

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

José Cássio Másculo

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda:
livros didáticos e ensino de História

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

José Cássio Másculo

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda:
livros didáticos e ensino de História

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Professor Doutor Kazumi Munakata.

SÃO PAULO

2008

Banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Kazumi Munakata, meu orientador no doutorado.

À Professora Doutora Circe Bittencourt, minha orientadora no mestrado.

À Professora Doutora Maria Rita de Toledo, que me apresentou a possibilidade de pesquisar a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

À Professora Doutora Laima Mesgravis, pela entrevista.

À Tânia e Sandra, funcionárias do acervo histórico da Companhia Editora Nacional.

À Juliana e Silvia, pela troca de informações sobre os documentos do acervo da Companhia Editora Nacional.

À Professora Doutora Terezinha Jocelen Masson e ao Professor Marcelo Martins Bueno, pelo apoio.

Ao João do Prado, à Ingrid, à Rita e à Maria Izilda, pelo incentivo.

À Betinha, secretária do Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP.

Ao Ernani, pela ajuda no idioma inglês.

À Denise, minha companheira.

RESUMO

MÁSCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História.*

Este trabalho apresenta os resultados do estudo sobre a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, publicada no período de 1971 a 1989, pela Companhia Editora Nacional.

A Coleção era formada por livros didáticos de História do Brasil e Geral, destinados aos alunos da 5ª a 8ª séries do antigo primeiro grau. A produção desses livros teve à sua frente o intelectual Sérgio Buarque de Hollanda e contou com a participação de outros professores da Universidade de São Paulo e da rede pública de ensino.

Considerando que esses livros didáticos apresentavam um caráter inovador para os padrões editoriais e de ensino de História da época, a investigação sobre os mesmos teve como objetivo analisar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na sua elaboração, as contradições de sua produção em face às mudanças políticas e educacionais do período, os indícios de práticas escolares dos professores e como todas essas situações se materializaram nos livros didáticos dessa Coleção.

Para tal, foram analisados a documentação da Companhia Editora Nacional referente à produção dessa coleção e de outros livros didáticos de História, bem como, os aspectos gráficos e os conteúdos curriculares da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

A pesquisa teve como referencial teórico a História Cultural, sobretudo os autores que se dedicam a estudar a cultura escolar, como Chervel, Julia, Hébrard, Bittencourt, Munakata, Toledo entre outros.

Dentre os resultados obtidos na pesquisa, e que serão apresentados neste trabalho, destaca-se a constatação de que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda primou pela qualidade, servindo como ferramenta de mudanças para aqueles que visam a um ensino de História de melhor qualidade.

Palavras-chave: livro didático, ensino de História, História da Educação.

ABSTRACT

This work presents the results of a research about Sérgio Buarque de Hollanda collection, published from 1971 to 1989, by Companhia Editora Nacional.

This collection was composed of didactic books of General and Brazil's History, designated to students from the 5th to the 8th grade of elementary school. Sérgio Buarque de Hollanda was the principal writer of these books. Other teachers contributed for these work. They were teachers from the University of São Paulo and from the public schools.

Considering that these books presented some innovations about editorial patterns and history teaching, the objectives of the investigation about them were: analyze the participation of different people involved in that elaboration, the contradictions between the political and educational changes of that period, the signs of scholar practice from the teachers and how these situations appears in didactic books of this collection.

In order to do so, the documents from Companhia Editora Nacional were analyzed, principally the production of this collection and the other books of History, as well as the graphic aspects and the curricular contents of Sérgio Buarque de Hollanda collection.

This research had Cultural History as theoretical reference, in special authors as Chervel, Julia, Hébrard, Bittencourt, Munakata, Toledo among others.

Among the results of this research, and the ones that will be shown in this work, we distinguish Sérgio Buarque de Hollanda collection by its quality, serving as a tool of changes for those who want a better quality History teaching .

Keywords: didactic book, History teaching, History of Education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A PRODUÇÃO DA COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA	22
2.1	A editora	22
2.2	O editor	27
2.3	Os autores e a produção da Coleção	30
2.3.1	<i>Os autores</i>	30
2.3.2	<i>Os autores e editora: o início de sucesso da Coleção</i>	34
2.3.3	<i>Autores, editora, conflitos: o declínio da Coleção</i>	39
3	A COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA E OUTROS LIVROS DIDÁTICOS DA ÉPOCA	47
3.1	Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: os livros	47
3.2	Livros didáticos da década de 1960: os antecessores	56
3.3	Livros didáticos da década de 1970: os concorrentes	66
3.4	Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: projeto gráfico	79
3.4.1	<i>Capas</i>	79
3.4.2	<i>Formato dos livros e imagens</i>	82
3.4.3	<i>Formato dos livros: textos e imagens</i>	88
3.4.4	<i>Formato dos livros: “aulas dinâmicas” e “motivadoras”</i>	91
3.4.5	<i>Diagramação semelhante às revistas da época</i>	97
3.5	Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e livros didáticos franceses	104
3.5.1	<i>Cours Moyen</i>	110
3.5.2	<i>Collège</i>	112
3.5.3	<i>Classes de première e classes terminales</i>	116
3.5.4	<i>Livro didático francês da década de 1980</i>	124
4	COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA E ENSINO DE HISTÓRIA	126
4.1	Ensino de História com imagens	126
4.1.1	<i>Imagens impressas</i>	126
4.1.2	<i>A era das imagens</i>	131
4.1.3	<i>Artes plásticas nos livros didáticos Coleção Sérgio Buarque de Hollanda</i>	135

4.2	Outras metodologias	143
4.3	Exercícios escolares	154
4.4	Conteúdos curriculares	165
4.4.1	<i>Folclore</i>	165
4.4.2	<i>Entradas e Bandeiras</i>	170
4.4.3	<i>Formação do povo brasileiro</i>	177
4.4.4	<i>As revoltas nos livros didáticos</i>	181
4.5	História versus Estudos Sociais	193
5	CIRCULAÇÃO DA COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA	206
5.1	Localidades e escolas que tiveram acesso à Coleção Sérgio Buarque de Hollanda	206
5.2	Professores e livros didáticos nas correspondências da Companhia Editora Nacional	212
5.2.1	<i>Correspondências de professores solicitando livros à Companhia Editora Nacional</i>	212
5.2.2	<i>Correspondências de professores que solicitaram livros didáticos de História e Estudos Sociais à Companhia Editora Nacional</i>	216
5.3	Números de exemplares impressos de 1971 a 1978	220
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
	FONTES	229
	REFERÊNCIAS	232

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos apresentar os resultados da análise sobre a Coleção Sérgio Buarque de Holanda que desenvolvemos no curso de pós-graduação em nível de doutorado do programa “Educação: História, Política, Sociedade” da Pontifícia Universidade Católica, sob orientação do Professor Doutor Kazumi Munakata.

Foi nesse programa que, por intermédio da Professora Doutora Maria Rita de Almeida Toledo, tivemos a possibilidade de consultar a documentação do acervo da Companhia Editora Nacional e fontes inéditas sobre a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, e percebemos que os documentos disponíveis ofereciam a oportunidade de se estudar os mecanismos de elaboração e produção dos livros didáticos daquela obra.¹

Tal estudo nos pareceu relevante pelo fato de a Coleção ter à sua frente um intelectual da envergadura de Sérgio Buarque de Holanda, ter contado com a participação de outros professores da Universidade de São Paulo (USP) e da rede pública de ensino e apresentar um caráter inovador para os padrões editoriais e de ensino de História da época.

Cabe lembrar que nesse período o Brasil estava sob uma ditadura militar violenta, marcada pela censura, pela repressão aos movimentos populares e pela tortura e, no campo da educação, por uma legislação que visava ao “controle técnico burocrático sobre a escola e o professor” (FONSECA, 1993, p. 9).

Em 1971, a legislação educacional havia sido alterada pela Lei nº 5.692/71, chamada por alguns de “Reforma Educacional de 1971”. Segundo Fonseca (1993):

A reforma de 1971 estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo (p. 53).

¹ Na época, a IBEP - Companhia Editora Nacional contava com projeto de recuperação e preservação de seu acervo histórico sob coordenação da Professora Doutora Maria Rita Toledo. Nesse projeto, estavam sendo organizados e catalogados exemplares de livros didáticos publicados ao longo da existência da editora e documentos de seu “arquivo morto”. Dentre esses documentos encontram-se cartas recebidas pela editora (correspondência com as filiais, agentes comerciais, sendo que a maioria delas se referia à solicitação de livros didáticos por parte de professores), dossiê dos autores (pastas nas quais eram arquivados todos os documentos referentes às obras dos autores da editora), fichas de edição, mapas de edição, catálogos e outros documentos.

Para essa autora, tal reforma acabou por instituir um plano de educação concebido do alto, ou seja, das esferas do poder, fazendo com que professores e alunos se tornassem simplesmente os elos finais do processo. Aos professores cabia levar a efeito o planejamento discutido e formulado por instâncias superiores e, aos alunos, o mero papel de receptáculo dos conteúdos. Nessa conjuntura, a escola perdia ainda mais sua autonomia, pois destinava-se a ser apenas um espaço onde seriam aplicadas as diretrizes preestabelecidas.

Ainda segundo a autora, os livros didáticos passaram a ser escritos “à semelhança dos programas adotados em grande escala”.

Na época, o Estado já contava com a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada em 1966, e com a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), criada um ano depois com o objetivo de “produzir e distribuir material didático às instituições escolares” (CASSIANO, 2007, p. 161).

Esses organismos estatais, bem como a reforma educacional, vinham sendo elaborados desde meados da década de 1960 com a interferência de uma agência americana, a United States Agency for International Development (USAID), mediante “acordos” com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que ficaram conhecidos como MEC-USAID.

Segundo Cassiano (2007, p. 161), a partir de 1970, como o MEC “não conseguia produzir material suficiente para atender as necessidades das escolas foi implantado o sistema de co-edição com o empresariado nacional (Portaria Ministerial 35/70)”.

Tais medidas resultaram, ainda de acordo com a autora, em “um investimento na ordem de US\$ 9 milhões” em livros didáticos por parte do governo. Em 1971, a COLTED foi extinta, ficando o “Instituto Nacional do Livro (INL) encarregado de desenvolver o programa de co-edição do livro didático, em ação conjunta com as editoras” (CASSIANO, 2007, p. 161).²

Apesar das medidas autoritárias e centralizadoras, a Lei nº 5.692/71 ampliou positivamente a obrigatoriedade escolar para oito anos, possibilitando o acesso à escola de um número maior de alunos.³ No entanto, tal ampliação não foi acompanhada de medidas que

² “De 1971 até 1981, 40 editoras foram parceiras regulares do Estado no processo de co-edição dos livros didáticos. Dentre essas, seis se destacaram: a Editora do Brasil, com 14% dos títulos co-editados; a FTD, com 10%; a Abril, com 8%; o IBEP, com 7%; a Editora do Livro Técnico, com 6% e a Tabajara, com 5%. Elas co-editaram sozinhas 50% dos títulos do PLIDEF, em dez anos desse programa” (CASSIANO, 2007, p. 161).

