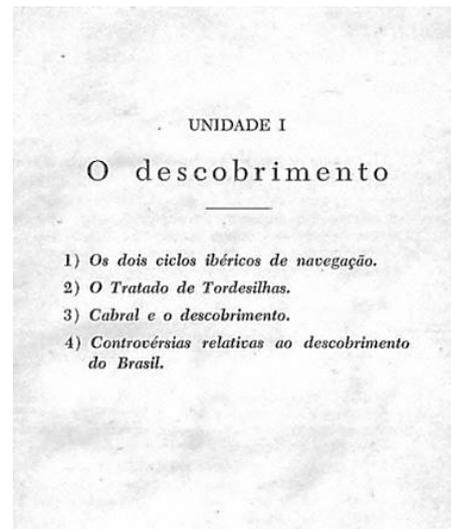


Figura 8 – Hermida, 1959. p. 13. Cia Editora Nacional

Os cabeçalhos dos capítulos também sofreram alterações. Nas edições publicadas pela Editora do Brasil havia como informação o nome do autor nas páginas à esquerda. Nas páginas à direita do campo de visão do leitor constavam o título do livro e o seu volume, representado em algarismos romanos. Estas informações eram escritas com o mesmo tipo de fonte do corpo do texto, porém em letras maiúsculas. Nas edições da CEN, nas páginas à esquerda constava o título e série a qual o livro pertencia (História do Brasil – Quarta Série ginásial) e nas páginas à direita do campo de visão do leitor, o título da unidade como, por exemplo, a colonização; o sentimento nacional, a independência, etc. A fonte utilizada para a apresentação destas informações era semelhante a do corpo do texto, porém escrita em itálico e, abaixo, uma linha horizontal de uma margem a outra das páginas.

Os títulos e intertítulos das unidades também sofreram alterações. Pela Editora do Brasil, foram apresentados em letras maiúsculas, ambos centralizados na parte superior da página. A organização dos intertítulos estava de acordo com as letras do alfabeto (a, b, c, d, etc.). O único item em negrito era o título. Pela CEN, o título continuou sendo apresentado com letras maiúsculas, porém sem negrito. O subtítulo que antes também estava centralizado juntamente com o título passou a ser alinhado à esquerda em itálico. Um pequeno espaço de alguns parágrafos, que suavizou a leitura, foi acrescentado entre o título e o intertítulo.

Ambas as publicações possuíam papel e diagramação semelhante. Também nota-se pouca diferença nas medidas das margens. No entanto, percebe-se que as edições da CEN possuem um número de páginas muito maior que as da editora do Brasil. Isto se deve a quantidade de imagens introduzidas ao longo das edições. Apesar da introdução de elementos imagéticos, as dimensões do livro não mudaram (com exceção das edições para a primeira série ginásial publicadas pela Editora Codil no início dos anos 1960 e as publicadas pela CEN depois de 1961), geralmente com dimensões de 13,2 x 19,2 cm.

Na passagem do livro da Editora do Brasil para a Companhia Editora Nacional (CEN), além das modificações já apresentadas, foram acrescentadas diversas imagens. Esta, por sua vez, talvez tenha sido a mudança mais intensa desta fase de transição. A 21ª edição de 1958, para a quarta série ginásial, publicada pela Editora do Brasil, edição mais antiga encontrada antes da transição para a CEN, possuía um total de dezoito imagens. Todas dedicadas exclusivamente aos homens ilustres do Brasil, tais como o Barão de Mauá e o Marechal Deodoro da Fonseca, entre outros. Homens que supostamente possuíam um papel de destaque na História brasileira.

Essas imagens foram alinhadas no livro sempre à esquerda ou à direita e não ocupavam uma página inteira. Foram dispostas na página de modo que sempre se misturavam ao texto, fazendo com que a leitura fosse interrompida e, depois da imagem observada, retomada.

A 2ª edição de 1959, para a mesma série ginásial publicada pela CEN, mais do que duplicou a utilização de imagens. De um total de dezoito, o livro passaria a cinquenta e cinco imagens distribuídas ao longo da obra. Com esse acréscimo, foram introduzidas não apenas imagens dedicadas aos ilustres homens da História brasileira, mas também de monumentos e palácios e reprodução de quadros e gravuras de artistas conhecidos, como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. Além disto, os livros passaram a reproduzir documentos como, por exemplo, uma carta do ex-imperador Dom Pedro II aos amigos, quando da proclamação da República em 1889 (Hermida, 1959a, p. 159).

Ao reproduzir as imagens, a CEN optou por uma estratégia diferente da empreendida pela Editora do Brasil. As imagens foram alocadas na parte superior, inferior ou ocupam a página inteira. Isso proporcionou uma leitura mais corrida do texto sem maiores interrupções.

Outra novidade em relação às edições da Editora do Brasil foi o uso de imagens coloridas, ainda que em minoria ao total das utilizadas na obra inteira. O que não quer dizer que a Editora do Brasil não se preocupasse com o colorido. Ao contrário, as cores parecem ter

sido alvo de preocupação e representavam um padrão de qualidade que deveria ser garantido pelas editoras. Na 24ª edição de 1954, para a primeira série ginásial, uma nota dos editores da Editora do Brasil era bem enfática a este respeito:

Lamentavelmente, fomos obrigados a suprimir nesta edição, as cores das ilustrações, refugindo, assim, à orientação que vínhamos mantendo na apresentação de nossas obras.

Tal fato se deve à atual e aguda crise de energia que se verifica em todo o País e mormente no Estado de São Paulo, a qual exige medidas restritivas de consumo, objetivando o bem da coletividade.

Por outro lado, não obstante os ingentes esforços despendidos na aquisição de gerador próprio, não nos foi possível tê-lo funcionado em tempo hábil e sanar tais inconvenientes, dadas as sabidas dificuldades existentes na importação de material estrangeiro.

Queremos, todavia, assinalar que tal lapso só se verificará na presente edição, pois as posteriores voltarão a consignar referidas ilustrações a cores.

Esperamos que os patricios educadores nos excuse, compreendendo as razões invocadas, que não dizem respeito ao peculiar interesse da Empresa, mas sim ao superior público na solução de tão relevante problema da economia nacional. (Hermida, 1954, p. 7)

O excerto nos revela duas informações importantes. A editora preocupava-se com as cores, uma garantia de qualidade e a mensagem destinava-se aos professores, aqueles que possivelmente indicariam o livro aos alunos para a compra.

Mesmo com a inserção de imagens, a preocupação com o colorido e as modificações em relação a sua disposição junto ao texto, não ocorreram mudanças significativas na proposta de como estas imagens poderiam ser utilizadas em classe. Elas continuaram, geralmente, com uma finalidade secundária ao texto e, quase sempre, com caráter ilustrativo ou de reforço às ideias apresentadas.

Os livros publicados pela Codil também ganharam novo formato. Além do colorido em abundância, a grande novidade foi a introdução de imagens. Eram aproximadamente cem e, em sua grande maioria, desenhos. O início de cada capítulo possuía na página à esquerda do campo de visão do leitor, uma gravura de página inteira (Figura 9). A introdução de imagens – quase o dobro de outras edições – proporcionou o aumento significativo das dimensões do livro e da diagramação. Com dimensões de 15,5 X 19,5, o livro apresentava seus textos em duas colunas. As fontes continuavam serifadas.

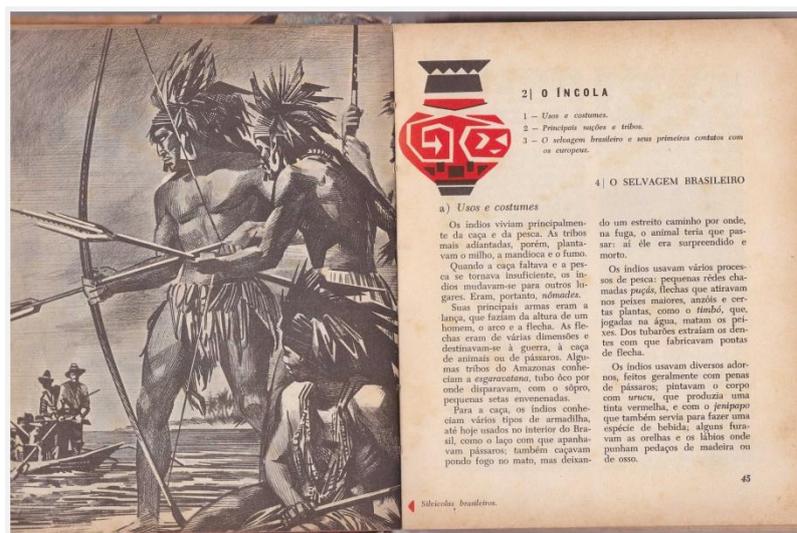


Figura 9 – Hermida, 1961, p. 44-45. 43ª ed. Codil.

Másculo (2008), ao analisar os textos e imagens da coleção Sérgio Buarque de Holanda durante a década de 70 e 80, detecta que o formato maior dos livros alterou também sua relação em sala de aula, uma vez que as editoras passaram a priorizar aulas mais dinâmicas, o que basicamente consistia em reduzir os textos e ampliar a quantidade de imagens. Segundo o autor:

Se em 1980, o gerente editorial priorizava um número maior de imagens e textos mais reduzidos, é de se supor que essa tendência tenha se iniciado na década anterior, quando constatamos um aumento significativo do uso de imagens nos livros didáticos de História. A essa suposição acrescenta-se a sensação, ao se folhear os livros da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, de que há um predomínio acentuado do uso da iconografia em relação ao texto, uma vez que o conjunto dos livros da Coleção continha 1.168 imagens (...) (Másculo, 2008, p. 88)

Ao que parece, longe das inovações trazidas pela Coleção Sérgio Buarque de Holanda, os livros *História do Brasil* de Borges Hermida, timidamente foram ganhando imagens e, especialmente o passo dado pela Codil na edição para a primeira série ginásial, obrigou a editora a repensar as dimensões do livro e a disposição do texto em duas colunas.

Este seria um passo importante para outras mudanças na apresentação material do livro que viriam após a década de 1960 e sua manutenção nos compêndios.

CAPÍTULO 2: O LIVRO DIDÁTICO, O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Bittencourt (1993), os dirigentes dos Estados modernos, conservadores ou progressistas, foram os principais responsáveis pela organização de programas curriculares, sistematizando os novos conhecimentos em disciplinas escolares. Nessa relação, o livro didático e os programas curriculares foram produzidos concomitantemente, um auxiliando o outro na elaboração dos conteúdos das diversas disciplinas transmitidas pela educação formal.

Na historicidade deste processo de constituição de uma disciplina escolar, o livro tornou-se uma ferramenta importante para reunir e sistematizar saberes antes dispersos, cuja origem residia no saber erudito que, agora como saber universal, deveria ser transmitido ao domínio das gerações futuras.

Desde a implantação da Monarquia à proclamação e instauração do regime Republicano no século XIX, a construção do saber escolar e a consolidação da História como uma disciplina com conteúdo explícito, foram se constituindo num processo imbricado e não linear. Para Bittencourt:

As disciplinas escolares se constituíram em um meio de legitimação de determinados conhecimentos. Esse processo de construção não foi linear. Foi permeado de confrontos entre os diferentes grupos que compartilhavam as esferas do poder. A criação da História como disciplina escolar e as transformações que sofreu se inserem dentro deste quadro de conflitos. (Bittencourt, 1993, p. 136)

Assim, os autores de livros escolares, deveriam adequar o conhecimento erudito para formas didáticas que conformassem as normas oficiais, criando um modelo que atendesse a um público bastante heterogêneo, articulados por etapas em forma de capítulos, subtemas ou pontos. Com isso, um conteúdo explícito para a disciplina e estratégias específicas ganhavam vida, logo, uma história oficial formava-se.

A História era considerada um apêndice do Latim, disciplina de grande importância na concepção do currículo humanístico ou literário. Sua constituição como disciplina escolar definiu-se, inicialmente, através das propostas dos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais da década de 1820. Parte desses intelectuais pretendia construir uma História

laica, uma ciência a serviço do Estado independente que se formava, mas sem o intuito de abolir os princípios católicos.

Em meio aos debates, o plano de estudo de 1837 do primeiro colégio de nível secundário do Brasil, o Colégio Pedro II, incluiu a História como disciplina obrigatória. Nos planos de 1862 ocorreu a separação das cadeiras de História e Geografia e, pelo regulamento de 1855, a História do Brasil surgiu como disciplina autônoma.

A História do Brasil tendia a tornar-se a grande instância legitimadora do Estado-Nação e do regime político que se instaurara. Os livros didáticos produzidos para o ensino da História do Brasil tiveram um processo de criação diferente dos demais. Por tratarem de temas nacionais, sua construção vinculou-se à produção do conhecimento erudito elaborado por intelectuais nacionais (Bittencourt, 1993, p. 194).

Na segunda metade do século XIX, frente ao crescimento do número de autores em decorrência da obrigatoriedade do ensino de História para os exames preparatórios em várias escolas superiores e da introdução da História do Brasil no programa do Colégio Pedro II, verifica-se uma produção diferenciada (Bittencourt, 1993, p. 203).

Dada a grande concorrência entre as editoras, os nomes consagrados da elite intelectual foram os preteridos para a elaboração de textos, preferencialmente os professores de colégios renomados, como o Pedro II e/ou vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Vale destacar que grande parte dos secretários do instituto também foram autores de livros didáticos. Segundo Bittencourt:

No papel que desempenharam na entidade, enquanto secretários, era visível uma atuação dinâmica, conciliando seu trabalho de “cientistas” com outros cargos, quer como professores, quer como profissionais liberais. Os secretários compuseram o segundo escalão, importante para a sobrevivência da instituição e deles dependiam a imagem e a produção científica do estabelecimento. Sem serem nomes famosos, eram os que lutavam para conseguir aproximar-se e desfrutar dos privilégios do poder. (Bittencourt, 1993, p. 204)

Assim, a produção didática de História no Brasil esteve vinculada a intelectuais ligados ao governo, escritores e homens ligados ao saber erudito. Estes autores possuíam ligações com textos oficiais “não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam ‘no lugar’ onde este mesmo saber era produzido.” (Bittencourt, 1993, p. 205).

Como instituição, é importante destacar que o IHGB não estava alheio às influências de diversas teorias e concepções que circulavam principalmente na Europa, entre elas, a Eugenia e o Positivismo, contribuindo para a construção de uma História fundamentada em princípios específicos (Schwarcz, 1993).

2.1. As Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942): uma nova perspectiva para o ensino de História

O século XX, no Brasil, inaugurou uma nova perspectiva de ensino. Com a formação da Associação Brasileira de Educação (ABE) no início dos anos de 1920 e diversas reformas da instrução pública, ganham cena as concepções Escolanovistas de educação. Um dos propósitos do movimento era a de que o ensino não deveria ser um instrumento da tradição e de conservação da ordem vigente mas, através de um meio democratizado de instrução, uma ferramenta para selecionar e desenvolver as capacidades dos alunos. Além disto, somente através da educação seria possível reformar os hábitos culturais da sociedade brasileira. Para tanto, tornava-se fundamental a renovação educacional da pátria que, marcada pela tradição de métodos considerados arcaicos, como o da memorização, deveria ceder lugar aos chamados métodos ativos.

As primeiras décadas do século XX se caracterizaram pelo que se chama de “entusiasmo pela educação”, vista como fonte inesgotável e capaz de subjugar a ignorância causadora dos males que assolavam a pátria. Obviamente, neste projeto incutia-se uma proposta que se dizia modernizadora e que tinha por objetivo o controle da vida cotidiana das populações pobres e a formação de elites condutoras, dado o aceleração dos processos de industrialização e urbanização, que atraíam para as grandes cidades um fluxo de pessoas provenientes de culturas diversas e que não partilhavam dos códigos comportamentais que formavam o cotidiano dos espaços urbanos (Carvalho, 2000, p. 233).

Este novo projeto educacional ganharia amplitude com a ascensão do governo Vargas nos anos de 1930, que chegou ao poder através de uma ação armada e, com seus ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, trataria de organizar um ministério específico para a Educação e Saúde Pública, além de implementar uma série de reformas curriculares no ensino das décadas seguintes.