³ “O 1º grau passou a abarcar os tradicionais cursos primários e ginasiais, pondo fim ao exame admissional (prova que selecionava os alunos que pretendiam ingressar no antigo ginásio). Com o fim dessa barreira, um número maior de alunos do primário teve acesso às séries seguintes, pelo que o número de alunos matriculados

adequassem a rede à nova realidade. Para se ter uma idéia, basta considerar que no estado de São Paulo, por exemplo, o aumento de alunos não correspondeu a um aumento proporcional de docentes, ou de iniciativas para se repensar a formação em serviço dos professores. Um exemplo disso é o fato de que o estado não realizou nenhum concurso público para ingresso de professores no período de 1970 a 1976 (em 1976 houve seleção de professores para Educação Física e Matemática; para as demais disciplinas só houve seleção em 1977). Portanto, a preocupação com a profissionalização docente, condizente com o novo público escolar e as novas exigências culturais, não foi sequer equacionada (MÁSCULO, 2002).

Com relação ao ensino de História, talvez a medida mais desastrosa dessa reforma tenha sido a criação da disciplina Estudos Sociais em substituição às disciplinas História e Geografia no ensino de primeiro grau, e os cursos de Licenciatura Curta. Esses cursos poderiam “formar” professores em dois a três anos, evidentemente, com um conteúdo curricular reduzido.⁴

Se de um lado havia o autoritarismo e as medidas de exceção do governo, por outro lado, ao que tudo indica, a implantação dessa reforma foi um tanto confusa. Arelaro (1980), ao analisar a implantação dessa reforma no estado de São Paulo, por exemplo, constatou que no período de 1971 a 1974 o governo estadual tomou uma série de medidas desconexas tais como a extinção das divisões de Orientação Técnica da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal e sua recriação um ano após; núcleos de radiação da reforma, criados por lei, mas nunca implementados e “Guias Curriculares” que não foram adotados pelos professores. Diante dessa situação, “[...] as escolas continuavam - ainda que de forma mais confusa - trabalhando como se nenhuma reforma tivesse acontecido. E os planos e projetos da Secretaria proliferavam.” (ARELARO, 1980, p. 185).

Portanto, as contradições do aparato governamental⁵ possibilitavam indiretamente que, no dia-a-dia da escola, professores e alunos seguissem suas aulas muitas vezes à revelia dos programas estipulados pela legislação vigente.

nas quatro séries do antigo ginásio, que em 1966 era de 360.000 no estado de São Paulo, saltou para 977.000 no ano de 1971. Considerando-se as matrículas no 1º e 2º graus, a rede pública de ensino paulista passou a contar com, aproximadamente, 4 milhões de alunos no ano de 1976” (MÁSCULO, 2002, p. 27)

⁴ Tal medida, a princípio enfrentou resistência dos professores através de suas associações de classe, como veremos adiante. Mas que, igualmente protestou, em 1977, quando o Estado de São Paulo ao realizar concurso público para a seleção de professores de História exigiu a comprovação de titulação em Licenciatura Plena nessa disciplina (MÁSCULO, 2002).

⁵ Composto por funcionários, na maioria das vezes, sem alinhamento político com o “chefe de plantão”. Burke (1994), por exemplo, ao analisar a criação da imagem do rei Luís XIV, na França, demonstra que em lugares

Durante muito tempo, pesquisas centradas apenas na legislação excluíram esse aspecto do cotidiano escolar. Por esse motivo, estudos mais recentes sobre a História da Educação, que se contrapõem às análises que vêem a escola apenas como lugar de reprodução social, têm pesquisado a “cultura escolar” (HÉBRARD, 2002; VIDAL, 2005).

A expressão “cultura escolar” surgiu no final da década de 1980, quando o francês André Chervel, contrapondo-se ao conceito de “transposição didática” de Yves Chervallard, argumenta que a escola produz “uma cultura específica, singular e original” (HÉBRARD, 2002; BITTENCOURT, 2005; VIDAL 2005).

O objetivo principal de Chervel com o estudo das disciplinas escolares era considerar as relações de poder intrínsecas à escola para compreender o papel que ela desempenhava “na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade” (BITTENCOURT, 2005, p. 38). Para tal, Chervel considerava necessário que os pesquisadores deslocassem a importância dada às decisões e às legitimações exteriores à escola, para o conhecimento produzido no interior de uma *cultura escolar* (HÉBRARD, 2002; BITTENCOURT, 2005).

No mesmo sentido, 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 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 habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando 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 [...] (p. 10-11).

E sobre o controle do que é efetivamente ensinado na sala de aula, Julia (2001, p. 33) acrescenta que “de fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que

distantes de Paris muitos homens comuns nem tinham idéia de que o “estado era Luís XIV”, nem ele, por sua vez, tinha o poder absoluto sobre aqueles funcionários mais distantes e que exerciam o poder local.

tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que *não funcionam* diante deste público”.

Esse novo olhar sobre a escola demandou dos pesquisadores a procura por novas fontes. A esse respeito, Julia (2001) chama a atenção para documentos presentes nos arquivos escolares como cadernos de anotações dos alunos e dos professores, e também para normas ditadas nas revistas pedagógicas, exames de concursos, muitas vezes negligenciados, mas que poderiam se tornar excelentes fontes documentais, além de outras a serem descobertas pelos historiadores.

Dentre as “novas fontes” descobertas e utilizadas nos últimos anos, têm-se destacado mais recentemente os livros didáticos, uma vez que nesse material escolar estão presentes conteúdos a serem ensinados, exercícios para os alunos e, em alguns casos, instruções para o ensino da disciplina.

Já faz algum tempo que no Brasil vem sendo realizadas pesquisas acadêmicas tendo como objeto de estudo o livro didático, e, nos últimos anos, o número dessas pesquisas teve um aumento significativo.⁶ No entanto, até bem pouco tempo atrás somente um número reduzido de pesquisas consideraram o uso que professores e alunos faziam desse material na sala de aula.

Segundo Freitag, et al. (1997, p. 65), até 1987 “praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases”. Esses autores verificaram, também, que a maioria dos estudos analisados se concentrava em dois aspectos: identificação de falhas nos conteúdos curriculares dos livros didáticos e denúncia do caráter ideológico desses livros. Foi somente a partir de meados de 1985 que surgiram alguns estudos considerando a questão do uso do livro pelo professor em sala de aula.

Além de representarem um número bastante reduzido até aquele período, as pesquisas que discutiram a utilização do livro por docentes e alunos se concentravam na análise dos critérios de avaliação adotados pelo professor na escolha do livro, e apenas um número reduzido de pesquisas investigava o uso em sala de aula.

⁶ Para se ter uma idéia desse crescimento, pode-se comparar os dados presentes no catálogo analítico produzido pela biblioteca central da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1989 (*Que sabemos sobre o livro didático*) e uma consulta ao site de buscas das bibliotecas da USP (Dedalus) realizada em janeiro de 2007: o catálogo da UNICAMP, em 1989, registrava 60 títulos, entre teses e dissertações, sobre livros didáticos produzidas no Brasil, enquanto, em 2007, considerando-se apenas a produção da USP registrada no sistema Dedalus, o número de teses e dissertações sobre livros didáticos é de 120.

Munakata (1997), em sua tese de doutorado, realiza um breve recenseamento dessas análises e constata que, até aquela data, “uma parte não desprezível dedica-se a denunciar a ideologia dominante subjacente nos livros didáticos”, ideologia essa que, segundo as análises, “contribuiria para a manutenção e a reprodução da dominação burguesa”. O autor verifica ainda que, nesse tipo de análise, os pesquisadores definem uma interpretação dos acontecimentos que julgam correta e a comparam com as dos livros didáticos, sendo que “nesse processo de julgamento, raramente o investigado consegue coincidir com a linha justa” (MUNAKATA, 1997, p. 28).

Segundo Munakata (1997), para esses pesquisadores a ideologia dominante “se insinua por toda parte”. Cita como exemplo desse tipo de situação a análise de um livro de ciências em que o pesquisador, ao encontrar a frase “na Terra nós encontramos tudo o que precisamos para viver: os animais, as plantas, o ar que respiramos, o solo, a água”, conclui que, nesse tipo de colocação, “vemos nitidamente uma tendência em fazer com que a criança veja a Natureza e os recursos naturais como uma fonte interminável de benefícios” (Pretto apud MUNAKATA, 1997, p. 29).

Outro aspecto dos livros didáticos que era muito criticado pelos pesquisadores é o fato de serem eles produtos do mercado, como se pode verificar no trecho a seguir:

Enquanto mercadoria, o livro didático tem valor de uso e valor de troca. Seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da criança frustrada do verdadeiro aprendizado. Como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas. E tudo isso sob o manto da “assistência à criança carente”. (Freitag apud MUNAKATA, 1997, p. 34).

Munakata (1997, p. 35) ressalta também o fato de que uma das características comerciais que parece mais chocar alguns pesquisadores de livros didáticos é o “embelezamento”, como se isso fosse “um verdadeiro canto de sereia para seduzir compradores incautos, como se a virtude residisse unicamente na feiúra”. Um desses pesquisadores, por exemplo, ao definir os recursos visuais e lúdicos utilizados pelas editoras, chega a empregar os termos: “disneylândia pedagógica” e “delírio iconográfico”.

Dessa forma, muitas análises de livros didáticos produzidas até a década de 1990, no afã de denunciar seu caráter ideológico, limitaram-se à análise dos conteúdos, deixando de

considerar o processo de sua produção, os indivíduos envolvidos em sua elaboração e, sobretudo, as possíveis práticas escolares que se estabelecem a partir de sua utilização.⁷

Somente pesquisas mais recentes, influenciadas por autores como Chervel, Choppin, Julia, entre outros, passaram a analisar o livro didático em suas dimensões mais amplas como, por exemplo, a tese de doutorado *Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, defendida por Circe Bittencourt em 1993. Nesse trabalho, Bittencourt (1993, p. 1) afirma que é preciso “pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula”. Dessa maneira, a autora procurou situar a gênese da política de produção e divulgação do livro didático no Brasil, o contexto de sua produção e sua inserção no espaço escolar no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Para tal, dividiu sua pesquisa em três partes: “literatura e Estado”, “transposição didática e livros de História” e “os usos do livro didático”. Para resgatar o uso do livro, a autora buscou informações em romances, biografias, sobretudo nos memorialistas com suas recordações da vida escolar, e nos livros didáticos remanescentes do período. Nestes últimos, a autora constatou que “marcas” deixadas por aqueles que os utilizaram (rabiscos, informações acrescentadas aos pontos etc.), deixavam vestígios sobre o seu uso e os conteúdos estudados:

É comum encontrar as marcas dos pontos a serem estudados ou que haviam sido explicados pelos professores. Eram marcas com ‘X’, trechos excluídos com um ‘não’. Podemos, por estas informações dos próprios alunos, nos certificar em que medida uma disciplina cumpria o programa determinado oficialmente. As marcas dos ‘pontos’ ou ‘ligações’ contidas em vários livros de História Geral, por exemplo, indicaram que o curso não ultrapassava o tempo medieval. (BITTENCOURT, 1993, p. 336).

Além das questões apontadas por Bittencourt (1993) como necessárias para a análise do livro didático, muitos autores têm indicado que, ao considerá-lo como mercadoria, é necessário também compreender as contradições inerentes à produção desse material didático e não simplesmente denunciar que “as editoras visam o lucro” (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997; BATISTA, 1999, entre outros).

No caso do Brasil, por exemplo, embora o Estado seja o elaborador das normas escolares, não produz diretamente os livros didáticos (tarefa, em geral, desempenhada por editoras privadas), restando-lhe o papel de principal comprador desse produto (FREITAG et

⁷ Sobre essa questão, Julia (2001, p. 34) adverte que “o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele realmente for feito, tanto pelo aluno como pelo professor”.

al., 1997). Tal situação pode resultar numa série de contradições entre normas prescritas pelo Estado, interesses editoriais, autorais, comerciais e dos usuários finais (professores e alunos).

Nesse sentido, Munakata (1997), em sua tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, destaca um elemento importante a ser considerado na análise dos livros didáticos: os profissionais envolvidos na sua produção. Nessa pesquisa, o autor procurou identificar as práticas desenvolvidas pelos diferentes agentes presentes na produção de um livro didático e analisar as relações entre o mercado desses livros e as ações do Estado (“principal consumidor desse produto”), ressaltando que:

Talvez seja 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 (MUNAKATA, 1997, p. 39) (grifo nosso).

Munakata (1997) constata, dessa forma, que a produção de um de um livro didático envolve o trabalho de pessoas com as mais diferentes concepções. Trata-se de um sistema de produção didática muito mais complexo que a simples generalização identificada em muitas análises, que consideram tudo como “interesse do capital” ou “a serviço da ideologia dominante”.

Além dos sujeitos envolvidos na produção de um livro, Munakata (1997) ressaltava, ainda, a importância da materialidade do livro, quase sempre desprezada pelas análises dos que consideram o texto como portador de idéias. Cita como exemplo o título de um livro que, ao ser traduzido, foi grafado em caixa alta (um elemento gráfico aparentemente de menor importância), e, em função de disso, o sentido original foi alterado:⁸

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

⁸ Segundo Munakata (1997), o livro de Paul Verne, editado na França em 1979 com o título *Tout est historique, donc l'Histoire n'existe pas*, ao ser editado no Brasil em 1983 teve seu título grafado em caixa alta, *TUDO É HISTÓRIA, LOGO A HISTÓRIA NÃO EXISTE*. Dessa forma, ao não observar graficamente os diferentes sentidos atribuídos à palavra história com “H” ou com “h”, alterou-se o sentido da obra original.

Dessa forma, a partir dos trabalhos de Bittencourt (1993) e Munakata (1997) e com a possibilidade de acesso aos documentos do acervo da Companhia Editora Nacional, decidimos analisar a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, procurando identificar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na sua elaboração, as contradições de sua produção em face às mudanças políticas e educacionais do período, os indícios de práticas escolares dos professores e como todas essas situações se materializaram nos livros didáticos dessa coleção.

Para tal, além dos livros da Coleção Sérgio Buarque de Holanda (composta por dois volumes de *História do Brasil* e um de *História da Civilização*, três Cadernos de Trabalhos Práticos e respectivos livros do professor), recorreremos aos documentos do acervo histórico da Companhia Editora Nacional (dossiê Holanda⁹, mapas de edição¹⁰, fichas de edição¹¹, programa editorial e correspondências¹² das filiais, agentes comerciais e professores).

Julgamos pertinente, também, compará-la com livros didáticos brasileiros da década de 1960 e 1970, localizados na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, e livros franceses da década de 1960, adquiridos em sebos.

Valemo-nos, também, de uma entrevista com a professora Laima Mesgravis, que prestou assessoria didática na elaboração da Coleção Sérgio Buarque de Holanda.

A partir dessas fontes, procuramos situar a editora na qual foi publicada a Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Como mencionado anteriormente, o livro didático é uma mercadoria e as editoras, ao publicá-lo, visam lucro. Ou, nas palavras de Lobato, um dos fundadores da Nacional: “a grande coisa é esta: produzir coisas que o mundo compra, porque

⁹ Os dossiês consistiam em pastas contendo o nome do autor do livro ou de uma coleção publicada pela editora, nas quais era arquivada toda a documentação referente às obras daquele autor, tais como: contratos, ata de reunião com os autores, memorandos internos, recortes de jornais, recibos, cartas e dados sobre a produção, entre outros.

¹⁰ Os mapas de edição também eram livros de registro da editora, utilizados até 1978, nos quais se anotavam os seguintes dados: mês e ano, nome da obra, edição, número de exemplares, número de ordem e do ano, autor, tradutor, impressor e custos tipográfico, clichês, desenhos, papel de texto, com revisão, com tradução, direito autorais, custo total, custo unitário, preço de capa e valor total.

¹¹ As fichas de edição, por sua vez, continham vários dados sobre cada edição de um determinado livro. Nessas fichas registrava-se a tiragem, se os livros estavam numerados, quantos foram destinados à propaganda, percentual referente aos direitos autorais, número de páginas, preço de venda, tipografia, tipo de papel, formato, peso e a data para a qual estava programado o lançamento. No verso dessa mesma ficha é possível localizar o histórico das despesas realizadas com a produção da obra.

¹² O conjunto denominado “correspondências” é formado por um grande número de cartas recebidas e enviadas pela editora e também pelas filiais, pelos agentes comerciais, bibliotecas, prefeituras, professores, autores de livros e diversos remetentes e destinatários que figuram em menor quantidade.

se o mundo não compra a gente fica a chupar o dedo, com o bolso sempre vazio.”¹³ (Lobato, Cartas Escolhidas, apud KOSHIYAMA, 2004, p. 1). Para a Companhia Editora Nacional, a Coleção, por ocasião de seu lançamento, representava uma opção de qualidade para fazer frente aos novos concorrentes, como veremos adiante.

Buscando analisar os livros didáticos no sentido mais amplo apontado por Bittencourt (1993) e Munakata (1997), procuramos caracterizar também o editor da Coleção. Segundo Chartier (2001, p. 45), “todas as dimensões da história da cultura impressa podem se associar à figura do editor, à prática da edição, à escolha dos textos, ao negócio dos livros e ao encontro com um público de leitores”. No caso da Coleção, essas ações estavam centralizadas na figura de Thomaz de Aquino Queiroz, que teve papel preponderante na elaboração desses livros didáticos, chegando, inclusive, a contribuir com algumas fotos.

Seguindo por essa linha de raciocínio, nosso próximo passo foi discutir a autoria da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. Embora o processo de elaboração de um livro envolva um grande número de profissionais (editor, revisor, preparador, diagramador, desenhistas etc.), considera-se autor aquele que escreveu o “texto” da obra.¹⁴ Os livros didáticos, de maneira geral, apresentam em suas capas o nome do seu autor (supostamente aquele que escreveu o texto). Tal fato era bastante comum no período que estudamos, a ponto de muitos livros didáticos ficarem conhecidos pelo nome do autor e não da obra.¹⁵

Embora a Coleção tivesse co-autoria de outros professores da USP, conforme mencionamos anteriormente, o intelectual cujo nome conferia autoridade ao discurso dos livros didáticos em questão era Sérgio Buarque de Hollanda. Refletindo sobre as considerações de Foucault (2006) e de Chartier (2001),¹⁶ procuramos identificar a participação dos autores da Coleção na elaboração da obra, bem como se o livro refletia efetivamente o perfil do intelectual que os batizou.

¹³ Segundo Koshiyama (2004), essa foi a recomendação de Monteiro Lobato ao seu neto, Rodrigo, quando o mesmo demonstrou interesse pelos livros infantis do avô.

¹⁴ Chartier (1999), Darnton (1995) e Munakata (1997) discutem essa questão.

¹⁵ Foucault (2006) ao discutir autoria, afirma que: [...] o nome serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso ter um nome de autor, o fato de se poder dizer “isso foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira, numa determinada cultura, receber um certo estatuto. (p. 45).

¹⁶ Ambos associam o surgimento do autor à idéia de autoridade (passível de responsabilidade e punições). Para Chartier (2001) o surgimento do autor está associado também à criação das leis de *copyright*, que para os editores representou a possibilidade de controle sobre a publicação e reprodução de textos.

Ainda sobre os autores e sua produção didática, apoiados em Ginzburg (1999a) e Mogarro (2006), interessava-nos também investigar a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda em paralelo com outras obras didáticas porventura consultadas pelos autores quando da produção da Coleção.

Inicialmente, pensamos em realizar uma pesquisa junto à biblioteca pessoal de Sérgio Buarque de Hollanda, hoje depositada na biblioteca central da Unicamp, com o objetivo de localizar eventuais livros didáticos que possam ter influenciado na elaboração da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

Essa idéia surgiu a partir da leitura do trabalho de Mogarro (2006). A autora, ao estudar a produção pedagógica de um professor português que escreveu manuais de didática, elegeu a biblioteca particular desse autor como fonte documental. Durante a pesquisa, Mogarro constatou que várias marcas e anotações efetuadas em livros brasileiros que compunham a aquela biblioteca estavam presentes nos manuais analisados, identificando, assim, a influência de escolanovistas brasileiros na produção do autor pesquisado.

Nesse sentido, parecia que uma pesquisa na biblioteca particular de Sérgio Buarque de Hollanda poderia, a exemplo do que ocorreu com Mogarro, oferecer algumas pistas sobre possíveis influências na produção da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

Em um levantamento preliminar no sistema de consulta *on-line* dessa biblioteca, verificamos que o único livro catalogado como didático era *História do Brasil*, no qual Sérgio Buarque de Hollanda foi co-autor com Octavio Tarquínio de Sousa, na década de 1940, pela Editora José Olympio. De posse de um exemplar desse livro, constatamos que ele não apresenta praticamente nenhuma relação com a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.¹⁷

Porém, a partir da entrevista com a professora Laima Mesgravis, viemos a saber que, durante a elaboração da Coleção, os autores consultaram vários livros didáticos europeus, sobretudo, franceses. De posse dessa informação, procuramos analisar detalhadamente alguns livros didáticos franceses da década de 1960, com o objetivo de traçar um paralelo com a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

¹⁷ Trata-se de um livro de História do Brasil destinado à 3ª série do ciclo ginásial. Seu Formato era 13,5 cm X 19,5 cm e as poucas ilustrações (22 ao todo) eram em preto-e-branco. Talvez uma das poucas semelhanças esteja no uso de fotografias (no total de 11). Quanto ao conteúdo curricular, na capa constava a afirmação que era “de acordo com o programa oficial”. A título de ilustração, transcrevemos trecho sobre as bandeiras desse livro: “*Raça de gigantes*. Em todas essas ações distinguem-se entre muitos outros nomes os de Manuel Preto, André Fernandes e Antônio Raposo Tavares. A obra realizada por esses homens assume tais proporções, vista de hoje que parece justificar um Saint-Hilaire quando fala, a propósito dos antigos moradores de São Paulo em *raça de gigantes*” (p. 109).

Ainda refletindo sobre edição e circulação, constatamos que, com relação ao projeto gráfico, um dos pontos mais relevantes da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda parece ter sido o seu caráter inovador em relação aos demais livros de História produzidos no período. No que diz respeito às suas dimensões, por exemplo, a novidade consiste em se tratar de livros com tamanho maior do que o padrão dos livros da época. Conforme levantamento que realizamos no Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (Livres),¹⁸ referente ao período de 1960 a 1971, verificamos que os únicos livros didáticos de História com novo formato eram os da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (19 cm X 26 cm)¹⁹ e os de autoria de Julierme de Abreu e Castro (21 cm X 27 cm)²⁰, os demais eram publicados, em geral, no formato 15 cm X 21 cm.²¹ No que se refere ao aspecto visual, os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, ao contrário da maioria das obras didáticas publicadas até então, tinham capa dura ilustrada com foto colorida, muitas imagens em suas páginas, mapas, boxes explicativos e textos de época com diagramação e cores diferentes do texto principal.