Até a Reforma Francisco Campos de 1931, os programas do Ensino Secundário respeitavam as normatizações estabelecidas pela Reforma Rocha Vaz de 1925. De acordo com esta determinação, os respectivos programas eram elaborados pelos professores catedráticos do Colégio Pedro II e aprovados pela congregação do mesmo estabelecimento de ensino, além dos demais estabelecimentos equiparados. Esta situação exigia uma série de burocracias e formalidades.

Com a instituição da Reforma Francisco Campos, implementada por decreto pelo governo Vargas em 1931¹², a equiparação foi estendida aos colégios mantidos pelos municípios, por associações ou por particulares.

Os programas e as instruções sobre os métodos de ensino passaram ao controle do Estado através do Ministério da Educação e Saúde Pública, com proposta de revisão trienal. Como consequência imediata, os estabelecimentos de Ensino Secundário mantidos pelo Estado perdiam o direito de elaborar seus próprios programas, subordinando-se a um sistema de inspetoria Federal. A mesma regra, que já era válida para os estabelecimentos particulares, também deveria ser acatada pelos Colégios mantidos pelo Estado.

Assim, rompeu-se com a tradição e com o prestígio das Congregações do Colégio Pedro II e dos Colégios Estaduais. Esses novos programas vigoraram até a Reforma Gustavo Capanema (1942) e não consta “que a Congregação do Colégio Pedro II chegasse a apresentar, posteriormente, as propostas de programas e métodos de ensino, que deviam servir de base para os trabalhos da comissão incumbida de sua revisão trienal” (Hollanda, 1957, p. 12).

Além da centralização administrativa que impedia a elaboração de programas com aspectos regionais, ao transferir a responsabilidade da elaboração para o Ministério da Educação e Saúde Pública, o governo criou um sistema de inspetoria no Ensino Secundário que se mostrou problemático. Ocorreu um único concurso público para o preenchimento dos cargos e predominou o aspecto burocrático da inspeção através de um emaranhado de dispositivos legais.

Outra barreira para o funcionamento da Reforma era o sistema de provas e exames, que obrigava professores e alunos a trabalharem em função destes, causando a interrupção das aulas por aproximadamente uma semana.

No entanto, apesar de problemática, a Reforma de 1931 trouxe mudanças significativas para a disciplina de História. No Ensino Ginásial, a disciplina de História

¹² Decreto nº 19890 de 11 de Abril de 1931.

Universal, ministrada no 3º e 4º ano e História do Brasil no 5º ano, cederam lugar a História da Civilização, que passava a ocupar todo o ciclo do 1º ao 5º ano.

A incorporação de História do Brasil e História Universal a História da Civilização objetivava articular e aproximar o estudo do passado nacional e americano e a História do Brasil à História Universal. A opção justificava-se na ideia de que o professor de História do Brasil “via-se, às vezes, obrigado a dar em suas aulas, algumas noções de História Geral e Americana, para explicar os ‘pontos’ do programa que, do contrário, houvessem resultado pouco compreensíveis.” (Hollanda, 1957, p. 19).

No Ensino Secundário então, rompeu-se a tradição do estudo da História em um ciclo único e linear cronologicamente. Sob a justificativa de que o aluno não possuía a capacidade de apreender estudos mais abstratos e sistemáticos, a recomendação era que na primeira série fosse lecionada uma História episódica e biográfica, a fim de despertar o interesse do aluno e que fosse priorizada a trajetória de vida de grandes homens. Na segunda série sugeria-se iniciar, concomitantemente as biografias e narrativas de episódios, o estudo sistemático de História da Civilização.

O programa, com 2 horas semanais, dividia-se do seguinte modo:

Tabela 2 – Seriação do Ensino Ginásial com a Reforma Francisco Campos (1931)

Primeira Série	I – História Geral
Segunda Série	I – História da Antiguidade (Oriente, Grécia e Roma); II – História da América e do Brasil
Terceira Série	I – Idade Média; II – História da América e do Brasil
Quarta Série	I – História Moderna; II – História da América e do Brasil
Quinta Série	I – História Contemporânea; II – História da América e do Brasil

Com essa nova configuração, apresentava-se na primeira série uma visão panorâmica através de biografias históricas e episódios, desde o Antigo Egito até a Revolução Russa; Na segunda série, juntamente com o estudo de História Antiga, introduzia-se História da América e do Brasil; Na terceira, o estudo da Idade Média e a parte arqueoetnológica da História da América e do Brasil. Nas duas últimas séries, iniciava-se o estudo sistemático da Idade Moderna e Contemporânea, além de épocas correspondentes da História da América e do

Brasil, provavelmente intercalando-os e, “evitando-se, assim, que fossem ensinadas como partes independentes do programa” (Hollanda, 1957, p. 22).

Apesar das inovações trazidas pelo programa de 1931 diversas críticas foram feitas, além daquelas destinadas ao sistema de inspetoria e a aplicação dos exames e provas. A mais contundente era a da impossibilidade de cumprir o novo programa dentro de sua própria proposta. Holanda observa que:

A escolha dos episódios e das biografias do programa da 1ª série nem sempre atendia ao propósito de “melhor despertar o interesse” do aluno. E seu número era excessivo para o das aulas atribuídas à disciplina. Na 2ª série havia um patente desequilíbrio em favor do estudo “sistemático” da História da Antiguidade, ao contrário do que recomendava a instrução ao dizer: “ao lado das biografias e narrativas de episódios que interessam à História da América e à do Brasil” “pode-se iniciar... o estudo sistemático da História da Civilização”. (Hollanda, 1957, p. 22-23)

Em suma, os alunos cursavam quatro anos com duas horas-aula em cada série, com um número enorme de pontos a serem trabalhados. O resultado era um aumento de conteúdo e uma redução da carga horária, pois nos programas anteriores a carga era de três horas semanais.

O professor Jonatas Serrano, catedrático do Colégio Pedro II, manifestou suas críticas a inexecução do programa de 1931, apontando a carga horária insuficiente, as contradições do programa e de suas respectivas instruções metodológicas e, por fim, seus efeitos sobre a prática docente. De acordo com Holanda:

cabe observar que os títulos dos pontos do programa não impediam que os professores adaptassem, na sua tarefa docente, o conteúdo dos mesmos à idade mental e aos conhecimentos de seus alunos. Isto, sempre fez o Professor Serrano, nas suas aulas e nos 5 volumes da sua História da Civilização para o curso secundário fundamental. Mas o reparo procedia, porque a tendência geral do magistério era aplicar, literalmente, os programas, embora, muitos encontrassem, ao começo, sérias dificuldades na compreensão de alguns enunciados dos mesmos. E, também, houve alguns docentes, em dia com a melhor e mais moderna informação histórica, que ensinaram, ou escreveram compêndios, sem tomar devidamente, em conta que era antipedagógico ensinar tal qual o programa oficial da respectiva série. (Hollanda, 1957, p. 25-26, grifo meu)

Havia, portanto, uma dificuldade visível em cumprir o programa, inclusive para autores de compêndios na formulação de suas obras. O complexo e burocrático sistema de provas e exames tornava o ano letivo demasiadamente curto. Poucos professores deram a devida atenção às instruções metodológica e, estas, demoraram muito tempo para serem publicadas e colocadas em circulação. Na prática, os professores limitaram-se a ensinar o que estava nos programas, apesar das instruções. Muitos “ditavam ‘pontos’, mais breves e fáceis de memorizar que os livros de texto. Não se tratava de uma prática nova, porém (...) os cursos ditados eram menos esqueléticos, porque se destinavam, sobretudo, aos exames” (Hollanda, 1957, p. 28).

Nos anos de 1940, no auge do Estado Novo, através de uma portaria ministerial, o ensino autônomo de História do Brasil passou a ser realizado nas 4ª e 5ª séries, ainda com 2 aulas semanais e paralelamente ao ensino de História Geral e da América¹³.

Em 1942, depois de 11 anos de vigência, a Reforma Campos de 1931 foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Gustavo Capanema¹⁴.

A nova Reforma manteve a divisão do Ensino Secundário em dois ciclos (ginásial e colegial), reduzindo para 4 anos a duração do ginásio e aumentando de 2 para 3 anos o período do colegial, agora dividido em clássico e científico, mas com muitas disciplinas comuns. No curso científico, as disciplinas de Matemática, Física, Química e História Natural possuíam carga horária superior a do curso clássico, em que se destacava com carga horária privilegiada a Filosofia.

Tabela 3 - Seriação do Ensino Ginásial com a Reforma Gustavo Capanema (1942)

Primeira Série	História Geral – História Antiga e Medieval
Segunda Série	História Geral – História Moderna e Contemporânea
Terceira Série	História do Brasil – do Descobrimento até a independência
Quarta Série	História do Brasil – do Primeiro Reinado ao Estado Novo

¹³ Portaria Ministerial nº 48, de 19 de março de 1940.

¹⁴ Decreto nº 4244 de 9 de abril de 1942.

As principais inovações trazidas pelo novo programa de 1942 eram a possibilidade legal de articulação efetiva da escola secundária com os ramos especiais do nível médio e a instituição dos exames de licença, tanto para o ginásio quanto para o colégio. Especificamente no caso do Ensino Ginásial, foco privilegiado de análise desta pesquisa, a Reforma propunha:

(...) remediar um dos maiores e mais velhos males de nosso ensino secundário: o hábito geral do aluno – agravado, pelas provas parciais instituídas pela Reforma Campos – em estudar, apenas, para os exames e opôr-se, tenazmente, a que se lhe exija, nas séries seguintes, matéria lecionada já nas anteriores. A Reforma de 1931 reagira, até certo ponto, contra esta atitude tão arraigada entre nós, ao estender o estudo de algumas cadeiras a todos os 5 anos do curso fundamental e, mesmo no complementar. A instituição de licença ginásial, exame de conjunto dos conhecimentos essenciais, que o discente houvera, normalmente, adquirido durante 4 anos de estudos, implicava, na prática, uma forçosa revisão das disciplinas estudadas. (Hollanda, 1957, p. 37)

Com a instituição dos exames e a nova seriação, a Reforma Capanema aumentava significativamente o tempo de estudo para os alunos desejosos de ingressarem nos cursos superiores e, para aqueles que terminavam o curso ginásial e não possuíam a pretensão de ingressar nos superiores, o colegial tornava-se pouco atraente, tanto que os exames foram suprimidos no ano de 1946¹⁵.

Ao estabelecer novos programas, a Reforma supostamente priorizou um mínimo obrigatório, com o intuito de fornecer autonomia didática ao professor. A organização deveria ser realizada por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministério da Educação, que deveria expedir as normatizações. Ao determinar que o Ministério da Educação assumisse a autoria dos programas, a Reforma Capanema reafirmava o caráter centralizador dos programas de 1931.

A elaboração dos programas foi realizada mediante a apreciação de uma comissão presidida pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Lourenço Filho, além de professores de diversas áreas e diretores de outros estabelecimentos. Também havia participado o professor Jonatas Serrano, catedrático do Colégio Pedro II e crítico dos programas de 1931.

Os novos programas das disciplinas, de acordo com as novas instruções, deveriam conter o sumário e as finalidades educativas. O sumário, expresso pelas unidades, deveria ser

¹⁵ Através do Decreto nº 9303 de 27 de maio de 1946.

simples e claro, apresentando o conteúdo essencial. As unidades deveriam ser distribuídas pelas séries com o propósito de adequar-se as condições de idade dos alunos. Esperava-se, desta maneira, proporcionar certa autonomia aos professores.

Nas indicações das finalidades educativas, existiam orientações aos professores sobre os objetivos a serem atingidos. Prevaleceu a preocupação “moral” e “patriótica”, sendo a educação da “personalidade integral” dos adolescentes a primeira finalidade do Ensino Secundário (Hollanda, 1957, p. 43-44).

No caso da disciplina de História para o curso ginásial, as unidades didáticas não passaram de subdivisões lógicas das matérias que compunham o programa. Com relação às orientações metodológicas, a maioria das disciplinas “(...) ficaram desprovidas de instruções metodológicas até 1951, quando se aprovaram novos programas. As disciplinas históricas das quatro séries ginásiais figuraram entre as matérias que só então foram dotadas de uma instrução metodológica” (Hollanda, 1957, p. 48).

A Reforma Gustavo Capanema (1941) acentuou o uso do método concêntrico-ampliatório, sendo o ciclo colegial etapa de revisão e desenvolvimento do ginásial. A ideia era que a disciplina fosse apresentada em círculos em forma de raio crescente, conseqüentemente, ampliando a profundidade das discussões. Deste modo, o aluno que não aproveitasse de maneira satisfatória um ciclo ou o tivesse mal feito, haveria a possibilidade de minimizar a defasagem, recapitulando e desenvolvendo a matéria no ciclo seguinte.

No entanto, havia também a possibilidade de que o professor repetisse, “no segundo ciclo a matéria dada no primeiro” ou se limitasse “a acrescentar-lhe alguns detalhes”. As conseqüências seriam um “enfado da parte do aluno”, conseqüentemente desvirtuando a ideia dos processos concêntrico-ampliatórios. E isto era o que acontecia, “com frequência, nos nossos colégios” (Hollanda, 1957, p. 50-51).

Apesar de não existir instruções metodológicas entre os anos de 1942 e 1951 para a disciplina de História, era possível deduzir qual teria sido o conteúdo. Ainda de acordo com Hollanda (1957), o professor Jonatas Serrano, em seus manuais de História Geral e História do Brasil, havia publicado uma explicação alinhada com os respectivos programas do curso ginásial, cuja redação também era de sua autoria.

Recomendava-se, nas duas primeiras séries do Ensino Ginásial, cujo foco privilegiado era História Geral, despertar a curiosidade dos alunos em relação ao passado humano, apresentando episódios e biografias de pessoas notáveis, evitando-se a fixação na memória e buscando o prazer em aprender tais exemplos.

Nas duas últimas séries do ginásio, quando a História do Brasil entrava em cena, a grande preocupação era a formação da consciência patriótica, através dos principais vultos do passado nacional, com destaque aos eventos dignos de admiração.

Quanto à linguagem, condenava-se o uso trivial das palavras, devendo também o professor de História se preocupar com os erros de linguagem e não apenas os de conceituação histórica.

Apesar da preocupação da Reforma em estabelecer programas mínimos; possibilitar certa autonomia aos docentes; combater a memorização dos fatos históricos e também certos mecanicismos do processo educacional, na prática não foi o que ocorreu. As instruções revelam que o programa de 1942 trabalhava as unidades como meros “agrupamentos” (Hollanda, 1957).

Cabe ressaltar que, ainda de maneira exagerada e com propósitos bem específicos, as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) privilegiaram a disciplina de História. A Reforma de 1931, com a criação de História da Civilização e a Reforma de 1942, com a separação entre História do Brasil e História Geral. Somado a este fato, a demanda e luta pela expansão do ensino público, verificável no período, ocasionaram a necessidade de mudanças na produção de manuais didáticos para as respectivas disciplinas e também no perfil dos autores de livros didáticos.

Em 1951, através da lei nº 1359, seria estabelecido uma nova seriação para o estudo da História e publicados novos programas mínimos. A novidade foi que a lei veio acompanhada por programas de desenvolvimento e, finalmente, instruções metodológicas para a disciplina de História do curso ginásio.

2.2. Os novos programas de 1951 e a obra *História do Brasil* de Borges Hermida

A década de 1940, além da Reforma Capanema, foi marcada pela queda do Estado Novo dirigido por Getúlio Vargas e por um novo processo político. Apesar da perda de popularidade, o governo Vargas determinaria, como último trunfo, o processo de abertura política. Em 1946, uma nova Constituição havia sido promulgada e um novo cenário político começava a se desenhar.

No âmbito das políticas educacionais, a esperada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, que deveria substituir a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, somente foi

implementada em 1961, ou seja, quase quinze anos após ter sido apresentada ao Congresso Nacional.

Tal demora na implementação da lei fez com que a legislação educacional brasileira, neste período, produzisse um emaranhado de portarias e leis. Assim, o ano de 1951, que também marcou o retorno de Vargas ao cenário político, participando do jogo democrático, representou um momento de destaque na configuração da disciplina de História.

Em 25 de Abril de 1951, através da Lei nº 1359, as disciplinas de História Geral e História do Brasil receberiam uma nova seriação em contrapartida aquela proposta pela Reforma Gustavo Capanema (1942). No curso ginásial, a História do Brasil passaria a vigorar na primeira e quarta séries do ciclo, com 2 (duas) aulas semanais.