Toledo (2001), que analisou a Coleção Atualidades Pedagógicas, também publicada pela Companhia Editora Nacional no período de 1931 a 1981, identificou três fases distintas dessa obra. Ao analisar os elementos que compunham a materialidade de tal coleção, a autora identificou as escolhas que os diferentes editores fizeram para configurar o público leitor dessa obra e ordenar uma circulação específica, que resultaram em três projetos gráficos diferentes. Segundo Toledo (2001):

Estudar os elementos que compõem materialmente a Coleção [Atualidades Pedagógicas] é, como propõe Olivero, estudar as escolhas feitas pelos editores para a transformação dos textos em livro, com o intuito de “tocar” ou desenhar um público e ordenar uma circulação específica para o material transformado em livro. (p. 100).

O resultado gráfico dessa transformação de textos em livros expressa a intervenção de seus produtores (Munakata, 1997), criando protocolos de leitura (Chartier, 1994) que tentam conduzir os leitores.

¹⁸ <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>, acesso em 18/12/2006.

¹⁹ *História do Brasil* 1, publicado em 1971.

²⁰ *História do Brasil* para a Escola Moderna (21 cm X 27 cm), publicado em 1970 (Cf. GANDRA, 2005, p. 151), pela editora IBEP. Sobre esses livros de Julierme, cabe ressaltar que se tratava de uma proposta de livro didático na forma de história em quadrinhos que, embora inovadora, não apresentava os mesmos recursos iconográficos e de diagramação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, conforme veremos mais adiante.

²¹ Esse formato variava um pouco de editora para outra, encontramos livros de formato 13,5 cm X 19 cm a, no máximo, 16 cm X 23 cm.

Assim, em nossa pesquisa, analisamos também a característica gráfica da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. Para tal, recorremos a obras da área de diagramação como Ribeiro (2003), Bringhurst (2006) e Lupton (2006).

No entanto, nosso interesse em entender a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não se limitava apenas à obra em si, mas no que ela representou no que diz respeito ao ensino de História. Assim, procuramos direcionar a análise de todos esses itens mencionados até aqui, procurando discutir o ensino de História do período em questão.

Por fim, interessava-nos também tentar descobrir como se apropriou desse material didático um outro grupo de intelectuais: os professores.²² A elaboração da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda contou com a participação de uma professora universitária, mas também professora do ensino regular, Laima Mesgravis (que tivemos a oportunidade de entrevistar). Além da professora Laima, que se envolveu diretamente com a coleção, analisamos as correspondências de professores que escreveram à editora solicitando exemplares dos livros didáticos. A leitura dessas cartas nos forneceu algumas pistas, limitadas, mas que indicam parcialmente a utilização desses livros em algumas escolas.

A esse respeito, Ginzburg (1999a), Darnton (1986, 1988, 1995) e Chartier (1994), em suas pesquisas, discutem como os leitores comuns se apropriavam dos textos e como estes circulavam nos períodos por eles estudados, identificando que essas apropriações seguem caminhos que nem sempre correspondem ao idealizado pelos editores e autores.²³ Igualmente preocupado com essas questões, porém no campo escolar, Hébrard (2002) aponta para a necessidade de considerarmos que a leitura na escola segue mecanismos próprios que devem ser consideradas ao se analisar a figura do leitor mencionada pelos outros autores citados. Para Hébrard (2002):

[...] a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que lêem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o corpus dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza do sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem. (p. 77).

²² Botto (2003), ao analisar os professores primários portugueses, refere-se aos mesmos como intelectuais que produzem conhecimento na escola. E interesse em se investigar a utilização desse material didático na escola, apóia-se nas leituras de Bittencourt (1993), Julia (2001) e Hébrard (2002).

²³ Chartier (1994, p. 7) afirma, por exemplo, que: “a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos”.

Apoiado nessas leituras, e sobretudo tentando identificar minimamente a circulação da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, analisamos correspondências, mapas e fichas de edição do acervo da Companhia Editora Nacional.

Para apresentar o resultado de todas essas análises, o presente trabalho foi organizado nos seguintes capítulos: a produção da Coleção Sérgio Buarque de Holanda; a Coleção Sérgio Buarque de Holanda e outros livros didáticos da época; Coleção Sérgio Buarque de Holanda e ensino de História; a circulação da Coleção Sérgio Buarque de Holanda. E, encerrando o trabalho, algumas reflexões serão apresentadas nas considerações finais.

2 A PRODUÇÃO DA COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA

2.1 A editora

A Coleção Sérgio Buarque de Holanda foi editada e publicada pela Companhia Editora Nacional, editora fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira e sucessora da “Monteiro Lobato & Cia”, criada por inspiração do escritor em 1919 (GANDRA, 2005).

Até a criação da “Monteiro Lobato & Cia.” havia poucas editoras no Brasil,²⁴ e a situação do mercado de livros não era muito promissora. De acordo com Hallewell (2005):

Eram poucos os pontos-de-venda de varejo e praticamente limitados aos bairros mais ricos do Rio e de São Paulo, a maior parte dos negócios estava baseada na importação, principalmente de Portugal e da França. A produção editorial que tinha lugar no Brasil raramente se aventurava além dos campos seguros dos livros didáticos e das obras de Direito e legislação brasileiros e, mesmo assim, não passava de uma atividade casual e secundária das grandes livrarias. Mesmo no caso de obras jurídicas, os clientes preferiam autoridades estrangeiras: Rui Barbosa era o único escritor forense do país que tinha venda garantida. (p. 311).

Em 1918, quando ainda era colaborador do jornal *O Estado de S. Paulo* e da *Revista do Brasil*, Monteiro Lobato adquire esta última e passa a editar seus próprios livros e lançar novos autores. Segundo Bastos (2004, p.1), como editor e tradutor, Lobato “inovou na escolha de títulos da literatura universal e no investimento em autores brasileiros e, sobretudo, nas formas de distribuição do livro”.

Com relação à distribuição de seus livros, quando a editora ainda se chamava *Revista do Brasil*, Monteiro Lobato criou uma interessante estratégia de divulgação. Segundo Hallewell (2005), Lobato escreveu para todos os agentes postais do Brasil, solicitando nome e endereço de bancas de jornal, papelarias, farmácias e armazéns de todo o país e, de posse desses dados, enviou-os a seguinte carta:

Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o seu 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

²⁴ De acordo com Beda (1987, p. 108), apenas a Francisco Alves e a Briguiet-Garnier.

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 como 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.; se não vendê-los, no-los devolverá pelo Correio, com o porte por nossa conta. Responda se topa ou não topa. (Lobato apud Hallewell, 2005, p. 320).

Em 1919, quando o funcionário Octalles Marcondes Ferreira assume a condição de sócio, a editora de Lobato passou a chamar-se Monteiro Lobato & Cia. Segundo Hallewell (2005), Octalles era um jovem guarda-livros de 18 anos de idade que, mesmo sem qualquer capital e com poucos meses de trabalho, impressionara Lobato a tal ponto que este atendeu seu pedido de participação na sociedade.

Com essa nova configuração, em 1921 a Monteiro Lobato & Cia. assumiu o primeiro lugar entre as editoras brasileiras, posição mantida durante toda sua existência e transmitida à sua sucessora, a Companhia Editora Nacional, até o início dos anos de 1970 (HALLEWELL, 2005).

Segundo Beda (1987), enquanto Lobato era ousado, Octalles era racional, ponderado, e, ao que tudo indica, foi num dos atos de ousadia de Lobato que, em 1921, a Monteiro Lobato & Cia. editou 50.500 exemplares de *A Menina do Narizinho Arrebitado*. De acordo com Hallewell (2005), uma tiragem tão grande, praticamente igual a toda a produção da editora em 1920, permitiu a definição de um preço bem menor que os praticados pelo mercado editorial. Naquele mesmo ano, o governo comprou 30.000 exemplares do livro para distribuir às crianças, e *A Menina do Narizinho Arrebitado* se tornou um dos maiores sucessos editoriais do período.

Porém, com a depressão do pós-guerra, Lobato e Octalles resolvem mudar o critério editorial, priorizando os livros didáticos que, de acordo com Beda (1987) e Hallewell (2005), passam a predominar no programa da editora. A esse respeito, Lobato fez a seguinte afirmação: “O bom negócio é o didático. Todos os editores começam com a literatura geral e por fim se fecham na didática. Veja o Alves.” (Lobato apud HALLEWELL, 2005, p. 337).

Embora essa mudança de estratégia editorial indique as dificuldades que a editora começava a enfrentar, a Monteiro Lobato & Cia. adquire um imóvel para a instalação de um grande parque gráfico com novas máquinas nacionais e importadas.²⁵ Contrataram, também,

²⁵ Tratavam-se das máquinas gráficas mais modernas do país naquela época.

os dois melhores gráficos de São Paulo, Natal Daiuto e José Rosseti. Somado a isso, os escritórios da editora foram “instalados luxuosamente na Praça da Sé.” (BEDA, 1987). Diante de dívidas tão vultosas, em 1925 foi requerida a falência da empresa.

Para gerir a massa falida foi nomeado o Dr. Themístocles Marcondes Ferreira, que era simplesmente o irmão de Octalles Marcondes Ferreira.

Com Themístocles à frente da massa falida da Monteiro Lobato & Cia., Octalles e Lobato fundam uma nova editora, que Lobato anuncia em carta enviada ao amigo Rangel:

[...] Antes construir uma casinha nova e só da gente, do que remendar um casarão de todo mundo. Havendo liquidação, lançaremos sem demora a Companhia Editora Nacional pequenininha, com o capital de 50 contos em dinheiro e 2.000 em experiência – e em poucos anos ficaremos ainda maiores que o arranha-céu que desabou [...] Na nova sociedade ficamos só nós dois – eu e Octalles. Com ela provaremos ao país que somos de sete fôlegos. O que nos fez mal foi a montagem daquela enorme oficina. A nova empresa será só editora – imprimirá em oficinas alheias. A indústria editora é uma e a impressora é outra. (Lobato apud BEDA, 1987, p. 169).

A principal das “oficinas alheias” a que se refere Lobato era a de seus antigos funcionários, Natal Daiuto e Savério D’Agostino, que haviam conseguido comprar as máquinas da falida Monteiro Lobato & Cia.:

As máquinas e as instalações que Lobato tinha importado para sua magnífica empresa gráfica, evidentemente, não desapareceram fisicamente com a falência da firma. De fato, os credores estavam muito ansiosos por encontrar compradores para elas; de sorte que Lobato e Octalles conseguiram persuadir dois de seus antigos associados, Natal Daiuto e Savério D’Agostino, a adquirirem parte do equipamento para formar a São Paulo Editora. [...] Desse modo, não apenas permaneciam disponíveis muitas das excelentes impressoras de Lobato, como, o que também era importante, continuavam a funcionar sobre a direção de Daiuto, consumado artista em produção e planejamento gráficos, cujo trabalho estabeleceu um padrão para todo o desenvolvimento posterior da aparência física do livro brasileiro, influência tão significativa no século XX quanto a de Plancher no século XIX. (HALLEWELL, 2005, p. 348-9).

Nessa nova sociedade, os papéis desempenhados por Octalles e Lobato se inverteram. Lobato mudou-se para o Rio, para cuidar de uma filial da nova editora, e Octalles permaneceu em São Paulo para dirigir a matriz. Em 1928, Lobato vai a Nova York como adido comercial do governo Washington Luís e, com o objetivo de investir na Bolsa de Valores daquela cidade, em 1930 vende sua parte na Companhia Editora Nacional para o irmão de Octalles, Themístocles Marcondes Ferreira. Dessa forma, Octalles assume o controle da Nacional (BEDA, 1987).

Acumulando perdas na Bolsa de Valores de Nova York, Lobato retorna ao Brasil e continua participando da Companhia Editora Nacional como tradutor e escritor até 1944, quando deixa a Nacional para publicar suas obras pela Brasiliense.²⁶

A Companhia Editora Nacional, com Octalles à frente, na década de 1930 organiza o leque editorial em “Bibliotecas”, “Coleções” e “Séries” de livros, e é também nesse período que a editora convida Fernando de Azevedo para assessorar na formação da grande “Biblioteca Pedagógica Brasileira” (BEDA, 1987).

O antigo projeto da década de 1920, cujo objetivo era fazer com que a Monteiro Lobato & Cia. se voltasse para o mercado editorial de livros didáticos, foi mantido pela Nacional na década de 1930. Do ponto de vista comercial, essa decisão foi muito importante para o sucesso da nova editora:

O crescimento inicial da Companhia Editora Nacional foi paralelo a um desenvolvimento significativo do ensino secundário e Octalles orientou para esse nível de ensino o trabalho editorial didático de sua empresa. Um número pequeno de crianças freqüentava a escola secundária: não mais de 83.000 em 1930. Mas cada criança precisava de um número maior de livros, e mais caros. Além disso, o aluno da escola secundária dificilmente ficava sem livros por causa da pobreza dos pais: em 1930, apenas dez mil das 83 mil mencionadas acima não freqüentavam escolas particulares, nas quais seus pais deviam pagar anuidades. (HALLEWELL, 2005, p. 367).

Dessa forma, no início da década de 1930, a Companhia Editora Nacional tornou-se a maior editora de livros de São Paulo. Em 1938, respondia por “cerca de um terço de toda a produção do país” e, “doze anos mais tarde, ainda se atribuíam à Editora Nacional 55% de todos os livros didáticos para o ensino primário e secundário publicados no Brasil”. Em 1970, considerando-se a produção de livros didáticos para o ensino secundário, “havia praticamente apenas duas concorrentes, a Ática e a Editora do Brasil” (HALLEWELL, 2005, p. 372). A partir de 1970, no entanto, houve um aumento da concorrência no mercado editorial do livro didático com a presença de diversas editoras no cenário nacional, como Ática, Ibep, Moderna, FTD, Ao Livro Técnico, Scipione e outras de menor projeção. Diante disso, a Companhia Editora Nacional passou a se preocupar mais com a qualidade do material e do conteúdo das

²⁶ Se como empresário Monteiro Lobato “fracassou”, como escritor alcançou sucesso pessoal e financeiro. No início dos anos de 1940, assim responde aos críticos: “No fundo, o que há contra mim é inveja em consequência de minha vitória comercial nas letras. Até o fim do ano, passo de 2 milhões em minhas tiragens. Estou (ou vou ficar até o fim do ano) com 66 edições aqui e 37 na Argentina (ou mundo de língua espanhola), tudo isso dando renda [...] Eles são uns gênios mas não vendem, tem que viver como carrapatos do Estado, presos a empreguinhas. O Lobato é uma besta, mas está vendendo bestamente, cada vez mais” (Lobato, *Cartas Escolhidas* apud KOSHIAMA, 2004, p. 5).

obras didáticas que publicava. O primeiro passo foi reformular o projeto gráfico dos livros, que passaram a ter formatos maiores, mais ilustrações com abundância de cores. No tocante ao conteúdo, introduziu-se uma novidade para a época, que eram os livros de exercício e os livros do professor. Esse projeto de reformulação também incluiu a retomada, pela Editora, de publicações destinadas ao primeiro grau (antigo primário), com a contratação e a edição de novos títulos. É importante destacar que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, cujo caráter inovador é inegável, data dessa época, assim como a chamada matemática moderna (Cf. HALLEWELL, 2005).

Porém, com a morte repentina de Octalles em 1973, seus herdeiros decidiram vender a Companhia Editora Nacional. Inicialmente, a Livraria e Editora José Olympio demonstrou interesse na aquisição, recorrendo à ajuda do governo para financiamento total da operação junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). No entanto, como a José Olympio não apresentou situação financeira capaz de arcar com a dívida, o BNDE acabou por assumir tanto a Companhia Editora Nacional quanto a José Olympio. As conseqüências da gestão estatal não foram positivas, pelo contrário:

A gestão estatal da Nacional por meio do BNDE foi desastrosa: o trabalho de burocratas, sem experiência no ramo, levou à deterioração da empresa em termos gerenciais, liquidação do espírito empresarial, queda da rentabilidade – em 1979/1980, a editora que havia sido, em termos relativos, uma das empresas privadas mais sólidas e rentáveis do Brasil, teve prejuízo contábil – perda de posições, de ano para ano no ranking do setor (primeiro lugar em 1974, quinto em 1979) e naturalmente, depreciação do valor negocial. Exemplo típico da má administração teria sido o aumento do quadro de funcionários até 1974, a Nacional jamais chegara a ter cem empregados, mas apenas dois anos após sua estatização contava, afirma-se, perto de quatrocentos [...] (HALLEWELL, 2005, p. 384).

Nesse mesmo ano de 1974, vários funcionários de carreira da Nacional deixaram-na para fundarem suas próprias empresas ou trabalhar em outras. Em 1980, diante do fracasso da gestão pelo banco estatal, o BNDE vende a Companhia Editora Nacional ao Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), “pelo vantajoso preço de Cr\$252 milhões, o equivalente, na época, a apenas US\$4,5 milhões” (HALLEWELL, 2005, p. 384).

2.2 O Editor

Na época da publicação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, o diretor do departamento editorial da Nacional era Thomaz de Aquino Queiroz, marido de Carla de Queiroz, uma das co-autoras da Coleção.²⁷

Como editor da Coleção, Thomaz atuou ativamente na sua produção. Além do contato com os autores e tomadas de decisões, ele ainda fotografou obras de arte e monumentos europeus, igrejas, museus, monumentos e paisagens brasileiras, contribuindo com 25 das imagens que ilustravam os livros de *História do Brasil 1 e 2* e outras tantas que fizeram parte de *História da Civilização*.²⁸

Ao ingressar na Companhia Editora Nacional, Thomaz trabalhou na equipe de Rubens de Barros Lima²⁹. Este último dirigiu a produção gráfica da Nacional de 1947 a 1973, e, juntamente com um técnico finlandês, desenvolveu um tipo de papel de custo bem mais baixo, o que fez com que houvesse uma redução significativa nos preços de capa dos livros escolares (BEDA, 1987).

Durante esse período, os livros da Companhia Editora Nacional passaram por mudanças gráficas importantes. No que diz respeito às características gráficas, no final da década de 1940 houve uma verdadeira revolução quanto ao *design* dos livros. Autores como Haleweell (2005) acenam para as impactantes diferenças observadas quando se compara a página de rosto da “Brasiliiana” publicada nos anos de 1960 em relação à década de 1930. O pivô dessa transformação na Nacional foi Rubens de Barros Lima que rompeu com o estilo anterior e criou soluções inovadoras não só nos livros de ficção, mas naqueles de interesse geral. No que diz respeito aos livros didáticos, que é o que aqui nos interessa, as mudanças

²⁷ A sucinta biografia de Octalles Marcondes Ferreira apresentada por Beda (1987) menciona membros da família do empresário (irmãos, cunhados e genros), e é possível verificar que a maioria deles trabalhou na Companhia Editora Nacional. O irmão, Themístocles, foi Diretor-Presidente da Editora, ingressando na Monteiro Lobato & Cia. quando ainda era estudante e, depois, foi nomeado um dos administradores da massa falida, conforme mencionado anteriormente. Indalice, conhecida como Alicinha, irmã de Octalles, foi tesoureira e caixa da Nacional. Ênio Silveira, genro, trabalhou na Companhia Editora Nacional em São Paulo e depois dirigiu a filial no Rio de Janeiro. O cunhado, Plínio, trabalhou no setor de propaganda e o sogro foi empregado da Nacional durante muitos anos. Jeronymo Rocha – primo irmão de Octalles – trabalhou na Nacional como Chefe da Seção de Vendas e Propaganda.

²⁸ Informações sobre as fotografias contidas nos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda foram listadas na última página de *História do Brasil 1 e 2*. Thomaz Aquino Queiroz também produziu fotografias para *História da Civilização*, assim como outros fotógrafos. Tendo em vista não conseguimos encontrar referências das fotos desse livro, não podemos precisar quais foram realizadas por ele.

²⁹ Filho de Ligia, prima irmã de D. Olga, mulher de Octalles. Foi Rubens quem definiu a editora como uma “empresa familiar” em entrevista concedida a Beda (1987).

assumiram um ar de modernidade com reformulações no formato, diagramação, ilustrações etc. No que toca aos desenhos de capa e ilustrações, as inovações contaram com a colaboração de artistas como Carlos Basto, Carybé, Darcy Penteado, Walter Levy, dentre outros (Cf. HALLEWELL, 2005).

Nessa equipe, Thomaz iniciou como desenhista por volta de 1952. Segundo Beda (1987), os desenhos começaram a causar boa impressão a Rubens de Barros Lima, que “foi se interessando cada vez mais pelo rapaz” e o transformou em seu assistente.

Em pouco tempo, Thomaz passou a auxiliar Ênio Silveira na área editorial até a saída deste, ocasião em que assumiu esse departamento.³⁰ A respeito da atuação de Thomaz a frente desse departamento, Beda (1987) afirma que:

Com o mesmo cuidado que Rubens dedicava ao setor gráfico, melhorando de muito a estética dos livros editados, Thomaz passou a dedicar-se à área editorial. Resultando daí que os livros da ‘Nacional’ passaram, de bons que já eram, a quase perfeitos, tanto na estética como no conteúdo. Antes, os originais chegavam do revisor de estilo e iam direto para o setor de produção. Thomaz passou a reter cada manuscrito para um exame mais completo, antes da impressão [...] A Thomaz interessava, em primeiro lugar, a qualidade editorial do livro. A sua preocupação precípua com o texto ia desde o frontispício até o colofão [...] e somava-se ao cuidado com a qualidade estética da impressão gráfica. (p. 273-4).

Thomaz de Aquino Queiroz, além de diretor do departamento editorial da Nacional, em meados dos anos de 1960 também havia fundado a Dominus Editora (Desa), juntamente com Leandro Meloni, Rubens de Barros Lima e Ênio Silveira.³¹ No início, essa editora visava lançar literatura católica, mas logo passou atuar nas áreas de filosofia, sociologia e economia política, chegando a publicar:

[...] com sucesso mais de duzentos títulos em formato de bolso, entre os quais *Iniciação ao Cinema* (J. C. Ismael), *Que é Filosofia?* (Luiz Washington Vita), *Revoluções do Brasil Contemporâneo* (Edgard Carone), *Que é Cooperativismo* (Diva Benevides), todos textos originais encomendados a autores exclusivamente brasileiros, e muitos co-editados com a Edusp. (HALLEWELL, 2005, p. 675).

³⁰ Ênio Silveira, inicialmente foi para o Rio de Janeiro a fim de dirigir uma subsidiária da Nacional, a Civilização Brasileira, que, mais tarde, tornar-se-ia uma das principais editoras do país sob o seu comando (Cf. HALLEWELL, 2005).