Com a implementação de tal dispositivo, alterava-se o esquema concêntrico-ampliatório, mas ainda prevalecia a ideia de ciclo, sendo estudada toda a História do Brasil nas duas séries e, especificamente na quarta série, abordava-se concomitantemente História Moderna e Contemporânea na disciplina de História Geral, todas com uma carga horária de 2 (duas) horas semanais.

Tabela 4 - Seriação do Ensino Ginásial com a Lei 1359 de 1951

Primeira Série	História do Brasil
Segunda Série	História Geral (História Geral e História da América)
Terceira Série	História Geral (História Antiga e História Medieval)
Quarta Série	História do Brasil e História Geral (História Moderna e Contemporânea)

A nova lei também determinava que os programas seriam elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo Ministério. Com relação à autonomia, a Lei 1359 deixava alguma liberdade de ação apenas à História do Brasil, em ambos os ciclos ginásial e colegial (Hollanda, 1957, p. 63).

Ainda de acordo com Hollanda (1957), existia certa vantagem no estudo simultâneo de História Geral e do Brasil nos ciclos ginásial e colegial, quando realizados sem anacronismos. O maior problema era como realizar uma interação entre as disciplinas, que não resultasse na justaposição mecânica das duas.

O ano de 1951 marcaria também o retorno do Colégio Pedro II, que voltaria a usufruir de programas próprios e instruções metodológicas. Através de uma portaria ministerial, tal privilégio também foi estendido aos demais estabelecimentos semelhantes, oficiais ou particulares.

Frente a esta retomada de autonomia do Colégio Pedro II, não houve a revogação das disposições da Reforma Capanema (1942), as quais delegavam a elaboração dos programas ao Ministério da Educação. Em abril de 1951:

estando um de seus catedráticos na direção do Departamento Nacional de Educação, o Colégio Pedro II reivindicou autonomia didática na qualidade de estabelecimento padrão de ensino secundário e de acordo com as disposições da Lei Orgânica concernentes à flexibilidade dos programas. Limitou-se, então, a Congregação do Colégio Pedro II a pedir se lhe autorizasse elaborar programas próprios, sem que isto significasse fossem obrigatórios para os demais estabelecimentos do ensino secundário. (Hollanda, 1957, p. 64)

O resultado das reivindicações da Congregação do Colégio Pedro II, levando em consideração sua influência exercida no Departamento Nacional de Educação, foi a execução da Portaria Ministerial nº 614 de 10 de maio de 1951, que não só atendeu as solicitações, como também determinou que os programas das disciplinas lecionadas no respectivo colégio seriam adotados por todos os estabelecimentos de Ensino Secundário do país.

Através da portaria ministerial nº 966 de 2 de outubro de 1951, foram então aprovados os programas elaborados pelo Colégio Pedro II, que também tornaram-se extensivos aos demais estabelecimento, com previsão para vigor a partir do ano de 1952. De acordo com a Portaria, estes programas deveriam ser “mínimos” e com desenvolvimento “adequado às diversas regiões do país”, privilegiando as conveniências didáticas (Hollanda, 1957, p. 67).

A exceção eram os colégios que fossem regidos por planos estaduais. Os programas elaborados por estas instituições seriam examinados pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação “que verificaria se estavam de acordo com os programas mínimos e as respectivas instruções metodológicas”. Em caso positivo, ficava a critério do estabelecimento de ensino adotar um ou outro programa. No entanto, mesmo com a suposta autonomia, até o final dos anos de 1950, nenhum Estado havia apresentado um plano de desenvolvimento próprio (Hollanda, 1957, p. 67).

Os programas de desenvolvimento elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, foram aprovados pela portaria ministerial nº 1045 de 14 de dezembro de 1951. As instruções metodológicas admitiam certa liberdade didática na execução dos programas, negando-se a delimitar qualquer forma de trabalho docente, sob a justificativa de que seria uma injúria ao corpo docente que sempre havia demonstrado dedicação e capacidade no exercício do magistério.

Apesar da suposta autonomia didática e metodológica das regiões e dos docentes, a Lei e as Reformas de 1951 mantinham o caráter centralizador do ensino. De acordo com Hollanda:

a experiência tem comprovado que os programas de desenvolvimento não cumprirão a sua finalidade enquanto a sua elaboração não ficar entregue ao critério de *cada* estabelecimento de ensino secundário “equiparado” ou “reconhecido”. De outra maneira, prevalecerão para todo o País os programas de desenvolvimento elaborados pelo Colégio Pedro II ou, caso queiram submeter-se ao beneplácito da Diretoria do Ensino Secundário, os que foram redigidos pelos Governos Estaduais e dos Territórios para os estabelecimentos de ensino secundário dos respectivos Estados ou Territórios (...) haverá, quando muito, a possibilidade de escolha entre os programas federais, estaduais e territoriais. Nem sequer os estabelecimentos mantidos pelos municípios podem, atualmente, aspirar programas de desenvolvimento próprios. (Hollanda, 1957, p. 70)

Não deveria competir ao Colégio Pedro II a formulação de um currículo para todo o Brasil. Obviamente os programas adquiriram caráter uniforme para todo o país em função do desconhecimento das necessidades regionais por parte da Congregação do Colégio. E quanto aos livros didáticos, seria provável que apresentariam uma proposta em desacordo com as orientações de uma instituição com tamanho prestígio contrariando, conseqüentemente as observações de uma política educacional centralizadora?

Justamente nesse cenário de mudanças na disciplina de História e nas políticas educacionais se insere a obra *História do Brasil* de Borges Hermida. Divulgada inicialmente pelo catálogo da Editora do Brasil em 1949, como obra integrante da *Coleção didática do Brasil*, o livro ingressa no mercado no começo dos anos 1950.

Como a grande parte dos manuais didáticos do período, o livro apresentava o programa vigente ao qual se reportava. No entanto, a escolha de Hermida e da editora foi abordar especificamente os pontos estipulados pelo programa. A 10ª edição, publicada pela

Editora do Brasil para a primeira série do Ensino Ginásial, reportava-se a portaria nº 724 de julho de 1951, cujo programa organizava-se em unidades. De acordo com a Portaria, a “Unidade I” tinha como preocupação fundamental o estudo do “Descobrimento”, do qual faziam parte e decorriam os pontos “1. As grandes navegações”; o “2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil”, e o “3. As primeiras expedições exploratórias” (Hermida, 1952).

A opção de Hermida e da editora, ao organizarem a obra, foi a de nomear o primeiro capítulo mantendo o título da Unidade do programa de 1951 e os pontos determinados pela Portaria como intertítulo da Unidade. Esta mesma estratégia prevaleceu para as demais unidades do livro.

Assim, enquadrava-se o livro tal qual o programa determinava, sem correr riscos de incoerências com o programa oficial e, ao mesmo tempo, atendia-se uma prática bastante tradicional, desde a Reforma Campos (1931), de se lecionar tendo como parâmetro os “pontos”, tratados como “uma mera lista” e não como “temas, cujo maior ou menor desenvolvimento ficasse a critério de cada professor” (Hollanda, 1957, p. 28).

A ausência de indicações do autor e/ou da editora para os professores, como uma forma de esclarecimento ou instruções de uso, sem dúvida, contribuiu para que o índice dos livros apresentados por pontos se convertessem no principal roteiro de trabalho docente.

A quantidade de pontos a serem abordados, sugeridos pelos livros, não apresentaram variação ao longo dos anos. Para as edições que se reportavam a portaria nº 724 de 1951, geralmente os livros traziam 27 pontos, sendo os dois últimos dedicados ao progresso nacional na fase contemporânea e ao desenvolvimento cultural. As edições que faziam menção a portaria nº 1045 de 1951 traziam 30 pontos, sendo os últimos destinados a tratarem dos “vultos e episódios” principais depois de 1930 e as condições do Brasil atual. Esta diferenciação acabou ficando restrita a séries específicas. Os livros para a primeira série ginásial trabalhavam com os 27 pontos e os da quarta série com 30 pontos.

Talvez o sucesso da obra tenha residido em sua simplicidade. A proposta de livro formada pelas editoras e por Hermida atendeu minimamente a proposta das Reformas e Portarias. Não havia nenhuma orientação para os professores de como usá-lo ou empregá-lo, mas o livro provavelmente atendia a prática docente, especialmente por ser bastante pontual e direto.

A obra tornou-se uma das mais vendidas no período mesmo em contradição com as discussões consideradas inovadoras sobre ensino de História (discutidas mais adiante). Sua passagem pelo Colégio Pedro II como professor, sem dúvida serviu como um propulsor para

aceitação e consolidação no mercado editorial, num período em que as demandas geradas pelas Reformas Francisco Campos de 1931 e Campos e Gustavo Capanema de 1942, especificamente para a disciplina de História, exigiram um maior número de autores e livros didáticos.

2.3. A luta pela expansão do Ensino Secundário e a Lei 4024 de 1961

Ao longo da década de 1940 verifica-se no Brasil uma grande luta pela expansão do Ensino Secundário, sobretudo, no Estado de São Paulo, que mobilizou diferentes forças sociais (Carvalho, 2003).

Este processo de expansão foi verificável não apenas no “volume” de construção de novas unidades escolares, mas também pelo “aproveitamento” dos estabelecimentos escolares existentes (Spósito, 1984, p. 27). No entanto, o que de fato motivou estas reivindicações e levou os setores populares a uma ampla luta pela expansão da escola pública? De acordo com Spósito:

As direções imprimidas ao crescimento urbano, suas distorções e a conseqüente deterioração dos níveis de vida das classes populares, aliadas à crise política instaurada durante a década de 30 e anos seguintes, possibilitaram a emergência de um amplo quadro de descontentamento social e de mobilização destas massas que, inegavelmente, interferiu no sentido das transformações por que passou o ensino público (...) A aspiração por melhores oportunidades educacionais, parte do conjunto de reivindicações de bens de consumo coletivo urbano, se por um lado expressava mais uma dentre as numerosas solicitações dos moradores de vilas periféricas destituídas desses benefícios, por outro, revestia-se de características que a tornavam diferente dos pedidos de água encanada, luz, policiamento e transporte. Enquanto grande parte destas demandas incidia sobre a obtenção de melhorias que provocariam a curto prazo a elevação da qualidade de vida das populações subalternas ou, ao menos, tornariam mais atenuadas as suas dificuldades de sobrevivência, o acesso à escolaridade desdobrava-se em projetos esboçados a longo prazo que buscavam operar mudanças na situação social desses setores. (...) Dessa forma, esses segmentos desprivilegiados acreditavam, mediante o ingresso de seus filhos em estabelecimentos mantidos pelo Estado, os seus anseios relativos à ascensão social poderiam ser melhor concretizados. (Spósito, 1984, p. 211-212)

Segundo o excerto, a luta pela expansão da escola pública foi um processo impulsionado pelo grande crescimento populacional e pela forte industrialização, transformações que resultaram no aumento da demanda pelo ensino e levaram setores populares à luta pelo acesso à educação, reconhecida como necessidade imediata e importante meio de ascensão social. Esta campanha pela expansão, que conseqüentemente resultou no aumento dos índices de matrículas, possibilitou o acesso de setores cada vez mais amplos da população à escola pública primária e secundária, transformando diretamente o ensino, principalmente em sua qualidade.

O crescimento urbano e a deterioração dos níveis de vida, associados às mudanças políticas após a década de 1930, especialmente com o fim do Estado Novo e a consolidação de um projeto de abertura política nos anos seguintes, possibilitaram que setores populares se mobilizassem e interferissem nas políticas educacionais. Além disso, o acesso à educação, historicamente privilégio de poucos, era visto como uma importante possibilidade de ascensão social.

A ausência de escolas públicas e privadas suficientemente capazes de absorver as novas demandas intensificaram as reivindicações populares por acesso, tornando-se também base eleitoral para diversos setores do poder político que se viam forçados a intervir e tomar iniciativas para ampliar a oferta de vagas, assim:

durante os anos de 1957 e 1958, o Poder Público pôs em prática uma série de soluções possibilitando a rápida proliferação dos cursos ginasiais da cidade. As medidas adotadas nessa ocasião revestiram-se de grande importância porque ofereceram à Administração Pública as soluções necessárias à continuidade do crescimento da rede, em anos posteriores, ao se acentuar a tendência à generalização das oportunidades de acesso à instrução secundária (...) o Poder Público viu-se na contingência de responder, simultaneamente, às necessidades de crescimento do ensino elementar e ginasial (Spósito, 1984, p. 29-30)

A expansão da rede de ensino público, especificamente a do Ensino Primário, ocorreu durante a primeira República e foi possibilitada através de uma série de medidas da administração que objetivaram formar uma rede extensa e organizada através das escolas isoladas e dos Grupos Escolares.

No entanto, embora tenha ocorrido o aumento significativo da oferta de matrículas, elas não foram suficientes para absorver o acelerado crescimento urbano, sobretudo em São Paulo, devido ao grande crescimento populacional e ao processo de industrialização¹⁶.

Como solução para viabilizar o atendimento das necessidades escolares, já visíveis no início do período Republicano, em 1904 foi reduzida para 4 anos a duração dos Grupos Escolares, em 1928 ocorreu a introdução do 3º período, com horário reduzido para 3 horas. Na década de 1940, Estado e Prefeitura “passam a agir em conjunto visando suprir deficiências na oferta de matrículas da escola elementar no Município da capital” (Spósito, 1984, p. 35).

Uma consequência de extrema importância foi que o Estado, durante a primeira República, ao privilegiar o Ensino Primário, concentrando recursos apenas nesta modalidade de ensino, consolidou “as tradicionais características seletivas do Ensino Secundário: a inexistência de outros estabelecimentos públicos impedia que a população sem recursos financeiros prosseguisse seus estudos, restando como alternativa, aos mais favorecidos economicamente, os estabelecimentos particulares de ensino” (Spósito, 1984, p. 43).

Entre 1892 e 1958 foram construídos 91 ginásios na Cidade de São Paulo¹⁷ que, especialmente após 1945, foram disseminados através dos cursos noturnos. Nestes, a clientela enfrentou diversas dificuldades para adequar horário de trabalho e de estudos, exprimindo as contradições do prolongamento da escolarização de parte da população, através de uma estratégia que não exigia recursos mais intensos como a construção de novas unidades.

No final dos anos de 1950, mesmo com as dificuldades apontadas, era inegável a ampliação da capacidade de atendimento, apesar de sua estrutura frágil e precária. Contudo, o número de escolas secundárias ainda não era suficiente para atender a procura que crescia diariamente.

Outros fatores também agravavam o problema. Os exames admissionais segregavam parte do contingente que se candidatava às séries iniciais. A precariedade das instalações, do corpo docente e do administrativo também fazia com que muitas escolas, frente às deficiências estruturais, não possuíssem “nem mesmo as condições mínimas para absorver todos os candidatos aprovados nos exames de seleção.” Inevitavelmente, a expansão das oportunidades de acesso ao Ensino Secundário, tradicionalmente seletivo e destinado a grupos privilegiados, tornou “inviável certo padrão de qualidade” (Spósito, 1984, p. 77).

¹⁶ Em 1937 o número de matrículas para o Ensino Primário, no Município de São Paulo, foi de 144.023, aumentando para 674.015 em 1970. No Ensino Secundário, em 1947 foram 2.672 matrículas. Já no ano de 1970, as matrículas para o secundário ultrapassaram 250.000. Ver Spósito (1984).

¹⁷ Ver Spósito, 1984, p. 47.

A luta pela expansão do ensino público tomou proporção significativa em São Paulo nos anos de 1950, período em que diversos movimentos de bairro eclodem com grande força e passam a mobilizar-se, expressando suas dificuldades e necessidades através da imprensa e, principalmente, de organização em associações de bairros e comissões de moradores, pressionando o poder público e representantes políticos. Os agentes políticos, por sua vez:

também eram obrigados a responder. Mas, dependentes das condições orçamentárias parcas em recursos destinados aos equipamentos sociais, grande parte das demandas a eles dirigidas não era atendida ou realizava-se de forma precária. Nessas circunstâncias, eram intensas as disputas existentes entre as lideranças que procuravam demonstrar capacidade de atendimento às solicitações populares, buscando, ao mesmo tempo, os proventos políticos que garantissem maiores posições de prestígio e poder. É fato inegável que todos esses processos acabaram por atingir de forma decisiva não só o ensino ginasial em sua expansão, como, também, o curso elementar público, delimitando as direções percorridas pelo sistema escolar da Capital neste período. (Spósito, 1984, p. 212)

Justamente durante o governo de Jânio Quadros, tal confronto encontraria um ponto comum. Em sua rápida ascensão política desde o início dos anos 1950, quando ocupou uma cadeira na Assembleia Legislativa Estadual, Quadros já havia dado certa atenção à questão educacional em seus projetos de lei. Havia realizado visitas frequentes à periferia da cidade, propondo vários projetos que traduziam algumas reclamações da população. Durante seus dois primeiros anos como Deputado Estadual, deu entrada em 58 projetos de lei, dos quais 20 tratavam da expansão do ensino.