³¹ Apesar do sucesso dessas publicações, os principais diretores da Dominus, entre eles Thomaz de Aquino Queiroz, optaram por encerrar as atividades dessa empresa para dedicarem-se às editoras nas quais acumulavam cargos importantes, no caso do Tomaz de Aquino, a Companhia Editora Nacional.

Essas publicações revelam uma proximidade de Thomaz com professores da Universidade de São Paulo, sem mencionar, evidentemente, o fato de que sua esposa, Carla de Queiroz, era professora daquela Universidade.

Tal proximidade também pode ser confirmada por meio de carta que Florestan Fernandes enviou à Bárbara Freitag, em 1970, quando se encontrava fora do país por conta da ditadura militar brasileira:

22/04/70,

Toronto,

Querida Bárbara,

Foi uma alegria ser recebido em Toronto por sua carta. Conheci logo a letra e o envelope. [...] Ao chegar, também recebi carta do Thomaz Aquino de Queiroz. Muito amiga e delicada. Mas, foram-se por água abaixo as perspectivas de um emprego na Cia. Editora Nacional. Ele me aconselhou a não me "amarrar" aqui, mas a pensar em permanecer fora do Brasil mais dois ou três anos. Assim, não tenho como trabalhar fora da sociologia em meu país, pois aquela seria a única empresa que, se possível, me daria um emprego (no qual, eu suponho, seria capaz de me sair tão bem quanto qualquer outro colega).

O círculo se fecha. Vim para cá pensando em um ano. Andei considerando convites para passar tempo. Porém, agora vejo que tenho de mudar meus planos [...].

Agradeço-lhe de novo por seu carinho, *Florestan* (Florestan apud FREITAG, 1996, p. 148-9).

Além da proximidade com professores da Universidade de São Paulo, Thomaz de Aquino de Queiroz parece ter sido um homem de oposição à ditadura militar. Flamarion M. P. Silva (2003) identificou um conjunto de editoras que atuaram no período da chamada “abertura política” e que, pelo tipo de publicações e autores editados, considerou como “editoras de oposição”. Uma determinada editora fazia parte desse rol: tratava-se da T. A. Queiroz, fundada em 05 de outubro de 1979 por Thomaz Aquino de Queiroz após deixar a Companhia Editora Nacional. Sobre a T. A. Queiroz, destacam-se algumas características importantes:

Essa empresa primou pela criteriosa seleção dos títulos, pelo cuidado com as traduções e pelo esmero na apresentação gráfica. Publicou mais de cem edições, várias das quais distinguidas com prêmios Jabuti da Câmara Brasileira do Livro. Infelizmente, a atividades da T. A. Queiroz encerraram-se com a morte de seu dono, em janeiro de 2004. (HALLEWELL, 2005, p. 667).

Esse editor, que iniciou sua carreira como desenhista da Companhia Editora Nacional, conviveu com professores da Universidade de São Paulo, era contrário ao regime militar e

preocupado com a apresentação gráfica dos livros, foi quem convidou Sérgio Buarque de Hollanda, no final da década de 1960, para, segundo entrevista da professora Laima Mesgravis, “produzir uma coleção didática de História de alto nível”.³²

2.3 Os autores e a produção da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda

2.3.1 Os autores

Conforme se pode verificar nos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, além do próprio Sérgio Buarque, também foram autores da Coleção Virgílio Noya Pinto³³, Carla de Queiroz³⁴ e Sylvia Barboza Ferraz³⁵, todos professores da Universidade de São Paulo (USP): Carla era professora da Cadeira de Literatura Italiana; Sylvia, professora da Cadeira de Literatura Alemã, ambas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo (FFLCH) e Virgílio, professor da Escola de Comunicação e Artes (ECA) e da FFLCH no período em que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda foi elaborada.

A equipe que elaborou a Coleção contou também com a assessoria didática de Laima Mesgravis, que, a época, era assistente de Sérgio Buarque de Hollanda e professora do Colégio “Professor Gualter da Silva” e da Escola Estadual “Fernão Dias”.³⁶

À frente dessa equipe, coordenando, supervisionado e, inclusive, lendo tudo o que era produzido,³⁷ estava Sérgio Buarque de Hollanda, cujo nome batizava a coleção didática de História.

³² Conforme entrevista que nos foi concedida pela professora em janeiro de 2008.

³³ Até seu falecimento no final de 2007, seu currículo acadêmico encontrava-se disponível na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual mencionava os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda entre suas publicações. No sistema de busca das bibliotecas da Universidade de São Paulo (Dedalus), também foi possível localizar várias obras publicadas por ele, bem como teses e dissertações que orientou. Muitas dessas publicações estavam relacionadas à História e Comunicação como, por exemplo, *História da comunicação no Brasil*, publicada pela ECA/USP em 1970, e sua tese de livre docência, *Cultura e comunicação, uma perspectiva histórica*, defendida em 1987 na ECA/USP.

³⁴ Em pesquisa na Internet, localizamos três outras obras traduzidas por Carla de Queiroz: *Meu Encontro com Deus*, de Giovanni Papini, publicada em 1960, pela Editora Civilização Brasileira; *Conceito de Texto*, de Umberto Eco, pela Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, em 1984, e *Pequena história do teatro no Brasil*, de Mário Cacciaglia, pela T. A. Queiroz e Edusp, em 1986.

³⁵ No sistema Dedalus da USP, apuramos que Sylvia foi autora de *A lenda de Tristão e Isolda, suas várias transformações através do tempo e do espaço*, publicado em 1950.

³⁶ Conforme informações constantes dos livros didáticos da coleção, bem como as obtidas na entrevista com a Professora Laima Mesgravis, em janeiro de 2008.

Sérgio Buarque de Holanda nasceu em São Paulo, no dia 11 de julho de 1902, e faleceu na mesma cidade, em 24 de abril de 1982. Nesses quase oitenta anos foi crítico, historiador, sociólogo, professor, autor de *Raízes do Brasil*, *Visão do Paraíso*, entre outras obras.

No início da década de 1920, cursou a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro,³⁸ na qual se formou em 1925. Do período de 1926 a 1947, trabalhou em alguns jornais como *O Progresso do Espírito Santo*, *United Press* e *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro. Viajou para a Europa em 1929, sendo que em Berlim teve a oportunidade de assistir às aulas de História e Ciências Sociais e de testemunhar, também, o surgimento do nazismo, o que o levou a optar pela volta ao Brasil no final de 1930 (NOGUEIRA, 1988).

Foi também nesse período que começou a escrever *Raízes do Brasil*, publicado em 1936 (DIAS, 1998).³⁹ Nesse mesmo ano, casou-se com Maria Amélia Alvim e também ingressou como professor na Universidade do Rio de Janeiro⁴⁰, onde ficou até 1939. No ano seguinte, tornou-se crítico literário do *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro em substituição a Mário de Andrade (NOGUEIRA, 1988).

Em 1945, foi um dos fundadores da Esquerda Democrática, que depois se converteu em Partido Socialista em 1947, mesmo ano em que iniciou como professor responsável pela cadeira de História Econômica do Brasil na Escola de Sociologia e Política, onde permaneceu até 1955. Durante esse período, em 1952, seguiu com a família para a Itália, onde permaneceu por dois anos e foi professor na Cadeira de Estudos Brasileiros da Universidade de Roma (NOGUEIRA, 1988).

Em 1955 foi eleito para a vice-presidência do Museu de Arte Moderna, posto no qual permaneceu durante seis anos e, em 1957 publicou *Caminhos e Fronteiras*. No ano seguinte, efetivou-se na Cadeira de História da Civilização Brasileira da Universidade de São Paulo, ao defender a tese *Visão do Paraíso*. No ano de 1969, em solidariedade aos professores afastados pelo AI-5, encaminhou ao Reitor o seu pedido de aposentadoria do cargo de Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.⁴¹ Porém, não cessou sua

³⁷ Conforme nos contou Laima Mesgravis em entrevista realizada em janeiro de 2008, sendo que retomaremos essa questão adiante.

³⁸ Depois chamada de Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

³⁹ Segundo Dias (1998), Sérgio Buarque de Hollanda começou a escrever *Raízes do Brasil* em 1927, trouxe dois capítulos prontos da Alemanha e concluiu a obra no Brasil em 1936.

⁴⁰ Quando foi extinta em 1939, chamava-se Universidade do Distrito Federal.

⁴¹ A respeito da atuação de Sérgio Buarque de Hollanda como professor, Suely Robles Reis de Queiroz (1988), que foi sua orientanda e professora assistente, escreveu que ele era: “alegre, generoso, extrovertido, brincalhão:

produção acadêmica, tanto que, em 1976, recebe o prêmio “Governador do Estado”, secção literatura; em 1979 publica *Tentativas de Mitologia* e, no mesmo ano, recebe os prêmios Juca Pato, na qualidade de intelectual do ano e Jaboti, pelo destaque de sua produção no campo da literatura (NOGUEIRA, 1988).

No campo político, participou, em 1978, da fundação do Centro Brasil Democrático e, em 1980, da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Sobre a atuação política de Sérgio Buarque de Hollanda, Antonio Candido (1998) afirma que ele nunca foi um militante político propriamente dito, mas sempre teve posições definidas pela esquerda. Além lembrar das filiações partidárias mencionadas anteriormente, Candido afirma que, durante o período da ditadura militar, Sérgio nunca deixou de marcar a sua posição:

No tempo do governo Médici (1969-74) surgiu no Congresso um deputado do MDB de grande força e energia oposicionista, Oscar Pedroso Horta, que enfrentou o regime com bravura e constância, de maneira a tornar-se um ponto de referência para as oposições. Sérgio organizou, então, creio que o primeiro manifesto oposicionista de intelectuais em São Paulo, declarando apoio a Oscar Pedroso Horta. Felizmente o manifesto pôde ser publicado nos jornais e valeu por uma brecha aberta. Na mesma altura foi vice-presidente do Centro Brasil Democrático, ideado por Oscar Niemeyer. (CANDIDO, 1998, p. 83).

Sua produção intelectual representou, como denominou Antonio Candido, um “pensamento radical”:

Quando li *Raízes do Brasil*, vi sobretudo, como quase toda a gente, uma teoria da nossa formação histórica e social. Mais tarde fui sentido o relevo da sua preocupação política, como indiquei no prefácio da 5ª edição da obra. E adiante percebi claramente o sentido de radicalidade, como o estou indicando agora, e foi o que destaquei em nota acrescentada àquele prefácio, na recente edição comemorativa do cinquentenário da 1ª edição. Já então estava claro para mim que *Raízes do Brasil* é um dos momentos mais importantes do pensamento radical no Brasil [...] Publicado numa quadra de

todos os que com ele conviveram sabem como são verdadeiros tais qualificativos. Tão ressaltados por ocasião de sua morte. Mas sério, se necessário, íntegro e justo também, não fazendo concessões quando se tratava de competência. Uma das inúmeras razões pelas quais nós, seus assistentes, o admirávamos era a de que, com ele, política universitária e saber não se misturavam. Se necessitava de colaboradores para as coleções e trabalhos que dirigia ia buscá-los em função apenas do conhecimento que tivesse sobre o assunto a ser tratado, jamais cedendo a injunções mesquinhas, de natureza pessoal ou política” (p. 69). Ao que se acrescentam os comentários de Witter (1988), que também foi seu aluno: “acompanhar Sérgio nem sempre era fácil. Perdia-se, e quantas vezes, ‘o fio da meada’ e para reencontrá-lo era necessário o esforço despendido nas ‘longas noites universitárias’, quando grupos de estudo, espontaneamente formados, procuravam nos apontamentos de sala de aula as linhas mestras do pensamento do professor e a partir delas buscavam na bibliografia sempre correspondente por ele citada aquilo que faltava [...] Não deixava nunca de mostrar também que para ser professor não é necessário ser sisudo, triste ou amargurado. É bom ser professor e ser alegre, cantar, rir, e ironizar com a sabedoria dos que amadurecem sem envelhecer [...]. (p. 58).

grande ebulição política, a da radicalização dos anos de 1930 [...] do esmagamento da Aliança Nacional Libertadora [...] *Raízes do Brasil* rompia esta ilusão liberal ilustrada, atribuindo à massa do povo a capacidade de iniciativa e criatividade política. Por isso, a sua leitura correta mostra que além de ser uma teoria geral do Brasil, ele é um momento alto do nosso pensamento radical, inclusive porque uma das suas tônicas é análise crítica e a denúncia dos autoritarismos. (CANDIDO, 1988, p. 65).