As primeiras disputas pela expansão ocorreram no início de 1951, em torno da localização de novos galpões ou dos prédios a serem edificadas, através da Comissão de Convênio Escolar que sofria fortes pressões de Vereadores e não conseguia cumprir os planos de acordo com o planejamento estabelecido. Esses políticos tentavam intervir nas escolhas dos bairros que receberiam prioridade na construção ou instalação de novas escolas, pois sabiam da sensibilidade da população e da possibilidade de conquista de uma base de apoio popular para sustentação eleitoral (Spósito, 1984, p. 215).

Em 1953, frente a esse cenário, o então prefeito Jânio Quadros também ingressou na luta pelo uso das verbas para a criação de escolas. Afirmado como força política, procurou captar as iniciativas através de compromissos assumidos com as classes populares. Desse modo, poder Executivo e Legislativo acabaram em conflito pela execução dos projetos.

A rápida ascensão de Jânio Quadros ao governo do Estado, no final de 1954, alterou profundamente a política de expansão, que se estendeu também para as periferias através do estreitamento das relações com as associações de bairros e comissões de moradores. Em 1956, o então governador, havia discutido com o Secretário de Educação e proposto à Assembleia Legislativa a elaboração de um projeto de lei para que também fossem criados ginásios em zonas periféricas densamente povoadas, em caráter de urgência.

Vale destacar que a expansão para a periferia serviu de estímulo para que outros bairros, seguindo o exemplo da ação bem sucedida de seus vizinhos, também buscassem no governo de Jânio apoio para a criação de novas escolas. De acordo com Spósito (1984, p. 223), a esta situação, Jânio “habilmente soube responder transformando-se ‘no grande interlocutor dos interesses populares’ e veículo importante para o processo de expansão da rede de Ensino Ginásial”. Os seus interesses políticos:

tornavam-se mais urgentes em virtude da proximidade das eleições, imprimindo nova força na criação dos ginásios em bairros distantes da cidade. Naquela conjuntura, mais do que em momentos anteriores, seria preciso atender a algumas expectativas das massas urbanas em troca de seu apoio eleitoral. O Diretor do Departamento de Educação, nesse período, recorda a ‘fúria criação de secções’, muitas vezes em poucas horas. Frequentemente recebia determinações da Chefia do Gabinete do Governador para que providenciasse a instalação de ginásio em bairros previamente designados; desse modo, o líder populista poderia presidir à sua inauguração perante os moradores da localidade a ser visitada. (Spósito, 1984, p. 239)

A expansão serviu como grande plataforma eleitoral para Jânio Quadros, que ascendeu rapidamente no cenário político brasileiro tornando-se Presidente em 1961. No entanto, a participação popular foi acentuada e interviu diretamente para expansão do Ensino Primário e Secundário. Porém, cabe destacar que existiram forças contrárias à expansão e tentativas de contenção do movimento de abertura de escolas na Assembleia Legislativa e em órgãos técnicos da Secretaria de Educação, aliados a imprensa. Parte significativa desses setores acreditava que a melhor solução era conter a expansão e optar pela melhoria dos estabelecimentos existentes. Vale lembrar que os decretos apenas autorizavam a criação dos ginásios, mas não garantiam a sua manutenção, o que ameaçava o funcionamento. Tal situação mobilizava, muitas vezes, a comunidade para reunir recursos e garantir a manutenção

dos estabelecimentos por meios próprios, reforçando seu papel nas lutas sociais pela expansão do ensino.

Apesar das diversas deficiências e da morosidade legal para que se consolidassem a implantação de novos ginásios, no final da década de 1950 era inegável “a percepção das significativas transformações ocorridas no ensino oficial”, significando marco importante na luta de setores populares na busca por igualdade de direitos. Mesmo assim, o número de escolas ainda era insuficiente para atender a demanda que, a cada dia, assumia maiores proporções (Spósito, 1984, p. 75).

No final dos anos 1950 e início dos anos de 1960, a expansão do ensino público tomaria novos rumos com a tramitação do projeto de lei pelo Congresso Nacional e os debates que deram origem a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, sancionada em 20 de dezembro, na gestão do Presidente João Goulart.

O projeto tramitava desde 1948 através de imposição legal determinada pela Constituição de 1946, quando “fora apresentado um projeto de lei que determinava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (...) oriundo de uma comissão de educadores e apresentado ao Congresso pelo Governo de Eurico Gaspar Dutra”. No entanto, a discussão sobre o referido projeto havia sido restrita a política interna do Congresso. Somente no final da década de 1950, após “ataques de deputados à figura de Anísio Teixeira e sua consequente defesa por seus partidários” o tema passa a ser veiculado pelos jornais e revistas da época, ganhando novas dimensões no âmbito civil (Carvalho, 2003, p. 10).

Alguns dispositivos geraram bastante controvérsia, principalmente aqueles que diziam respeito ao financiamento da educação, à liberdade de ensino e direito à educação, mobilizando diversos setores sociais que até então não haviam participado diretamente da luta pela expansão, como o movimento estudantil, o movimento sindical e parte dos intelectuais da Universidade de São Paulo.

A mobilização que configurou a luta pela expansão do ensino público e a consequente entrada de novos grupos sociais no Ensino Secundário, especialmente as classes populares, transformaria profundamente o ensino brasileiro e também a produção de livros didáticos. O controle da produção e circulação já era uma prática bastante antiga, porém, desde os anos 1930, os governos haviam demonstrado uma preocupação especial com o livro didático através de comissões, como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída pelo Decreto-lei nº 8460 de 26 de dezembro de 1945 em reformulação ao Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, “estabelecendo as normas para o uso do livro didático em sala de

aula, bem como orientações para o professor, critérios para a elaboração e autorização das edições didáticas para serem adotadas pelas escolas em território nacional”, ou mesmo pela Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), instituída por Anísio Teixeira na década de 1950 (Ribeiro Jr, 2007, p. 34).

Do ponto de vista do ensino de História, Fonseca (2011) salienta que nos anos de 1950 e 1960 não ocorreram grandes mudanças que afastassem as práticas e concepções tradicionais:

No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime [militar]. (Fonseca, 2011, p. 55-56)

No entanto, apesar de aparentemente não terem ocorrido mudanças, com o movimento de expansão o ensino público havia se modificado, principalmente em relação à composição de seu público. Deste modo, torna-se fundamental compreender como a obra *História do Brasil* correspondeu a estas transformações significativas da educação pública e quais expectativas o livro buscou atender.

Nesse sentido, inevitavelmente as novas demandas alterariam as estruturas da obra, não apenas em seu projeto gráfico, mas também na proposta de relação do leitor com o texto. Chartier (1990) argumenta que:

o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. Esta tensão fundamental pode ser trabalhada pelo historiador através de uma dupla pesquisa: identificar a diversidade das leituras antigas a partir de seus esparsos vestígios e reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas), e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão. Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor

encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores. (Chartier, 1988, p. 123, grifo meu)

Compreender o tipo de leitor que o livro visava e quais estratégias foram empregadas para conformar certo conhecimento, pode contribuir para a investigação de concepção de História e Ensino de História que foram veiculadas no período, bem como suas contribuições para a História da Educação Brasileira.

Os livros publicados após os anos de 1960, ao mesmo tempo em que conservaram os textos-base, apresentaram intervenções editoriais acentuadas. As produções que circularam ao longo das décadas de 60 e 70 buscaram uma comunicação mais próxima com alunos e professores, porém sem um prefácio nas páginas iniciais.

Na década de 1970, com a instituição da reforma 5692/71, diversas mudanças na estrutura do ensino interferiram diretamente na composição da obra. Em função da introdução do ensino de 1º e 2º graus, que alterou o tempo de escolarização obrigatória de quatro para oito anos, com a união do antigo primário e ginásio; da instituição dos Estudos Sociais no Lugar de História e Geografia e da consolidação das Licenciaturas curtas, com o objetivo de gerar profissionais para as novas demandas da educação pública, o livro sofreu drásticas intervenções editoriais. Destaca-se principalmente a introdução de uma linguagem que se esforçava em ser dialógica. Por exemplo, o texto inicial do *Livro História do Brasil 1*, trazia como título “A história que você vai estudar” e seguia com a informação de que:

O Brasil foi *descoberto e colonizado* pelos portugueses.
Até o dia 7 de setembro de 1822, quando o príncipe D. Pedro proclamou a Independência, o Brasil foi *colônia* de Portugal; é o Brasil colonial que você vai estudar este ano.
Tudo começou quando Pedro Álvares Cabral, que viajava para as índias, descobriu a nossa pátria, ao avistar *o monte Pascoal*, no dia 22 de abril de 1500. (Hermida, 197?, p. 1)

Nesta nova composição, o texto procurava dialogar com o aluno e colocava em destaque certas palavras que seriam exigidas nos exercícios (descoberto, colonizado, colônia, monte Pascoal), utilizando o itálico como recurso. Somente nos livros publicados após os anos 80 verifica-se a existência de uma nota dos autores intitulada “Aos professores de História”, esclarecendo que:

Escritos de acordo com a moderna metodologia do ensino de História, que enfoca esta matéria no conjunto das Ciências Sociais, aos nossos livros, que agora editamos, também para as quatro séries do primeiro grau, muito diferem dos anteriores:

o texto, na linguagem simples e atraente a que sempre recorremos quando escrevemos livros escolares, foi ampliado, até com a inclusão de novos tópicos e capítulos, que julgamos da maior importância para a formação da cultura dos nossos estudantes;

os exercícios mais diversificados, sempre escolhidos entre os que melhor atendem à capacidade de reflexão dos alunos, além das páginas de recreação – loterias da História, palavras cruzadas, pesca-palavras – tornam a atividade de verificação de aprendizagem mais agradável e de maior rendimento;

melhor apresentação gráfica, com novo elenco de gravuras e mapas, selecionados sob rigoroso critério didático;

a publicação em separado, num caderno especial, dos exercícios e das atividades recreativas, o que possibilita, por anos seguidos, a utilização do mesmo livro-texto, num empenho de todos – editores, autores, professores e autoridades de ensino – de atenderem aos pais de aluno de menor poder aquisitivo.

Finalmente, aguardamos dos nossos colegas, em cuja boa vontade, talento e experiência confiamos, sugestões e reparos, que hão de contribuir para o aprimoramento dos nossos trabalhos, pelo que, antecipadamente, agradecemos. (Hermida, 199?, p. 2, grifo meu)

Especificamente nestas edições, a necessidade de dialogar com os professores surgiu em virtude das mudanças introduzidas na obra, em especial a ênfase “na inclusão de novos tópicos e capítulos” e na separação do caderno de atividades, cuja justificativa recaiu sobre a necessidade de atender aos “pais de aluno de menor poder aquisitivo”.

Outra mudança significativa foi a introdução de uma diversidade de imagens como tiras, charges, reprodução de quadros e desenhos próprios, com a finalidade de confirmar aquilo que havia sido dito no texto-base. No entanto, diferente de edições anteriores, as tiras e imagens estilizadas apresentavam um enredo próprio, ainda que se reportassem ao texto-base (Figura 10).



Figura 10 – Hermida, 199?, p. 1. Cia Editora Nacional.

Másculo (2008), citando Kossoy (2003); Briggs & Burke (2004) e Sevckenko (2001), destaca o grande interesse pelas imagens no século XX. Dentre elas, não apenas o cinema e a televisão, mas também a fotografia tiveram um papel de destaque, no Brasil, a partir do anos de 1960. Verifica-se, a partir de então, em revistas de grande circulação e enciclopédias ilustradas a ampla utilização de fotografias. Justamente no final dos anos de 1960:

alguns historiadores e editoras, com motivações diferentes, apostaram na ampla utilização da imagem como recurso didático nos livros escolares que lançariam nos primeiros anos da década de 1970. Seja pelas páginas altamente ilustradas dos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, pelos slides do *História Fundamental do Brasil*, pelas histórias em quadrinhos dos livros de Julierme ou por outros livros que veremos mais adiante, é certo que um conjunto significativo de imagens estava presente em muitas aulas de história na década de 1970. (Másculo, 2008, p. 134-135)

Assim, as décadas de 1960 e 1970 apresentaram uma preocupação significativa com o uso dos recursos de imagem na produção de livros didáticos. Uma opção utilizada com bastante frequência eram os desenhos e cartogramas, seja com o objetivo de adequar as imagens a um conteúdo específico ou como forma de burlar os direitos autorais.

Os conteúdos também sofreram modificações significativas. Ainda que o texto-base não tenha sofrido alterações estruturais, a forma na qual foram apresentados, ao longo destas duas décadas, sofreu intervenções editoriais que alteraram não apenas sua apresentação, mas também objetivaram um diálogo diferente. Diferentemente das edições dos anos de 1950, estruturadas tal qual rezavam as portarias, nas décadas de 1960 e 1970 as edições da obra *História do Brasil* apresentavam diversos subitens, fragmentando significativamente a extensão dos textos e permitindo a leitura por blocos. Evidentemente a obra foi modificada em função de um novo público e, conseqüentemente, um novo perfil de leitores pensado pela editora.

Chartier (1988), tratando das especificidades da literatura de cordel, analisa o trabalho da intervenção editorial e a ideia de adequação de leitura, percebendo que:

Este trabalho de adaptação modifica o texto relativamente ao modo como é apresentado na edição anterior, que serve de cópia para os impressores de livros (populares) e é orientado pela representação que estes têm das

competências e das expectativas culturais de leitores para que o livro não é algo familiar. Essas transformações são de três espécies. Encurtam os textos, suprimem os capítulos, episódios ou divagações considerados supérfluos, simplificam os enunciados aliviando as frases das orações relativas e intercalares. Dividem os textos criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos. (Chartier, 1988, p. 129-130, grifo meu)

Ainda de acordo com Chartier, esta estratégia visa controlar os conteúdos e torná-los mais facilmente decifráveis por parte de leitores inábeis. A leitura, neste caso, exige sinais de identificação através de intertítulos antecipatórios, de resumos e imagens que são associadas ao texto com o objetivo de produzir certo sentido, funcionando como “protocolos de leitura ou lugares de memória do texto” (Chartier, 1988, p. 130).

Tratando dos mesmos conteúdos dos livros que se reportavam aos programas de estudos de 1951, nas décadas de 1960 e 1970, estes eram apresentados com uma nova roupagem, visivelmente para atender um público diferente. Desta maneira, “As grandes navegações”, tornaram-se “pelo mar os homens conheceram o mundo”. O “descobrimento”, tornou-se “A terra que Cabral descobriu” e o “Íncola” transformou-se em “Brasil, uma mistura de raças”. (Hermida, 197?)

Os programas dos anos de 1950 determinavam três pontos para cada Unidade. Desse modo, na Unidade I, eram contemplados “1. As Grandes navegações”; “2. Pedro Álvares Cabral e o Descobrimento”, e “3. As primeiras expedições exploratórias”. Nos anos de 1970 esta unidade era diluída em 3 capítulos com mais de 30 pontos, que nada mais eram que uma fragmentação do texto em subitens (Figura 11).

O trabalho editorial da CEN foi imprescindível para adequar o livro *História do Brasil* as demandas geradas pela expansão do ensino público. Ao fazer isto, a editora manteve os textos-base tradicionais de Borges Hermida e, através da intervenção editorial, buscou um diálogo com o aluno e também adequar o livro as exigências de mercado, empregando a imagem como recurso.

A opção em apresentar as unidades através de subitens favorecia o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que era possível trabalhar uma quantidade específica de subitens do capítulo por aula(s), sem uma quebra abrupta da leitura de um texto corrido e extenso.

Os portugueses na costa do Brasil

Para conhecer a costa do Brasil

As expedições que vieram ao Brasil, em 1501 e em 1503, ainda no reinado de D. Manuel, foram chamadas *expedições exploradoras*: sua finalidade era explorar o litoral, conhecendo os *acidentes geográficos*, como baías, ilhas e cabos.

Para defender a costa do Brasil

Observaram os portugueses que havia na costa do Brasil navios de outros países, principalmente da França, que vinham fazer o *contrabando*: carregar os produtos da terra, como o *pau-brasil*, sem licença do rei de Portugal.

Para combater os contrabandistas, foram organizadas expedições com canhões e soldados: são as *expedições guarda-costas*, como a de 1526, comandada por Cristóvão Jaques, no tempo do rei D. João III.

Três finalidades numa só expedição

Em 1530, partiu de Portugal a expedição de Martim Afonso de Sousa: vinha com a missão de explorar o Rio da Prata, combater os franceses e trazer muitos colonos com instrumentos agrícolas e sementes.

Fundando a *vila de São Vicente* (1532), Martim Afonso iniciou a colonização do Brasil.

A sua expedição teve, portanto, três finalidades:

- exploradora (explorou o Rio da Prata);
- guarda-costa (combateu os franceses);
- colonizadora (fundou a vila de São Vicente).



Figura 11 – Hermida, 197?, p. 25. Cia Editora Nacional.

CAPÍTULO 3: A OBRA HISTÓRIA DO BRASIL: UM PADRÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Não há dúvidas de que a disciplina de História do Brasil ocupa um lugar importante na formação de uma consciência patriótica e de um sentimento nacional. Sua trajetória como disciplina escolar, desde que foi introduzida de forma obrigatória no currículo, foi marcada pelo objetivo político de contribuir para a construção da ideia do Brasil como uma nação, ou seja, de ter uma identidade nacional.

Porém, em 1838, quando foi introduzida no Colégio Pedro II, não ocupou um lugar privilegiado na composição didática. Tornou-se conteúdo autônomo somente após 1850 e de forma polêmica, pois:

Os programas de Ensino do Colégio eram produzidos de acordo com os programas franceses, assim como seus manuais escolares, usados tanto em francês como traduzidos. A criação de uma cadeira de História do Brasil, com professor especialmente contratado, se fez por ordem do imperador, mas sua autonomia sempre foi questionada e teve sempre que concorrer com os demais conteúdos da História Universal, e essa situação prevaleceu até a década de 1930. (Bittencourt, 2007, p. 193)

No império, prevaleceu o ensino de História Universal e de História Sagrada. A História do Brasil, juntamente com a Geografia, era reservada para as séries finais e objeto de estudo de poucos alunos, visto que o Ensino Secundário não era obrigatório para o ingresso ao curso superior.

Durante a fase republicana, a partir de 1901, a disciplina de História do Brasil foi suprimida e tornou-se apêndice da cadeira de História Universal, compondo um currículo de humanidades que apresentava a identidade nacional através da inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. Essa concepção de identidade nacional esforçava-se em inserir o Brasil em um mundo civilizado aprofundando a identificação com a história da Europa (Nadai, 1993). Assim, o sentimento de pertencer a um mundo:

branco e seguidor de padrões estabelecidos por europeus cristãos predominava nos projetos de setores das elites encarregadas de conduzir a educação escolar e tais projetos, é importante destacar, eram muito coerentes. Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação e seria ingenuidade e anacrônico imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir, em seus projetos políticos, a participação de camadas populares, como escravos, trabalhadores rurais e urbanos. A ideia educacional mantinha o pressuposto de que a educação secundária e a superior eram reservadas para uma fração da população, os mais bem dotados economicamente, e esse grupo iluminado tinha a missão de governar país e conduzir as massas. (Bittencourt, 2007, p. 194)

Nesta fase, os intelectuais vinculados ao IHGB foram importantes difusores do ensino de História do Brasil e de uma visão peculiar de História. Um bom exemplo foi Joaquim Manoel de Macedo, autor de *Lições de História do Brasil*. Em sua produção, a civilização era fruto de setores específicos da sociedade, tais como administradores, governadores e capitães donatários. “Tratava-se de um projeto que, evidentemente não foi conduzido sem críticas e conflitos, mas foi predominante até a década de 1950”. Esta visão foi muito criticada por autores como Capistrano de Abreu e João Ribeiro, cuja produção diferenciava-se daquelas produzidas no IHGB (Bittencourt, 2007, p. 195).

Os anos de 1930 e as décadas seguintes representaram um momento importante de mudanças educacionais. A Reforma Francisco Campos (1931) havia tornado obrigatório o Ensino Secundário para o ingresso nos cursos superiores, conseqüentemente acarretando o crescimento desta modalidade de ensino. Esse período também se caracterizou por mudanças no currículo e conflitos entre as concepções humanista e cientificista de educação. Nesta situação, a Reforma Gustavo Capanema (1942) correspondeu a uma fase de valorização da disciplina de História do Brasil. O curso secundário ainda destinava-se a uma elite, com propósitos de condução do país, mas havia uma grande preocupação em formar o “espírito da nacionalidade”, de uma verdadeira “consciência patriótica”. Bittencourt (2007), ao traçar um panorama da disciplina, constata que:

pode-se verificar que até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de “genealogia da nação” com alternâncias entre uma valorização do político e econômico. Por intermédio desta concepção, a História do Brasil era ensinada após os alunos conhecerem o berço da civilização, iniciando os estudos pela Antiguidade clássica, a Idade Média (nas duas séries iniciais do ginásio) e ao se chegar na

Idade Moderna, “a idade do nascimento do Brasil”, estudava-se em aulas separadas, a História do Brasil e a Idade Moderna e a Contemporânea. Predominava, desta forma, uma continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão. Permaneciam os pressupostos de uma história política, dentre as quais a figura quase exclusiva do Estado-nação como sujeito principal, assim como os feitos dos governantes e das elites responsáveis pela condução do país rumo ao seu futuro de país moderno, industrial e urbano. Os marcos de mudanças eram apresentados sob essa concepção e, lembrando, a República Velha era estudada apenas pelo desenrolar dos feitos, notadamente administrativos, dos presidentes da República, iniciando por Deodoro da Fonseca, o proclamador da República, até os mais recente. Mas, ao longo deste período, sobretudo após os anos 50, surgiu uma história brasileira com explicações econômicas, introduzindo-se estudos dos ciclos econômicos – da extração do pau-brasil à industrialização –, sem alterar, contudo, a lógica interna da organização dos conteúdos. (Bittencourt, 2007, p. 196-197, grifo meu)

Apesar das mudanças curriculares e da natureza do ensino de História, outra discussão, paralela, mas nem por isto secundária, teve papel fundamental. Tratava-se da metodologia empregada em sala de aula. O que diziam os supostos especialistas da educação sobre a maneira como a História era ensinada em sala de aula? O livro de Borges Hermida atendia a estas expectativas? Inevitavelmente estas questões levantam muitas outras. Esta discussão, que muitas vezes revela oposições severas entre o pedagógico e o científico, torna-se fundamental para desvendarmos o papel que a obra *História do Brasil* de Hermida desempenhou no período e também os motivos de seu declínio na década de 1970.

3.1. Os debates sobre o ensino de História nos anos de 1950 e 1960

Em um parecer elaborado pela Delegacia de Ensino de Governador Valadares, especificamente pelos Auxiliares Técnicos da 7ª Delegacia Regional de Ensino (DRE), é possível perceber que a obra *História do Brasil* possuía certa aceitação e era bem avaliada.

Sobre o conteúdo, o relatório de apreciação concluía que “o autor apresenta um programa de modo claro, acessível e de maneira sucinta, contendo todavia o essencial”.

Quanto à forma de exposição, a mesma apreciação afirmava que “a obra é desenvolvida sob a forma de textos bem encadeados, que apresentam o mérito de trazer ao final de cada um, os sinóticos de revisão dos assuntos tratados e os exercícios de fixação. As ilustrações são coerentes e originais, despertando o interesse do leitor”.

No entanto, o mesmo parecer relata a preponderância da quantidade sobre a qualidade “fugindo, neste aspecto, à filosofia atual do Ensino.” Este seria um dos prenúncios do declínio da obra (Parecer 04/79 de 23/11/1979, Dossiês da CEN).

As décadas de 1950 e 1960 compreenderam o período de grande aceitação e circulação da obra *História do Brasil*, sobretudo com o processo de expansão da escola pública, sendo Borges Hermida, um dos autores que mais venderam livros. Mas, será que, apesar de algumas avaliações positivas sobre conteúdo e forma, sua proposta estava em comunhão com os debates sobre a História; o ensino de História; e os métodos considerados adequados?

Durante as décadas de 1940 e 1950, no contexto das Reformas e da expansão do Ensino Secundário, a disciplina de História transformava-se ou, ao menos, pretendia transformar-se para uma adaptação às novas configurações curriculares. Essas décadas foram marcadas, ainda que isto não significasse o rompimento com os elementos constitutivos da disciplina no passado, por discussões que propunham novos métodos e técnicas, cuja finalidade era romper uma tradição bacharelesca que ainda permanecia.

Um dos campos onde este debate foi travado, como destaca Bernardes (2010, p. 78), foram os periódicos, em grande parte revistas vinculadas às editoras de sucesso da época. Nelas, os professores secundários eram vistos, de um modo geral, como profissionais marcados pela “mediocridade, pelo descompromisso, indolência e pela falta de conhecimentos básicos para a atividade docente”.

Estas afirmações partiam de alguns professores que colaboravam para estes periódicos, geralmente oriundos ou vinculados as Faculdades de Filosofia. Em alguns casos, apresentavam certo desprezo por aqueles que não possuíam ligações com as Faculdades de Filosofia, não eram concursados e/ou buscavam formar-se através das revistas.

Nadai (1993), ao estudar a trajetória do ensino de História no Brasil, detecta também que havia um outro conflito latente:

Nos anos cinquenta/sessenta, essa renovação, direcionada para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina, atingiu a escola secundária, devido ao recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciandos, ainda não em maioria, mais suficientemente expressivo, que propiciou uma outra qualidade ao seu ensino; acontecimento rememorado pelos estudantes que a percebiam como uma das ferramentas para a compreensão do social. Social, produto de ações e forças contraditórias e múltiplas. Apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista.

Explicitava-se o método mas o objeto da ciência ainda era distinto do sujeito que a produzia. O limite era dado pela aceitação de que era possível a reconstituição do passado. (Nadai, 1993, p. 155, grifo meu)

Além dos periódicos do período, com a formação da Universidade de São Paulo e a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, uma nova tradição historiográfica formava-se e reivindicava espaço também no cenário do ensino de História.

A crítica mais severa recaiu sobre o método com o qual a disciplina vinha sendo lecionada:

Notamos que em todas as revistas analisadas, quando tratado o assunto de ensino de História, era essa a diretriz defendida pelos autores que propunham mudanças no método. Fossem professores secundários ou universitários, fossem diretores de escola ou autores de livros didáticos, fossem ligados ou não ao Estado, todos aqueles que se posicionavam defendiam este método, o ativo, considerado moderno e necessário para que os alunos se interessassem pela disciplina e atingissem os objetivos propostos, que iam para além da memorização. (Bernardes, 2010, p. 71, grifo meu)

Esta inovação defendida acompanhava a formação de um corpo docente especializado justamente que se formava nos primeiros cursos superiores de História. Mas, cabe-nos perguntar, quais eram as implicações da História do Brasil que vinha sendo ensinada há décadas e que implicações trazia para o conhecimento histórico?

Nadai (1993, p. 149-150) destaca que o “fio condutor” dessa história ensinada estava centrado na figura do colonizador, ou seja, a do português e, depois, a do imigrante europeu. Africanos e indígenas, bases de nossa cultura, eram tratados como contribuições “paritárias”. Daí a ênfase nos aportes civilizatórios, pois se restringia o Brasil à condição de país colonizado e as diferenças “nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias”.

O objetivo era criar uma ideia de nação resultante da “colaboração” de europeus, africanos e nativos, semelhante à trajetória de alguns povos europeus. Aspectos como a “dominação interna” do branco colonizador e a “sujeição externa” do país não eram explicitadas.

O discurso histórico, em suma, produzia uma ideia da contribuição harmoniosa, sem violência e conflito, numa marcha progressiva de seus habitantes. O passado, ao mesmo tempo em que valorizava tais aspectos, também os legitimava.

A periodização empregada obedecia a uma cronologia marcadamente política e por tempos “uniformes, sucessivos e regulares”. Rupturas e descontinuidades inexistiam, restando regularidades e sucessões, além da ideia de que o movimento histórico era obra do desejo humano (Nadai, 1993, p. 151).

As críticas quanto ao método recaiam sobre a memorização e as aulas expositivas. Os inovadores sugeriam, então, que o professor deveria adotar o método ativo¹⁸, que levava em conta os estudos da psicologia para desenvolver formas mais adequadas de ensino. Para isto, “deveria, portanto, abandonar os métodos que se baseavam nas aulas expositivas, na memorização de questionários e de artes do livro didático” (Bernardes, 2010, p. 74).

De acordo com alguns críticos, apesar das deficiências e problemas da escola, esta mudança do método dependia apenas do professor, o que diretamente dirigia as críticas para a formação destes profissionais. Assim:

A formação deficitária do professor secundário, causada, dentre outras coisas, como constatamos, pela expansão acelerada deste nível de ensino, afetava também, como não poderia deixar de ser, a disciplina de História. A grande maioria dos professores não havia passado pelas Faculdades de Filosofia, e eram nelas que formavam-se professores conhecedores desta pedagogia moderna. (Bernardes, 2010, p. 75)

Formação deficitária, mediocridade, acomodação. Essas eram algumas críticas que recaiam sobre o professorado. Munakata (2004), ao estudar a elaboração de dois manuais de História para professores pela Caldeme, instituída por Anísio Teixeira em 1952, percebeu também o conflito em torno de um aporte “erudito” e o “pedagógico” da História, em um momento que a escola pública estava em rápida expansão e estendia-se pelos rincões do país. Este embate estabelecia:

¹⁸ Bernardes (2010, p.73) esclarece que o método ativo, na História, também se deu pela via da “reconstrução” histórica, por vários autores e com a valorização da pesquisa. Baseava-se nas ideias de Roger Cousinet, especialmente no livro *L'Histoire et l'Education Nouvelle*, de 1950. Também é apresentado pelo “aprender pela experiência”, denominado “ensino intuitivo”, ponto de partida psicológico da aprendizagem. Encontra fundamento em autores como John Dewey e Édouard Claparède.

uma forte clivagem entre os profissionais de História. De um lado, aqueles que privilegiam a pesquisa e a discussão acadêmicas e procuram “libertar-se” das preocupações com “aspectos didáticos”, preferindo “tratar do assunto em nível mais elevado”, chegando ao requinte de preciosismo conceitual em relação a termos como “palavra-chave”. De outro, os que mantêm certa incompreensão a respeito de novas proposições teóricas e metodológicas, pois preferem preocupar-se mais com os “aspectos didáticos”. As discussões em torno dos livros de Lacombe e de Delgado de Carvalho [autores dos manuais] revelam que esta polarização, que hoje se generalizou, já estava ali, latente e de difícil solução. (Munakata, 2004, p. 528, grifo meu)

De acordo com os professores que escreviam nos periódicos e defendiam o método ativo, a escola e principalmente os professores deveriam utilizar-se de novas ferramentas. Atividades como excursões, visitas a museus ou coleções de objetos, realização de modelos ou maquetes, estudos dirigidos, entre outras atividades, fariam parte do que consideravam como método “moderno” de ensino. Nadai argumenta que:

Essas mudanças na concepção, no tratamento e nas práticas pedagógicas de História foram simultâneas a um alargamento do alcance da escola secundária, em consequência das modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial. Aceleradas urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto aspiração, para amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade e inoperância. (Nadai, 1993, p. 155)

Nos anos de 1960 esses problemas se acirraram, configurando-se numa época favorável à experimentação de novos métodos, currículos e conteúdos. No caso específico de História, houve uma aproximação com outras áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, buscando romper com o isolamento, valorizando seu caráter problematizador e interpretativo e estimulando o pensar historicamente.