Dias (1998, p. 20) vai ao encontro das afirmações de Antonio Candido, ao afirmar que Sérgio Buarque de Hollanda, em *Raízes do Brasil*, criticava a opção por reformas e foi um pioneiro no “modo de desvendar o passado dentro de um prisma engajado, que visava uma redefinição do político, a preeminência do social e as possibilidades de transformação da sociedade brasileira”.

Entre os anos de 1960 e 1972, esse pesquisador da história cultural organizou e escreveu também alguns dos textos da coleção *História Geral da Civilização Brasileira*, pela Editora Difusão Européia do Livro (Difel). No final do ano de 1959, Sérgio Buarque foi convidado pela Difel para produzir uma coleção de História do Brasil semelhante às que a editora havia recentemente traduzido e publicado no país sobre História Geral e Ciências.⁴² O objetivo dessas publicações, segundo Nicodemo (2004), “consistia em dar acesso ao público leigo e a estudantes às recentes pesquisas e análise que se produziam na universidade sobre História do Brasil, seguindo os princípios contidos nas coleções que lhe servem de modelo”.⁴³

Esse desejo de aproximar o conhecimento acadêmico do público em geral pode ter motivado também, quase na mesma época, a publicação da coleção didática pela Companhia Editora Nacional. Segundo informações verbais da professora Circe Bittencourt, que foi aluna de Sérgio Buarque de Hollanda no curso de História da Universidade de São Paulo, ele teria dito, na época, que estava produzindo um livro didático e que os professores universitários

⁴² *História Geral da Civilizações*, dirigida por Maurice Crouzet, e *História Geral das Ciências*, dirigida por René Taton (NICODEMO, 2004).

⁴³ Até o início de 1960, a referência para a construção de uma História do Brasil era elaborada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De acordo com Nicodemo (2004, p. 2), em 1840, o IHGB havia promovido um concurso para premiar o melhor plano para a composição de uma história do Brasil. Tal concurso foi vencido em 1847 pelo viajante e naturalista alemão Karl F. P. Von Martius e a “história oficial do Brasil, baseada, em boa medida, no paradigma estabelecido por Von Martius, acabou sendo escrita por um dos membros mais participativos do IHGB – o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, sob o título *História Geral do Brasil*.” Na bibliografia indicada como referência no volume *História do Brasil* (livros do professor) da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, constavam as duas obras: *História Geral do Brasil* de Varnhagen e *História da Civilização Brasileira*, organizada por Sérgio Buarque de Hollanda.

precisavam começar a escrever para o público em geral e para os alunos do secundário, e não apenas para seus pares.⁴⁴

Em 1968, a Companhia Editora Nacional já havia publicado a 2ª edição de *Visão do Paraíso* e contava também com prefácios, comentários e a colaboração de Sérgio Buarque de Holanda em outras obras acadêmicas.⁴⁵ É provavelmente nesse período que se iniciam os acordos para a publicação da coleção didática. Dessa forma, além de contar com o nome de um professor da Universidade de São Paulo à frente de uma de suas coleções didáticas, a necessidade de renovação dos livros didáticos da Companhia Editora Nacional abriu espaço para as possíveis pretensões, por parte de Sérgio Buarque, de aproximar a academia e o ensino secundário.

2.3.2 Os autores e editora: o início de sucesso da Coleção

Segundo a professora Laima Mesgravis, as tratativas e a elaboração da Coleção devem mesmo ter se iniciado entre 1968 e 1969, quando os editores “convidaram o Sérgio Buarque de Holanda para fazer uma coleção de alta qualidade”⁴⁶, qualidade essa que a editora buscou explorar na divulgação da coleção didática.

Por ocasião do lançamento do primeiro volume, *História do Brasil 1*, foi impresso um folder de quatro páginas que reproduzia o formato e a capa do livro, trazendo em seu interior um texto que exaltava as qualidades da Coleção, nos seguintes termos:

É o primeiro volume de uma série concebida para atender, com o máximo de objetividade, às solicitações de um ensino dinâmico, integrado, ao nível dos cursos ginasiais. A consecução desse objetivo exigiu trabalho longo e meditado, persistente, e os esforços conjugados de toda uma equipe de professores e a suma de diversas experiências: científica, didática, técnica e artística. Primeiramente, a experiência global de um historiador de renome que já ultrapassou as fronteiras do país, que orientou e dirigiu os trabalhos da equipe com rigorosa precisão; depois, a experiência de professores da área, com larga prática no magistério secundário e superior, que pesquisaram, selecionaram e ordenaram a matéria histórica, buscando apresentá-la através de um prisma mais atual, mais voltado para as linhas mestras do desenvolvimento da nação; em seguida, a experiência de professores de letras que, em firmes bases metodológicas, sintetizaram todo o material

⁴⁴ Em pelo menos dois encontros com a professora Circe Bittencourt, a mesma mencionou esse episódio (informação oral).

⁴⁵ Como se pode constatar no livro *Visão do Paraíso* e documentos arquivados no dossiê Sérgio Buarque de Holanda no acervo da Companhia Editora Nacional.

⁴⁶ Conforme entrevista que nos foi concedida pela professora em janeiro de 2008.

dentro de uma linguagem simples e acessível, dando à obra uma sólida estrutura didática, equilíbrio interno e externo, e o revestimento complementar de detalhes que lhe confere graça e harmonia. E, finalmente, a experiência de um desenhista de rara competência que soube interpretar com propriedade e sensibilidade o pensamento da equipe e os objetivos da editora (Encarte editorial encontrado no acervo da Companhia Editora Nacional, s/d).

Segundo a professora Laima Mesgravis, Sérgio Buarque de Hollanda assumiu pessoalmente a tarefa de perseguir o padrão de excelência que almejava para a Coleção. Nas palavras da professora, “O Dr. Sérgio fazia muita questão da qualidade do texto, das informações, da interpretação e tudo o mais e passava isso para a equipe”. Assim, munidos dessa preocupação, Virgílio Noya Pinto era encarregado da pesquisa e primeira redação, Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz, “reformulavam o texto para que fosse mais leve e, ao mesmo tempo, o mais absolutamente correto”, tudo supervisionado pelo Sérgio Buarque de Hollanda⁴⁷, que “levou o negócio muito a sério e lia todos os itens”. Laima Mesgravis, por sua vez, foi convidada, depois de iniciados os trabalhos, para prestar assessoria pedagógica e, segundo seu depoimento, ela “tinha de ler o texto, já revisto pelo Dr. Sérgio, elaborado pelo Virgílio e reescrito pela Sylvia e a Carla, para ver se os alunos iriam compreendê-lo”. Cabe ressaltar ainda que Laima Mesgravis foi responsável pela elaboração do caderno de trabalhos práticos.

É importante destacar também, conforme informações obtidas por meio da entrevista com a professora Laima, que houve uma participação ativa de Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz no planejamento gráfico do livro, ambas interferindo na definição de boxes coloridos com resumos, textos de época e vocabulário. Segundo Mesgravis:

A Sylvia ia à Europa, durante os dois anos em que trabalhei com eles, comprava livros didáticos alemães, franceses, italianos, ingleses, e que eram magníficos, sobretudo os franceses. Então elas decidiram, junto com o Thomas de Aquino, e, naturalmente, sempre com a aprovação do Dr. Sérgio, que todos os documentos ficariam com determinada cor, as explicações acessórias teriam outras cores, assim como os mapas... (deu um trabalho danado para fazer esses mapas aqui, porque foram escolhidos mapas que não existiam e tiveram de ser feitos) e também ilustrações caprichadas; houve muito investimento em ilustrações.⁴⁸ (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

⁴⁷ Além da entrevista com a professora Laima Mesgravis, verificamos, a partir da documentação do acervo da Companhia Editora Nacional que, até o final do ano de 1975, a maior parte das tratativas sobre a coleção era realizada diretamente por ele, e quase todas as decisões estavam centralizadas na sua residência (local onde ocorriam reuniões e que servia de endereço para o envio de correspondências pela editora).

⁴⁸ A influência dos livros franceses será abordada mais adiante.

De fato, documentos localizados no acervo da Companhia Editora Nacional confirmam a participação ativa dos autores na escolha das imagens da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.⁴⁹ Pertenciam a eles, por exemplo, vários desenhos, mapas, diapositivos e slides que serviram de ilustrações nos livros didáticos.⁵⁰ Há também um número significativo de contratos e recibos de fotógrafos contratados para produzir as imagens exigidas por esses autores, sendo que muitos desses recibos confirmam que os valores pagos na produção dessas imagens foram descontados dos direitos autorais.⁵¹

A divisão de trabalho mencionada pela professora Laima também se confirma a partir da divisão dos direitos autorais existente em alguns dos contratos editoriais que localizamos. Até o ano de 1974, por exemplo, Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz recebiam, cada uma, a título de direitos autorais, 3% do valor das vendas dos livros-texto e mais 1% sobre as vendas dos *Cadernos de Trabalhos Práticos*. Sérgio Buarque de Hollanda e Virgílio Noya Pinto, por sua vez, recebiam, cada um, 1,5% sobre as vendas dos livros-texto e mais 1% sobre as vendas dos *Cadernos de Trabalhos Práticos*.⁵² Em novo contrato assinado em 18 de fevereiro de 1975 para a edição de *História do Brasil*, Curso Moderno, 1, ficou estipulada a seguinte divisão dos direitos autorais:

A editora pagará ao Autor, pelos seus direitos autorais, 10% do preço de venda ao público, de cada exemplar do livro-texto, e em cada edição que fizer [...] que serão distribuídos da seguinte maneira: 3% para Carla de Queiroz, 3% para Sylvia Barboza Ferraz, 2% para Sérgio Buarque de Hollanda e 2% para Virgílio Noya Pinto. (Contrato de Edição, 18/02/1975, dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

E, a pedido dos autores, foi acrescentado, em documento assinado na mesma data, o seguinte: “sobre as edições dos cadernos de exercícios, o total dos direitos autorais (5%) caberá a Virgílio Noya Pinto em toda e qualquer edição que venha a ser publicada a partir

⁴⁹ Em geral, no processo de produção dos livros didáticos dificilmente os autores conseguem interferir na escolha das imagens (ver BITTENCOURT, 1998 e MUNAKATA, 1999).