As finalidades da História era outro ponto de debate nos periódicos. A Reforma Gustavo Capanema (1942) já havia demonstrado sua preocupação em formar a personalidade integral dos indivíduos; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e humanística; e dar preparação intelectual geral como base para estudos mais elevados de formação especial¹⁹. No entanto, as finalidades de uma disciplina

¹⁹ Artigo 1º do Decreto-lei nº 4244 de 9 de abril de 1942.

escolar transcendem as determinações da legislação e necessitam de outras fontes que possam indicar as finalidades específicas da disciplina no período (Chervel, 1990).

Neste sentido, os debates promovidos pelos periódicos do período destacavam também como finalidades do ensino de História o seu potencial para a “explicação do presente” e para o “ensinar a viver”. O ensinar a viver, no caso, significava o “apetrechar para uma vida pessoal mais rica, eficiente e cheia de significado”, sintetizando um movimento que buscava resignificar a finalidade bastante genérica de desenvolver a personalidade integral do estudante (Bernardes, 2010, p. 42-44).

Estes debates e propostas de inovações para o ensino da disciplina de História, sem dúvida, não seriam suficientes para promover o fim de uma História centrada na memória e nos grandes feitos dos grandes heróis, cujas marcas ainda estão presentes em nossos dias.

3.2. O conteúdo e a organização formal: entre vultos e episódios de uma História

No livro *História do Brasil*, em sua 46ª edição para a primeira série ginásial, Borges Hermida tratava de uma característica bastante peculiar de um dos governadores gerais:

D. Duarte da Costa não foi feliz em seu governo: primeiramente foi a questão com D. Pêro Sardinha. Depois foi a invasão dos franceses no Rio de Janeiro. D. Duarte da Costa não tinha recursos e nada pode fazer contra os invasores.

Entretanto, o governador possuía bom coração e tudo suportava com paciência. Nunca se valeu de sua autoridade para castigar seus inimigos.

Conta-se que, certa vez, numa casa em Salvador, com janelas e portas cerradas, várias pessoas falavam mal de D. Duarte da Costa. Faziam em tão altas vozes que alguém, que ia passando pela rua, aproximou-se da janela e apurou o ouvido: “Falem mais baixo que o Governador pode ouvir” e continuou seu caminho. Correram todos, abriram a janela para ver quem era e ficaram mudos de espanto: era o próprio governador. (Hermida, 1956, p. 55, grifo meu)

Investigar o conteúdo de um livro didático é adentrar ao universo do autor e compreender sua proposta de História e de ensino de História. A divisão da obra por capítulos, os subitens e os resumos elaborados, revelam o caminho pelo qual o autor pretendia guiar seus leitores em uma determinada linha de raciocínio. Analisar um livro, ou seja, “a

seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são [procedimentos] aleatórios em nenhuma situação escolar e menos ainda nos livros didáticos, e nessa perspectiva estão intimamente ligados às concepções da história ensinada e quanto aos objetivos identitários que pretende mobilizar ou alcançar” (Bittencourt, 2007, p. 188). Deste modo, torna-se fundamental perceber que tipo de concepção de História permeou o trabalho de Hermida e como a seleção e a apresentação dos conteúdos buscaram consolidar uma história específica.

Ao estudar a obra *História do Brasil* de João Ribeiro, Hansen (2000) percebeu certa preocupação do autor com a formação de professores. Com 390 páginas de texto, o livro trouxe grandes inovações metodológicas para a época, das quais a autora destaca “duas pedagogias” em que João Ribeiro expressou o “sentido” e “método” de sua obra.

A estratégia consistia na utilização de dois tipos de texto diferentes, um maior, predominante em grande parte da obra e outro menor ou pequeno. Em outros momentos, o texto diferenciava-se apenas pelo tipo de fonte e parágrafos.

De acordo com Hansen, esta estratégia tinha o objetivo de “demarcar o que era destinado à leitura do aluno e o que era dirigido ao professor. Em tipo padrão, para o aluno, estava a descrição dos ‘fatos’. Em tipo menor, para o professor, estavam as explicações, as ‘causas’ ou ‘princípios gerais’ de fenômenos históricos, e também questões relacionadas à crítica histórica.” (Hansen, 2000, p. 57-58)

Esses trechos – voltados para o professor – serviam como uma orientação de leitura e, direta ou indiretamente, para o aluno. Além disto, eram fundamentais dentro de todo o conjunto da obra de João Ribeiro para garantir o sucesso de sua proposta de ensino de História.

A estratégia mobilizada por João Ribeiro e detectada por Hansen revela que um autor, ao elaborar uma obra didática, mobiliza recursos que, muitas vezes, transcendem a ciência de referência e as concepções de ensino de uma época. São estratégias em grande parte mobilizadas com o objetivo de conformar certos saberes, produzindo leitura e interpretação específicas.

Portanto, estudar e compreender estas estratégias, são procedimentos fundamentais para desvendar a concepção de História e de ensino de História do autor, bem como sua ideia de alunos e professores e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento que sua obra buscou conformar e veicular.

Tratando do autor privilegiado nessa pesquisa, ao selecionar determinados pontos a serem trabalhados, Hermida construiu uma ideia específica de História e, sobretudo, de

História do Brasil. Durante as décadas de 1950 e 1960, as suas obras dedicadas à primeira série do Ensino Ginásial, conforme já mencionado anteriormente, apresentavam cerca de 27 pontos distribuídos de acordo com os programas de estudos de 1951. Com uma média de 16 páginas por unidade, o livro privilegiava certas unidades e pontos com uma quantidade maior de páginas. Os livros destinados à quarta série ginásial apresentavam 30 pontos com uma média de 22 páginas por unidade, também privilegiando certos aspectos.

Estabelecendo uma comparação entre o programa de estudos para a disciplina de História do Brasil, expedido pela portaria nº 1045 de 1951, e as unidades, pontos e subitens trabalhados nos livros, é possível constatar que a quarta série ginásial ficou mais restrita ao programa (ver Anexos). O índice do livro tornou-se praticamente uma cópia da portaria que trazia a descrição do programa.

Ainda com pouca autonomia, os livros dedicados à primeira série ginásial apresentavam pequenas variações em relação às determinações legais. Estas diferenças ficam mais evidentes quando comparados os focos privilegiados entre as séries.

A noção de causalidade estava bastante presente na narrativa dos livros da primeira série e na quarta série a ênfase recaiu sobre as comparações e controvérsias relativas a determinados temas, como o posto ocupado por Pedro Álvares Cabral ou mesmo a data exata do descobrimento do Brasil. Em ambos os casos, foi predominante o privilégio das datas, especialmente na primeira série.

Os capítulos dos livros para ambas as séries possuíam dez unidades e seguiram um padrão determinado, ou seja, um texto com alguns subitens, um quadro resumo e, em alguns casos, textos dedicados à leitura que, quase sempre, tratavam de episódios que evidenciavam certas qualidades ou hábitos dos personagens de nossa história.

Um bom exemplo é um trecho extraído do livro *História de D. Pedro II*, de Heitor Lira, no qual Hermida selecionou um episódio sobre o “dedo de Rio Branco”. Tratava-se de um hábito muito característico que o Barão de Rio Branco tinha de inclinar a ponta do dedo indicador para o alto quando em sua oratória.

A estrutura dos capítulos sugeria uma linha de condução que se iniciava com o descobrimento, a partir dos ciclos ibéricos de navegação e, através de uma cronologia evolutiva, finalizava com as condições do Brasil contemporâneo.

Com relação à forma como os conteúdos foram trabalhados é possível perceber uma narrativa que se empenha em apresentar a história do Brasil como uma linha evolutiva. Desta maneira, temas como a escravidão e a formação da cultura brasileira eram apresentados de

modo a conformar uma visão de democracia racial. A ideia era produzir uma identidade nacional específica. Específica porque “o ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional” (Bittencourt, 2007, p. 185).

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, mesmo com a passagem da obra da Editora do Brasil para a CEN, não são detectadas mudanças significativas no modo como as unidades foram estruturadas. Somente a partir da década de 1970, com as demandas geradas pela lei 5692/71, o livro passa por uma reformulação profunda que não evitou o seu declínio.

Os resumos contidos no final do texto, além das estratégias editoriais, não possuíam apenas a finalidade de síntese da discussão, mas também de ressaltar os aspectos principais da História ensinada de Borges Hermida, exaltando alguns pontos e desprezando outros. Esses pontos privilegiados eram cobrados nos exercícios, buscando fixar determinados conhecimentos. Essa estratégia poderia tornar bastante prático o trabalho em sala de aula, pois conduzia professores e alunos numa determinada prática de ensino, que acabava por ditar uma rotina específica de estudos.

Outras estratégias demonstravam claramente certa preocupação com a relação entre alunos e professores em sala de aula, principalmente em despertar o interesse do aluno pelo aprendizado de História, levando a crer que o livro *História do Brasil* era uma obra de professor para professores. Essas estratégias apresentavam preocupações que fugiam aos aspectos acadêmicos, como é o caso das assinaturas de homens ilustres de Portugal e do Brasil (Figura 12) que, além de possuírem a finalidade de preencher espaços vagos nas páginas, como um recurso do processo de intervenção editorial, também possuíam finalidades mais ligadas a sua proposta de ensino de História, exaltando certas personalidades consideradas “ilustres” e possibilitando que o aluno também deixasse sua rubrica.

Outro bom exemplo é o caso do boxe intitulado *O gosto da carne humana*, no qual Hermida destaca que “quando um escritor francês perguntou a um chefe indígena da ilha de Taiti, na Oceânia, qual o gosto da carne humana, obteve essa curiosa resposta: O homem branco, bem assado, tem gosto de banana” (Hermida, 197?).



Figura 12 – Hermida, 199?, p. 106

3.3. Os exercícios e questionários

Durante as décadas de 1950 e 1960, os exercícios e questionários dos livros para a primeira e quarta série ginásial não sofreram grandes mudanças, mesmo com o trânsito da obra da Editora do Brasil para a CEN. Vale destacar que os chamados “exercícios” contemplavam todos os pontos da unidade e geralmente eram compostos por atividades em que os alunos deveriam completar ou assinalar no próprio livro, que fornecia um espaço para a realização da tarefa.

Existiam também os “questionários”, cujo foco era os pontos abordados na unidade e caracterizavam-se por 10 a 20 questões diretas e fechadas sobre determinados assuntos tratados nos pontos. Para a realização destes questionários, os alunos não dispunham de espaço no próprio livro, devendo recorrer ao caderno ou outro meio para respondê-los. De um modo geral, os exercícios e questionários, buscavam garantir os elementos considerados cruciais pela proposta de História de Hermida.

Deste modo, para a primeira série ginásial, por exemplo, a unidade I intitulada “O descobrimento”, era composta por três pontos (As grandes navegações – Pedro Álvares Cabral e o descobrimento – As primeiras expedições exploratórias). Sobre o primeiro ponto os exercícios solicitavam:

- 1) Quais as mercadorias que os europeus iam buscar no Oriente?
- 2) Por que tiveram os europeus que abandonar as viagens pelo Mediterrâneo?
- 3) Quais as causas principais das navegações?
- 4) Que é astrolábio?
- 5) Por que os sacerdotes acompanham as expedições ao Oriente?
- 6) Que se aprendia na Escola de Sagres?
- 7) Qual era o plano de D. Infante Henrique?
- 8) Por que é importante o descobrimento do Cabo das Tormentas?
- 9) Que sabe sobre a viagem de Vasco da Gama?
- 10) Quem foi Nicolau Coelho?
- 11) Qual era o plano de Colombo?
- 12) Por que se chamam *índios* os habitantes da América?
- 13) Como foi a primeira viagem de Colombo?
- 14) Que houve na povoação de São Domingos?
- 15) Que era o Mar do Sul?
- 16) Por que é importante a viagem de Fernão de Magalhães?
- 17) Quando foi assinado o Tratado de Tordesilhas?
- 18) Como eram separadas as terras portuguesas das espanholas?
- 19) Por onde passa, no litoral brasileiro, o Meridiano de Tordesilhas?
- 20) Que eram as bandeiras?

(Hermida, 1956, p. 20)

Esperava-se do aluno que reproduzisse aquilo que o texto-base já havia informado. Em alguns casos, as palavras centrais já haviam sido destacadas no texto em itálico e, caso os elementos visuais e o retorno ao texto-base não fossem suficientes para a construção da resposta, os resumos reforçavam as informações centrais.

Os exercícios para assinalar e/ou completar seguiam a mesma lógica dos questionários, ou seja, esperava-se que o aluno respondesse com poucas palavras aquilo que era necessário para preencher uma determinada lacuna ou aquilo que mais se aproximasse do relatado pelo texto-base. Para a quarta série ginásial, por exemplo, a unidade II propunha o estudo da formação étnica. Para tanto, foram contemplados quatro pontos (o elemento branco – o silvícola brasileiro – o negro – a obra da catequese), os quais serviram também de base para a elaboração dos exercícios que seguiam os pontos como marco para as atividades (Figura 13).

Deste modo, os exercícios exigiam que o aluno soubesse aspectos já trabalhados anteriormente. Não havia, nesta proposta, uma ideia de situação-problema na qual o aluno devesse corresponder ou mesmo espaço para uma exposição de suas impressões pessoais.

Obviamente que as atividades propostas na obra atendiam a um padrão específico de História e, principalmente de História a ser ensinada. Cabe-nos investiga-la dentro de uma

concepção específica de ensino e indagar que tipo de relação esta proposta buscava produzir no ambiente escolar.

Nos anos de 1970, com a Lei 5692/71, que introduziu um novo regime de seriação e fundiu as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, a CEN modificou a estrutura dos exercícios. Essas alterações visaram também adequar a obra às novas tendências pedagógicas, como o estudo dirigido, bastante difundido na época (Prado, 2004). A estratégia utilizada para adequar o livro, além da intervenção no projeto gráfico, foi a contratação de uma professora específica para a elaboração dos exercícios, que seriam difundidos através de um caderno de atividades à parte.

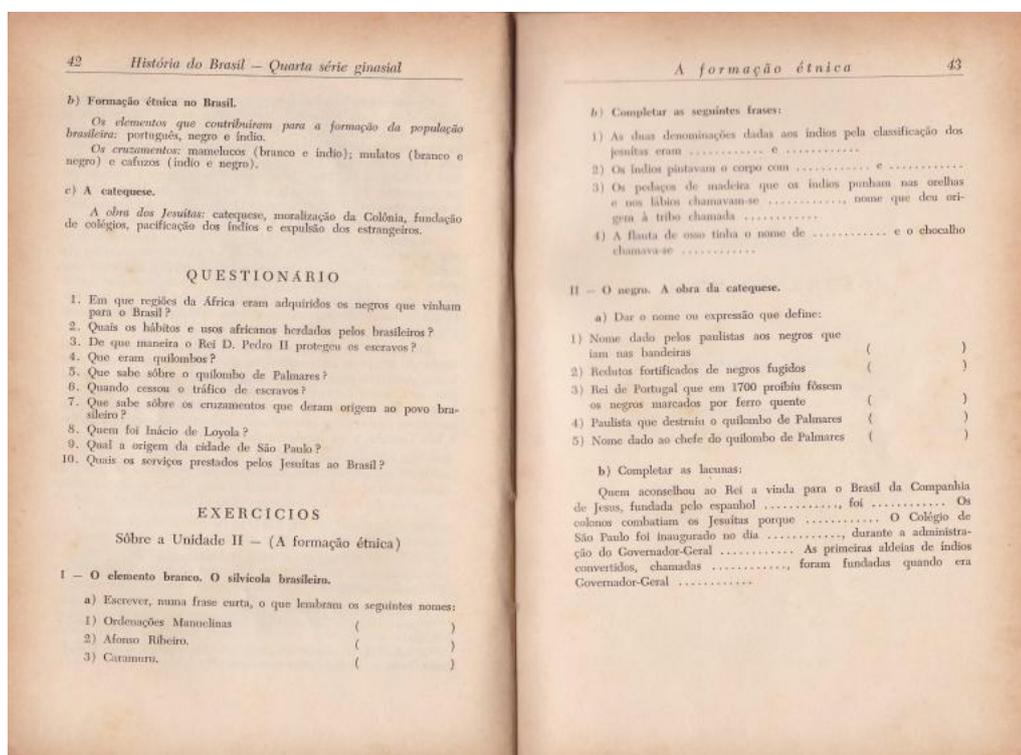


Figura 13 – Hermida, 1959, p. 42-43. Cia Editora Nacional

3.4. A História a ser ensinada de Borges Hermida

No ano de 1951, Borges Hermida publicou um artigo bastante revelador sobre sua concepção de História na revista da Editora do Brasil S/A (EBSA), intitulado *Algumas sugestões sobre o ensino de História Geral e do Brasil*.

A EBSA era uma publicação mensal lançada em 1947, quatro anos após a fundação da própria editora. Era um pequeno periódico educacional intitulado de *documentário do ensino*, surgido da necessidade de a Editora do Brasil incrementar um departamento específico para a educação com o objetivo de dar conta das demandas recebidas de várias regiões do país.

Como documentário, produzia seu próprio conteúdo, mas também transcrevia textos legislativos e notícias que considerava pertinentes à educação e de interesse dos profissionais que atuavam neste setor. Além de periódico de assinatura gratuita para os profissionais da educação que mostrassem interesse, configurava-se como um importante porta-voz da editora.

Desse modo, militava em prol da escola particular e do ensino religioso e, apesar de veículo de informação que se dizia neutro, tomava postura favorável à intervenção militar na política e de ataque a qualquer movimento social que contestasse a ordem vigente (Braghini, 2010).

No artigo que escreveu para a revista, Hermida buscou colaborar com algumas sugestões para que o ensino de História fosse produtivo, ou melhor, que atingisse “o máximo do rendimento”. Para tal, sua sugestão era o planejamento centrado em três pilares: a) o plano de curso; b) o plano de unidade; e c) o plano de aula.

Um dos problemas evidenciados por Hermida e que demandaria uma melhor organização dos planos era o “excesso de conteúdo dos programas” para algumas séries, cujo professor:

Nestas circunstâncias é (...) obrigado a omitir os assuntos das últimas unidades, exatamente aqueles que maior interesse oferecem à cultura geral do aluno, porque se referem à Idade Contemporânea e são antecedentes de acontecimentos da atualidade. Mas, com o plano de curso, o professor, depois de calcular o número provável de aulas destinado ao ensino de História em todo o ano escolar, faz uma distribuição da matéria, reservando para uma só aula os assuntos que lhe pareçam intimamente relacionados ainda que tratados em capítulos diferentes. (Hermida, 1951, p. 33, grifo meu)

Apesar das dificuldades em cumprir o programa, dada a quantidade “excessiva” de conteúdos, o bom andamento e sua conseqüente execução dependeriam fundamentalmente do professor, que deveria organizar e planejar adequadamente. Essa postura reforçava as críticas feitas por outros professores sobre a incapacidade do corpo docente, desleixado e despreparado.

Hermida sugere ainda, em algumas ocasiões, a inversão dos conteúdos trabalhados em “proveito da maior unidade para o curso.” Uma boa estratégia seria dividir o plano de curso em dois, ou seja, por semestres, porque “procedendo assim os professores terão assegurado o mais fiel cumprimento do programa, porque durante as férias de junho, poderão modificar o plano do segundo semestre de acordo com o trabalho que já produziram” (Hermida, 1951, p. 34).

Para o plano de unidade, sugeria que o mestre apresentasse os objetivos, pois estes dariam “ao estudo da História sua verdadeira significação”. Para Hermida, os objetivos eram a aura da História, deste modo, transcenderiam os próprios conteúdos, revelando a natureza da disciplina. Mas quais seriam os objetivos de determinados temas? Que conhecimentos, através da História, seriam estimulados? Nosso autor é bem enfático ao apresentá-los:

Com efeito, que vale aludir à Imprensa sem assinalar sua importância civilizadora, a Joana D’Arc sem acentuar a lição de patriotismo que se conclue de sua atuação na Guerra dos Cem Anos? Principalmente aqueles objetivos que contribuem para a formação moral da juventude, devem ser encarecidos, como a humildade de Jesus, o idealismo dos Gregos, a generosidade de Caxias, para com os vencidos, a probidade de Feijó, a abnegação dos jesuítas. É necessário que a História será “a mestra da vida” e não a enumeração aborrecida de episódios políticos e militares. (Hermida, 1951, p. 34, grifo meu)

De acordo com o excerto, para Borges Hermida a História possuía a finalidade de educar o espírito. Seria uma ferramenta fundamental para ensinar e aprender com os grandes vultos os valores que deveriam reger a vida. O inovador, em termos de método, não estaria na forma como a História era trabalhada em sala de aula. O problema não residia totalmente na aula expositiva ou na memorização, mas também no foco político-militar e na pouca ênfase no aprendizado para a vida, principalmente, o aprendizado “moral”. Deste modo era necessário dar à História:

missão eminentemente educadora, ponto em evidência os nomes e os feitos daqueles que contribuíram para o bem estar social na Ciência, na Administração e em tantos outros setores. Numa revisão geral dos objetivos, de acordo com os novos métodos de ensino de História, Napoleão, por exemplo, já não é mais apenas o cabo de guerra genial; é também realizador de importante obra administrativa que tantos benefícios proporcionou ao povo francês; o mesmo pode-se dizer de Frederico II da Prússia, de César, de Alexandre, de Pedro, o Grande e de tantos outros, apenas decantados por suas vitórias militares. (Hermida, 1951, p. 34, grifo meu)

Nesse sentido, deveria o professor privilegiar os exemplos de vida e as qualidades de certas personalidades. Não apenas as conquistas militares ou os grandes feitos deveriam ser ressaltados, mas os benefícios sociais e as obras no campo da ciência e da administração. Na concepção de Hermida, essas finalidades estavam em sintonia com os novos métodos que colocavam, supostamente, a escola como um aprendizado para a vida.

Quanto às aulas, recomendava o “mínimo essencial de datas, nomes e acontecimentos, isto é, o suficiente para a compreensão geral do assunto”. Também indicava que o professor deveria evitar “um só processo didático”, para não gerar “fadiga” e a “dispersão mental” do aluno.

Para evitar a exposição oral demasiada, seria fundamental o professor recorrer aos “interrogatórios, a breves exercícios, à leitura de trechos do compêndio, feita e interpretada pelos próprios alunos, e até à explicação de gravuras, que devem ser mostradas à classe, quando originais e bastante nítidas” (Hermida, 1951, p. 34-35).

Outra sugestão dada por Hermida, considerada eficaz para a “fixação” de aprendizagem, era o emprego do esquema, era uma espécie de quadro sinótico elaborado pelo professor, mas que o aluno deveria aprender a fazê-lo por conta própria. De acordo com o autor:

Os benefícios que decorrem de sua aplicação constante são tão grandes que transcendem ao estudo da História e chegam a modificar a atitude mental do aluno. É que eles aprendem, por meio dos esquemas, a estudar com método, a distinguir o que é essencial. Mas para que esses objetivos sejam atingidos torna-se indispensável que o esquema seja realmente a síntese da aula e não sua repetição integral. Esquematizar não é difícil. Contudo exige alguma prática e o bom esquema deve possuir unidade de sentido e ser redigido em frases breves e sem significação truncada. (Hermida, 1951, p. 35)

Hermida alerta ainda, que um esquema com muitas divisões não era aconselhável, pois ocasionaria dificuldade de compreensão. Como última instrução, prosseguia orientando que, “concluída a explicação” e redigido o esquema no quadro negro, “o que poderá ser feito por um aluno,” o professor deveria fazer uma revisão do que havia sido explicado em aulas anteriores ou parte do esquema abordado anteriormente.

Percebe-se no discurso de Hermida, levando também em consideração sua obra, uma concepção de ensino bastante prática, que pode ter contribuído para seu sucesso. No entanto, mesmo fazendo parte de um grupo de professores oriundo das Faculdades de Filosofia, sua proposta de mudança não atendia aos debates sobre o ensino nas décadas de 1940 e de 1950 e apresentava-se até contraditória, tanto pelo conteúdo como pelos exercícios propostos nos livros, uma vez que reforçava o caráter político-militar criticado por ele em seu artigo para a revista EBSA.

No final dos anos de 1960 e início da década de 1970 sua proposta de História e principalmente de História ensinada já apresentava claros sinais de esgotamento. No entanto, por uma conjuntura de fatores, seus livros não desapareceriam do mercado. De acordo com correspondência interna da CEN direcionada ao gerente da filial do Rio de Janeiro:

Compreendo perfeitamente suas preocupações com relação aos nossos livros (...) que são minhas também. Sei que os velhos compêndios do Hermida (...) a cada ano têm tido suas possibilidades diminuídas, sendo essencial o aparecimento de pelo menos um livro novo de boa potencialidade. Seria o livro do Sérgio [Sérgio Buarque de Holanda], que, entretanto, está sofrendo dramaticamente os efeitos da famigerada reforma [lei 5692/71] e não poderá sair antes da reabertura das aulas.

(...) Com o exposto você vê que ainda este ano precisamos insistir com os velhos Hermida e Silva, apesar de tudo. (Carta datada de 05/01/73, Correspondências, Arquivos da CEN)

De acordo com a correspondência, a “famigerada” Reforma instituída com a lei 5692/71, que alterou o regime de seriação e fundiu as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, dificultou o lançamento de novos livros, contribuindo também para que as obras de Borges Hermida continuassem no mercado, mesmo com suas limitações. Mesmo

com a publicação da coleção Sérgio Buarque de Hollanda, a CEN manteria suas obras até os anos 1990²⁰, ofertando padrões diferentes de livros para um mercado em plena expansão.

Cabe destacar que, além da renovação promovida pela chamada Nova História, que incorporou novos problemas, abordagens e objetos para História acadêmica e ensinada, a indústria editorial também passou por mudanças significativas. As próprias editoras “reorganizariam” o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras “indústrias”, recrutando profissionais e distribuindo-os numa “minuciosa divisão de trabalho” de acordo com as funções “cada vez mais especializadas” (Munakata, 2000, p. 275).

Estas mudanças verificadas nas décadas de 1970 e 1980 – na indústria do livro e nas concepções de História – tornaram o mercado, especialmente o de livros didáticos, uma fonte de lucros valiosa e produziram propostas didáticas diferenciadas para o ensino de História, como consequência imediata, demandaram um novo perfil de autores.

²⁰ Ribeiro Jr (2007, p. 68), em nota de rodapé, reproduz um trecho de uma correspondência datada em 05 de maio de 1993, do então Diretor-Presidente da CEN Jorge Antônio Miguel Yunes. Na carta, endereçada a Hermida, o Diretor-Presidente informa que a Editora não tem mais interesse em republicar a obra *História do Brasil*. Os motivos alegados são as “dificuldades que assolam a economia brasileira, com profundos reflexos na área editorial.” Vale destacar que os direitos das obras de Borges Hermida foram adquiridos pela editora FTD nesta mesma década.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções editoriais realizadas na obra *História do Brasil* durante sua circulação no mercado alteraram a formatação e o projeto gráfico e evidentemente buscaram um diálogo diferente com o leitor. Porém, ao transitar pelas editoras, a obra conservou sua característica de uma produção típica do começo dos anos de 1950.

Especialmente a Companhia Editora Nacional (CEN), considerada uma das pioneiras no mercado de livros didáticos, através de sua intervenção e estratégias de circulação, tornou a obra uma das mais vendidas entre os anos de 1950 e 1970 (Hallewell, 1985). No entanto, ao conservar parte da produção da Editora do Brasil da década de 1950, contribuiu para a perpetuação de um modelo de produção didática que era duramente criticada por alguns profissionais da área, consolidando um padrão editorial e de ensino de História.

No campo da legislação educacional, a obra correspondeu de modo bastante pontual às Reformas Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e as portarias de 1951. Cabe destacar que estas Reformas foram bastante centralizadoras e implementadas com diversos problemas, entre eles a publicação tardia das orientações metodológicas.

Nas décadas de 1960 e 1970, com as Reformas 4024/61 e a 5692/71, em função da expansão do ensino secundário e de um novo público de professores, formados em Licenciaturas curtas e de alunos, oriundos principalmente das classes sociais menos privilegiadas, a obra sofreu mudanças significativas em seu projeto gráfico, que visaram inseri-la no mercado editorial do período.

No entanto, tais intervenções não foram suficientes para apagar os traços de um autor, cuja produção difundia um nacionalismo de cunho apaziguador, isto é, uma ideia de nação uniforme, construída sem rupturas e diferenças sociais (Bittencourt, 2007).

Sua proposta de História a ser ensinada, apresentava forte conotação moral e uma ideia de passado harmonioso em que cada período histórico era uma plataforma sucessiva e transitória para o período posterior. Deste modo, o Brasil República, por exemplo, era um estágio evolutivo ao período Colônia e Império. Assim, além de uma história linear, difundia-se também a ideia de pátria de todos e, conseqüentemente, um modelo específico de sentimento nacional que buscava eliminar os aspectos regionais.

Apesar de não corresponder aos debates sobre ensino de História e ao modelo considerado moderno, proposto pelos professores que defendiam o método ativo nos periódicos da época, a obra possuiu grande aceitação no mercado, provavelmente em função

da sua proposta prática para um ensino de massa, configurando-se em um livro de professor para professores, pois mobilizava recursos para o trabalho diário em sala de aula que demonstravam uma preocupação maior com o aspecto pedagógico.

Durante a década de 1970 e 1980, as mudanças no mercado editorial, como a profissionalização da indústria editorial e as renovações na História acadêmica e ensinada, demandaram um novo perfil de autores. Como consequência, livros didáticos inovadores - como a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda - e as novas propostas pedagógicas para o ensino de História, acabaram contribuindo para o declínio da obra *História do Brasil* de Hermida.

Após o ano de 1993, com o fim do contrato com a CEN, os direitos da obra *História do Brasil* foram adquiridos pela editora FTD, que passou a publicar os livros de Hermida mesmo após sua morte em 1995. Todavia, a editora fez emergir um novo autor, através de uma proposta de História bastante diferente das produções das décadas anteriores. Um folheto publicitário da FTD em 1995 anunciava seu retorno, mas garantia que a coleção havia sido “atualizada” e recebido um “cuidadoso tratamento de texto e imagem” com a finalidade de manter sua principal característica: a objetividade. (Munakata, 2000, p. 290).

O mérito do retorno, sem dúvida, deve ser atribuído ao trabalho editorial do copidesque, que transformou um autor bastante criticado por fazer uma história oficial em um autor progressista. No entanto, grande parte da historiografia que abordou a produção de Borges Hermida indiretamente não levou em consideração as intervenções editoriais e o papel das editoras, principalmente da CEN na consolidação da obra, responsabilizando Hermida por toda a composição material e proposta de ensino de História.

Nas últimas décadas, estudos baseados nos aportes da História Cultural do livro e da leitura e por produções que marcaram o estudo sobre livros didáticos nos anos 1990 no Brasil, como as pesquisas de Bittencourt (1993) e Munakata (1997), produziram resultados diferenciados sobre a obra de Borges Hermida e, sobretudo, o papel da intervenção editorial nas obras didáticas e no ensino de História.

A trajetória de Hermida como autor de livros didáticos de História do Brasil, bem como sua obra, deve ser entendida como uma história de edições e ensino de História, onde a materialidade do livro e o papel da intervenção editorial tornaram-se fundamentais para consolidar um padrão específico de História a ser ensinada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDES, Rodolfo Calil. 2010. *O ensino secundário nas escolas brasileiras (1942-1961)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP.
- BEZERRA, Gabrieli Pereira. 2011. *O emprego de rótulos em livros didáticos de História do Brasil*. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba, p. 1599-1612.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.
- _____. 2007. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). *O livro didático na sala de aula*. São Paulo: Contexto, p. 185-204.
- BRAGHINI, Kátya Mitsuko Zuquim. 2010. *A vanguarda brasileira: a juventude no discurso da Revista Editora do Brasil S/A*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.
- BRIGGS, A. & BURKE, P. 2004. *Uma História Social da mídia: de Guttemberg à internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CARVALHO, João do Prado Ferraz de. 2003. *A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 2000. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CHARTIER, Roger. 1988. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- _____. 2001. *Cultura escrita, literatura e História*. Porto Alegre: Artmed.
- CHERVEL, André. 1990. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, vol. 2, p. 177-229.

- CHOPPIN, Alain. 2004. *História do Livro e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo, vol. 30, n. 3, set/dez, p. 549-566.
- DARNTON, Robert. 2010. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia das Letras.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. 2011. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GINZBURG, Carlo. 2009. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HALLEWELL, Laurence. 1985. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- HANSEN, Patrícia Santos. 2000. *Feições & Fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access.
- HOLLANDA, Guy de. 1957. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário (1931-1956)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- JULIA, Dominique. 2001. *A cultura escolar como objeto histórico*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados.
- _____. 2002. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- KOSHIYAMA, Alice M. 2004. A atualidade de Monteiro Lobato para indústria do livro. In: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: FCRB, UFF/PPGCOM/LIHED.

KOSSOY, Boris. 2003. *Fotografia & História*. São Paulo: Atelié.

MÁSCULO, José Cássio. 2008. *A Coleção Sergio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

MOREIRA, Kênia Hilda. 2011. *Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005)*. São Paulo: Editora Unesp.

MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

_____. 2000. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.

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

PRADO, Eliane Mimesse. 2004. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

RIBEIRO, Milton. 2003. *Planejamento visual gráfico*. Brasília: LGE Editora.

RIBEIRO, Renilson Rosa. 2008. *Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de história do Brasil*. Revista História & Perspectivas, Uberlândia, Vol. 38, p. 43-77, Jan/Jun.

_____. 2010. *A questão do “outro” e os livros didáticos*. In: Revista Fato&Versões, Vol. 2, n. 4, jul/dez, p.75-88.

- RIBEIRO JR, Halferd Carlos. 2007. *O sistema de ensino ginásial e livros didáticos: Interpretações da independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*. Dissertação de mestrado. Franca: UNESP-SP.
- SEVCKENKO, Nicolau. 2001. *A corrida para o século XXI – No loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. 1993. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SPÓSITO, Marília Pontes. 1984. *O povo vai à escola*. São Paulo: Edições Loyola.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 2001. *A coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. Tese de doutorado, PUC-SP.
- WARDE, Mirian Jorge. 2011. *A industrialização das editoras e dos livros didáticos nos Estados Unidos (do começo do século XIX ao começo do século XX)*. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 32, n. 114, jan/mar, p. 121-135.

Acervos

- Companhia Editora Nacional.
- Biblioteca do Livro didático (FE-USP).
- Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Livros Didáticos

- HERMIDA, A. J. B. 1948. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.

- _____. 1952. *História do Brasil*. Primeira série ginásial, 10ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1954a. *História do Brasil*. Primeira série ginásial, 24ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1954b. *História do Brasil*. Quarta série ginásial. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1955. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 5ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1956. *História do Brasil*. Primeira série ginásial, 46ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1957. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 16ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1958. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 21ª ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. 1959a. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 2ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- _____. 1959b. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 11ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- _____. 1960. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 14ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- _____. 1961a. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 20ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- _____. 1961b. *História do Brasil*. Quarta série ginásial, 24ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional.

_____. 1961c. *História do Brasil*. Primeira série ginásial, 43ª ed. São Paulo: Codil.

_____. 1961d. *História do Brasil*. Primeira série ginásial, 53ª ed. São Paulo: Codil.

_____. 197?. *História do Brasil 1*. São Paulo: Cia Editora Nacional.

_____. 199?. *História do Brasil*. 5ª série. São Paulo: Cia Editora Nacional.

Periódicos

HERMIDA, Antônio José Borges. 1951. *Algumas sugestões para o ensino de História Geral e do Brasil*. Revista EBSA: documentário do Ensino. São Paulo, Vol. 4, nº 39, p. 33-36.

ANEXOS

Quadro – Comparativo entre o Programa de Estudos de 1951 e os índices e pontos trabalhados na 1ª e 4ª série ginásial

Programa de acordo com a portaria 1045/51	Índice e pontos trabalhados – 1ª série ginásial	Índice e pontos trabalhados – 4ª série ginásial
<p>I- O descobrimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os dois ciclos ibéricos de navegação 2. O tratado de Tordesilhas 3. Cabral e o descobrimento 4. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil 	<p>Unidade I - Descobrimento:</p> <p>1º ponto - As grandes navegações</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Causas das navegações b) As navegações portuguesas c) As navegações dos Espanhóis d) O tratado de Tordesilhas <p>2º ponto – Pedro Alvares Cabral e o descobrimento do Brasil</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A viagem de Cabral b) O nome e a data do descobrimento <p>3º ponto – As primeiras expedições</p> <ol style="list-style-type: none"> a) As expedições b) Expedições exploradoras e de guarda-costas c) Expedição de Martim Afonso 	<p>Unidade I – O descobrimento</p> <p>1º ponto – O descobrimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os dois ciclos Ibéricos de navegação b) O tratado de Tordesilhas c) Cabral e o Descobrimento d) controvérsias relativas ao descobrimento
<p>II – A formação étnica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O elemento branco 2. O silvícola brasileiro 3. O negro 4. A obra da catequese 	<p>Unidade II – O Índola</p> <p>4º ponto – O selvagem brasileiro</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Usos e costumes b) Principais nações e tribos c) Os primeiros contatos com os europeus 	<p>Unidade II – Formação étnica</p> <p>2º ponto – O elemento branco; o silvícola brasileiro</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O elemento branco b) O estudo do índio c) Principais nações d) vida econômica, social e religiosa do silvícola brasileiro <p>3º ponto – O Negro; a obra da catequese</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O escravo negro b) formação étnica do Brasil c) a catequese
<p>III – Colonização</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As primeiras expedições 2. As capitânicas hereditárias 	<p>Unidade III – Colonização</p> <p>5º ponto – As capitânicas hereditárias</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Criação do regime das capitânicas 	<p>Unidade III – A colonização</p> <p>4º ponto – As primeiras expedições</p> <ol style="list-style-type: none"> a) As expedições

<p>3. O governo geral 4. As primeiras cidades</p>	<p>b) As capitânias de São Vicente e Pernambuco c) As outras capitânias</p> <p>6º ponto – O governo geral a) Criação do governo geral b) Os primeiros governadores gerais c) Os sucessores de Mem de Sá</p> <p>7º ponto – A escravidão e a catequese a) Escravidão indígena e africana b) A catequese</p>	<p>b) Expedições de 1501 e 1503 c) Outras explicações d) A expedição de Martim Afonso de Sousa</p> <p>5º ponto – Capitânias hereditárias a) O regime das capitânias b) Direitos e deveres dos donatários c) As capitânias e seus donatários</p> <p>6º ponto – O governo geral a) A criação do governo geral b) Administração de Tomé de Sousa c) Segundo governador geral d) Terceiro governador geral e) os sucessores de Mem de Sá</p> <p>7º ponto – As primeiras cidades a) Feitorias e Vilas b) as cidades</p>
<p>IV – Expansão Geográfica e a defesa do território 1. As entradas e as bandeiras 2. Os tratados de limites 3. Os franceses no Brasil: séc. XVI, XVII e XVIII 4. Os holandeses no Brasil</p>	<p><u>Unidade IV – A expansão geográfica</u></p> <p>8º ponto – As regiões setentrionais a) As primeiras conquistas do Norte b) Conquista do Rio Grande do Norte e Ceará c) Maranhão, Pará e Amazonas</p> <p>9º ponto – As entradas e as bandeiras a) As expedições para o sertão b) Principais entradas c) Principais bandeiras</p> <p>10º ponto – Os tratados de limites a) O aumento do território brasileiro b) O tratado de Madri c) O tratado de Santo Ildefonso</p>	<p><u>Unidade IV – A expansão geográfica e a defesa do território</u></p> <p>8º ponto – As entradas e as bandeiras a) Formas de penetração b) principais entradas c) As bandeiras</p> <p>9º ponto – O tratados de limites a) A expansão territorial b) Tratado de Madri c) Tratado de Ildefonso</p> <p>10º ponto – Os franceses no Brasil; séc XVI a XVIII a) os franceses na costa do Brasil b) Os franceses no Rio de Janeiro (séc. XVI) c) Os franceses no Maranhão (séc. XVII) d) Ataques franceses ao Rio de Janeiro (séc. XVIII)</p>

<p>V – O sentimento nacional e a independência</p> <p>1. Formação do sentimento nativista: as primeiras lutas; emboabas e mascates.</p> <p>2. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência mineira; a revolução pernambucana de 1817</p> <p>3. Dom João VI no Brasil</p> <p>4. A regência de D. Pedro e grito do Ipiranga</p>		<p>11º ponto – Os holandeses no Brasil</p> <p>a) Corsários holandeses</p> <p>b) Invasão da Bahia</p> <p>c) Ocupação de Pernambuco</p> <p>d) O governo Nassau</p> <p>e) Insurreição Pernambucana</p>
<p>V – O sentimento nacional e a independência</p> <p>1. Formação do sentimento nativista: as primeiras lutas; emboabas e mascates.</p> <p>2. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência mineira; a revolução pernambucana de 1817</p> <p>3. Dom João VI no Brasil</p> <p>4. A regência de D. Pedro e grito do Ipiranga</p>	<p><u>Unidade V – A defesa do território e o sentimento nacional</u></p> <p>11º ponto – As invasões holandesas</p> <p>a) O domínio espanhol</p> <p>b) A invasão da Bahia</p> <p>c) A invasão de Pernambuco</p> <p>12º O governo de Nassau e a campanha da libertação</p> <p>a) A administração de Nassau</p> <p>b) Campanha de libertação</p> <p>13º ponto – Manifestações nativistas</p> <p>a) O nativismo</p> <p>b) Guerra dos emboabas</p> <p>c) Guerra dos mascates</p>	<p><u>Unidade V – O sentimento Nacional e a independência</u></p> <p>12º ponto – Formação do sentimento nativista</p> <p>a) o sentimento nativista</p> <p>b) Beckman e a revolta no Maranhão</p> <p>c) Os mascates</p> <p>13º ponto – Os movimentos revolucionários</p> <p>a) A revolta de 1720</p> <p>b) a inconfidência Mineira</p> <p>c) Revolução republicana de 1817</p> <p>14º ponto – D. João VI no Brasil</p> <p>a) Transmigração da família real</p> <p>b) Política exterior</p> <p>c) administração de D. João</p> <p>15º ponto – A regência de D. Pedro e o Grito do Ipiranga</p> <p>a) O príncipe D. Pedro e as Cortes</p> <p>b) A elaboração da independência</p> <p>c) Independência</p>
<p>VI – O primeiro-reinado e o período regencial</p> <p>1. A guerra da independência e as agitações internas</p> <p>2. A política exterior do Primeiro-reinado</p> <p>3. A abdicação</p> <p>4. As regências</p>	<p><u>Unidade VI – Os vice-reis e o Brasil reino</u></p> <p>14º ponto – Os vice-reis e o Brasil reino</p> <p>a) Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro</p> <p>b) A transferência da corte portuguesa para Brasil</p> <p>c) Progresso do Brasil e elevação à categoria de reino</p>	<p><u>Unidade VI – O primeiro reinado e o período regencial</u></p> <p>16º ponto – A guerra da independência e as agitações internas</p> <p>a) Guerra da independência na Bahia</p> <p>b) A guerra nas outras províncias</p> <p>c) As agitações internas</p> <p>d) A assembleia constituinte e a constituição de 1824</p> <p>e) Confederação do equador</p> <p>17º ponto – Política exterior do primeiro reinado</p> <p>a) Reconhecimento da independência</p>

<p>VII – Segundo-reinado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A maioria 2. As lutas civis; a ação pacificadora de Caxias 3. As lutas no Prata 4. A guerra do Paraguai 		<p>b) Independência do Uruguai</p> <p>18° ponto – A abdicação</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Impopularidade do imperador b) a crise de 1831 <p>19° ponto – As regências</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O período regencial b) regência trina permanente c) Regência de Feijó d) Regência de Araújo Lima
	<p><u>Unidade VII – A independência</u></p> <p>15° ponto – Os movimentos precursores</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Revolução de Filipe dos Santos b) A inconfidência Mineira c) Revolução pernambucana de 1817 <p>16° ponto – A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O governo de D. Pedro b) O fíco c) O grito do Ipiranga 	<p><u>Unidade VII – O segundo reinado</u></p> <p>20° ponto – O segundo reinado: ação pacificadora de Caxias</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A maioria b) Balaçada c) Revolução de 1842 d) Guerra dos farrapos e) Praieira <p>21° ponto – As lutas no prata</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ação contra Oribe b) Ação contra Rosas c) Ação contra Aguirre <p>22° ponto – A guerra do Paraguai</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Antecedentes da guerra b) a invasão paraguaia c) Comando de Mitre d) Comando de Caxias e) Comando do Conde d’Eu
<p>VIII – A evolução nacional no império</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O progresso econômico e material 2. As Ciências, Letras e Artes 3. A escravidão negra: o tráfico de escravos 4. A campanha abolicionista: seu triunfo 	<p><u>Unidade VIII – O império</u></p> <p>17° ponto – O primeiro reinado</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Guerra de independência b) O governo de D. Pedro I c) A abdicação 	<p><u>Unidade VIII – A evolução nacional do império</u></p> <p>23° ponto – O progresso econômico e material do império</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A agricultura b) indústria c) Os transportes

<p>IX – A República</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A propaganda republicana 2. A proclamação da República 3. A constituição de 1891 4. Principais vultos e episódios da fase republicana 	<p>18º ponto – Governos regenciais</p> <ol style="list-style-type: none"> a) As regências trinas b) As regências unas: Feijó e Araújo Lima c) A questão da maioria <p>19º ponto – O segundo reinado</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Divisão do segundo reinado b) As revoluções do segundo reinado c) Guerra dos farrapos <p>20º ponto – Segundo reinado (continuação): Guerras do Brasil no Prata</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Guerra no Uruguai e na Argentina b) Guerra do Paraguai <p>21º ponto – Segundo reinado (cont.): A abolição</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O tráfico de escravos b) As leis abolicionistas 	<p>d) meios de comunicação</p> <p>24º ponto – As ciências, letras e artes</p> <ol style="list-style-type: none"> a) As ciências b) As letras c) As artes <p>25º ponto – A escravidão negra e a abolição</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A escravidão negra e o tráfico de escravos b) A lei do ventre livre c) A campanha abolicionista; seu triunfo
	<p><u>Unidade IX – A República</u></p> <p>22º ponto – A propaganda e a proclamação da República</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Causas do movimento republicano b) Proclamação da República <p>23º ponto – Governos republicanos: A primeira República</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Governos Deodoro e Floriano Peixoto b) Governo de Prudente de Moraes c) Governos de Campos Sales e Rodrigues Alves d) Afonso Pena e Nilo Peçanha e) Governos de Marechal Hermes e Venceslau Brás f) Delfim Moreira e Epitácio Pessoa g) Governos de Artur Bernardes e Washington Luís <p>24º ponto – Segundo período republicano: governos republicanos (cont.)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A revolução de outubro b) O primeiro governo de Getúlio Vargas 	<p><u>Unidade IX – A República</u></p> <p>26º ponto – A proclamação da República</p> <ol style="list-style-type: none"> a) antecedentes b) a propaganda republicana c) o gabinete de ouro preto d) a proclamação da república <p>27º ponto – A constituição de 1891</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O governo provisório b) a constituição de 1891 <p>28º ponto – vultos e episódios principais: governos republicanos</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Deodoro e Floriano Peixoto b) Prudente de Moraes e a revolta de canudos c) Campo Sales e Rodrigues Alves d) Afonso pena e Nilo pessanha e) Marechal Hermes e Venceslau Brás f) Delfim Moreira e Epitácio Pessoa g) Artur Bernardes e Washington Luís

	c) Período democrático	<p>29ª ponto – Vultos e episódios principais depois de 1930</p> <p>a) A Revolução de outubro b) O governo de Getúlio Vargas até 1945</p>
<p>X – As condições Atuais do Brasil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentimento da política interna 2. Os rumos da política exterior 3. A obra da aproximação continental 4. Progresso geral do país 	<p><u>Unidade X – O Brasil contemporâneo</u></p> <p>25º ponto – O Brasil entre as nações</p> <ol style="list-style-type: none"> a) principais questões de limites b) O Brasil e a América <p>26º ponto – O progresso nacional na fase contemporânea</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A agricultura b) Indústria e comércio c) Melhoramentos no Rio de Janeiro <p>27º ponto – Desenvolvimento cultural</p> <ol style="list-style-type: none"> a) As letras b) As artes c) As ciências 	<p><u>Unidade X – As condições atuais do Brasil</u></p> <p>30º ponto – As condições atuais do Brasil</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O sentido da política interna b) Os rumos da política exterior e a obra de aproximação continental c) o progresso geral do país