⁵⁰ Na “ficha de edição” da 1ª edição de *História da Civilização*, datada de 29 de março de 1974, no campo “ilustrações” consta a seguinte informação: “fotos fornecidas p/ autores”. Da mesma forma, junto à documentação arquivada na editora sob o título “dossiê Hollanda”, é possível encontrar uma carta datada de 25 de maio de 1976, assinada pelos quatro autores, na qual, entre outras questões, era solicitada a “devolução de todo o material original das ilustrações confiado a V.Sas. (slides, mapas e desenhos) relativo aos livros acima referidos, de nossa propriedade, para que nele possam ser feitas as modificações e substituições que venham a ser impostas...” (acervo da Companhia Editora Nacional).

⁵¹ Cópia de carta da editora enviada a Sérgio Buarque de Hollanda, arquivada no “dossiê Hollanda” e datada de 21 de março de 1973, diz: “De acordo com a sua solicitação, informamos-lhe que, durante o exercício de 1972, debitamos em sua conta corrente, a título de despesas, os valores abaixo relacionados”. Entre as despesas mencionadas estavam aquelas pagas aos fotógrafos Casimiro O’Czerny e José P. Castro, cujos recibos de pagamento também encontram-se arquivados na mesma pasta (acervo da Companhia Editora Nacional).

⁵² Conforme demonstrativos de direitos autorais arquivados no “dossiê Hollanda” do acervo da Companhia Editora Nacional.

desta data” (documento assinado em 18/02/1975, dossiê Hollanda, acervo Companhia Editora Nacional).

Essas diferenças percentuais com relação aos direitos autorais indicam que Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz tiveram uma participação maior na elaboração dos livros, como mencionado na entrevista da professora Laima. Da mesma forma, a remuneração maior paga a Virgílio Noya Pinto, que passou a receber todos os direitos dos cadernos de exercícios, confirma sua atuação na pesquisa e elaboração das primeiras versões dos textos.

Laima Mesgravis foi remunerada exclusivamente pela assessoria pedagógica e elaboração do caderno de trabalhos práticos, sem qualquer outra participação sobre os direitos autorais da Coleção.⁵³

A própria participação da professora Laima na elaboração da Coleção revela a preocupação dos autores com a qualidade dos livros didáticos em todos os aspectos. Verificamos, inclusive, com base na documentação da editora, que essa assessoria foi paga pelos próprios autores, que tiveram as despesas descontadas de seus direitos autorais.⁵⁴

Todo esse empenho: rigor na elaboração do texto, seleção e aquisição de imagens e contratação de assessoria pedagógica revela não só o compromisso dos autores com a produção de um material didático de qualidade, mas também a consciência de que essa qualidade também iria prestigiar o aluno. Segundo Laima: “[...] achávamos que isso educaria o aluno, que ele se sentiria valorizado porque tinha uma coisa bonita nas mãos [...]”.

Do ponto de vista comercial, essa qualidade também resultou em sucesso editorial. A primeira edição de *História do Brasil 1* data de 1971. Naquele ano foram impressos 60.000 exemplares do livro, 20.220 do Caderno de Trabalhos Práticos e 5.070 do Livro do Professor. Em 1972, além da impressão de 50.000 exemplares de *História do Brasil 2*, foram impressos mais 100.000 exemplares do primeiro volume. Em julho de 1974, a impressão de todos os livros da Coleção, desde 1971, já somava 1.068.412 exemplares.⁵⁵

⁵³ Na pasta dossiê do acervo da Companhia Editora Nacional localizamos recibo datado de 20 de fevereiro de 1975. Durante a entrevista, a professora Laima, ao mencionar essa questão, fez um parêntese para esclarecer que foi contratada: “[...] eu não sou autora, sabe? Eu sempre explico isso porque muita gente pensa que fiquei rica [risos], mas quem recebeu direitos autorais foram só eles”.

⁵⁴ Em documento datado de 07 de janeiro de 1975 e assinado pelos quatro autores, os mesmos autorizavam “a Companhia Editora Nacional a pagar à Professora Laima Mesgravis a importância de [...] pela assessoria didática prestada para o livro *História da Civilização*, de nossa autoria e publicado por essa Editora, nas seguintes proporções: a débito da c/c de Carla de Queiroz [...], a débito da c/c de Sylvia Barboza Ferraz [...], a débito da c/c de Sérgio Buarque de Hollanda [...] e a débito da c/c de Virgílio Noya Pinto [...]” (documento arquivado no dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

⁵⁵ Cf. mapa de edição, acervo da Companhia Editora Nacional.

Por ocasião do lançamento do volume *História do Brasil 2* da Coleção, a Companhia Editora Nacional editou um novo folder nos moldes do primeiro, reproduzindo o formato do livro e capa, e com um texto de divulgação em seu interior. Nesse material, a empresa destacou o sucesso de *História do Brasil 1* com a seguinte afirmação: “O primeiro volume (*Das origens à independência*) recebeu calorosa acolhida por parte de educadores e da imprensa” e, na seqüência, apresenta algumas manifestações que recebeu à época:

Não me furto ao prazer de externar minha opinião. A “Coleção Sérgio Buarque de Hollanda” representa realmente uma revolução na didática da História. As três partes de que se compõe (o livro do aluno, o livro do professor e o caderno de trabalhos práticos) completam-se harmônica e funcionalmente. Muito bem ilustrada, oferece texto claro e conciso, fácil de ler pelo aluno, atraente e cheio de sugestões que o professor certamente aproveitará para acordar nos educandos o gosto da pesquisa histórica. (Maria Alice Barroso, Diretora do Instituto Nacional do Livro).

E ainda:

Quero cumprimentar a Editora Nacional pelo excelente trabalho. Estão de parabéns os autores. Estou certo de que, se na minha juventude existisse um livro assim, tão atraente, eu teria tido por essa matéria muito maior interesse, pois a História é, na verdade, fascinante quando bem ensinada. (Mário Guimaraes Ferri, Presidente da Comissão Editorial da Editora da Universidade de São Paulo).

E, por fim,

[...] Notável exemplo da revolução pela qual passou, se não ainda o ensino, sem dúvida a compreensão de que, ao invés de dificultada, a transmissão das informações deve ser facilitada ao máximo, sem que isto em nada prejudique a alta qualidade da matéria comunicada, nem desmereça o professor. Não exageramos quando usamos o adjetivo revolucionário, pois temos em vista o caso concreto do livro *História do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda. [...] A primeira coisa que chama a atenção é a apresentação gráfica da obra, bela e atraente. [...] A conjugação das ilustrações com o texto é sempre exata. [...] A redação é clara e direta, sem nenhuma exibição de superfluidades. A linguagem é coloquial, ao pé da terra. E, entretanto, por trás dessa transparência e simplicidade, há uma enorme massa de cultura organizada, a qual, ao invés de *sentar banca*, procura exatamente comunicar-se da maneira mais agradável. É praticamente sem perceber que o estudante vai ingerindo uma alta pilha de conhecimentos, pois a cada capítulo referente a um dado momento ou aspecto da História do Brasil corresponde uma informação leve mas substancial da situação do mundo naquele momento, para que possam ser feitas as devidas ligações e inter-relações. [...] Aprender, assim, é um brinquito e um prazer. (Arnaldo Pedrosa d’Horta – *Jornal da Tarde*).

Assim, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, com vários exemplares impressos por ano, elogiada por professores e pela imprensa, deslanchava e, até 1975, era um sucesso.⁵⁶

2.3.3 Autores, editora, conflitos: o declínio da Coleção

Até o ano de 1975 tudo transcorria aparentemente muito bem: várias publicações e reimpressões dos livros, remessas para filiais e distribuidores e solicitações de exemplares feitas por professores de várias partes do Brasil. Porém, a partir desse ano, a Coleção começa a entrar em um processo de estagnação, sendo reeditada várias vezes sem nenhuma alteração, até entrar em um processo de decadência na década de 1980, com edições cada vez menores de livros impressos.⁵⁷

Na política editorial da Nacional, para o ensino de primeiro grau, elaborada para o biênio 1977-1978, por exemplo, havia a avaliação de que todas as obras de História e Geografia da editora estavam em declínio, concluindo, dentre outras coisas que:

O livro *Compêndio de História do Brasil* (Lacombe e outros) deverá substituir o *História do Brasil* e *História da Civilização* (Hollanda e outros), que não mais editaremos a partir de 1978. (Departamento Editorial, 28 de fevereiro de 1977, acervo da Companhia Editora Nacional).⁵⁸

Uma possibilidade de explicação para esse “fracasso” da Coleção pode ser atribuído ao preço e à complexidade do texto para os alunos do ensino regular. Segundo nos contou Laima Mesgravis:

Em 1972, estava num Simpósio da ANPUH⁵⁹, em Goiânia, e um professor veio me cumprimentar e disse: “Eu uso muito o seu livro!” – “Ah! que bom” – e logo perguntei: “E seus alunos estão entendendo?” – porque nós tínhamos uma grande preocupação em saber se o nível não estava um pouco elevado – e ele falou: “As vezes eles têm alguma dificuldade mas vão bem. Sabe na Faculdade...” – “O QUE???”. Ele era professor de faculdade. Aí cai pra trás [risos]. Foi, então, que descobri que realmente os professores, embora gostassem muito do livro, não podiam adotar com os alunos:

⁵⁶ Gandra (2005), ao escrever a história institucional da IBEP-Companhia Editora Nacional, apesar de confundir o nome do livro publicado em 1971 e de um de seus autores, afirma que “a obra se tornaria um dos livros didáticos mais utilizados na década” (GANDRA, 2005, p. 153).

⁵⁷ Conforme números do mapa de edição, acervo da Companhia Editora Nacional.

⁵⁸ Esse documento foi elaborado, segundo consta no mesmo, com base no levantamento das “vendas dos quatro últimos anos (1973-1976)”. (Política editorial, acervo da Companhia Editora Nacional).

⁵⁹ Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). A partir de 1993, passou a se chamar: Associação Nacional de História (ANPUH, 2008).

primeiro, porque era caro; segundo, porque os alunos não entendiam. (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

No mesmo sentido, em 1973, o gerente da filial do Rio de Janeiro escreveu à matriz comunicando que fora alertado por um viajante da editora que: “[...] Hollanda e Werneck⁶⁰ são admirados, mas criticados pelo alto nível de seus textos [...]” (Jairo, gerente da filial do Rio de Janeiro, 27/06/73, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

No entanto, além dessas possibilidades, a análise da documentação da Companhia Editora Nacional revelou-nos outros fatores que, a nosso ver, foram decisivos para o final da Coleção: desentendimentos entre autores e editora desencadeados em 1975, incertezas quanto ao ensino de História no primeiro grau e mudanças ocorridas na editora após a morte de Octalles e a saída de Thomaz de Aquino Queiroz.

No dia 15 de outubro de 1975, os autores escreveram à editora cobrando os balancetes de junho, julho, agosto e setembro daquele ano e as quantidades em estoques dos livros da Coleção. A partir daquele momento, começava um conflito entre os autores e a editora (e, talvez, entre os próprios autores) que, nos memorandos internos, ficou conhecido como “caso Hollanda”.

A Coleção havia atingido o seu melhor momento no mercado editorial quando as divergências entre autores e editora se intensificaram. Em 24 de janeiro de 1976, o “caso Hollanda” ganhou mais um episódio. Em carta registrada, Sylvia Barboza Ferraz cobra acerto de contas, uma vez que, segundo ela, outro autor já havia recebido os direitos autorais e ela ainda não. Poucos dias após o recebimento dessa carta, o pagamento foi efetuado, e “um telefonema à Dra. Sylvia esclareceu eventuais desentendimentos”, como explicou o funcionário da editora responsável pelas anotações na correspondência antes de arquivá-la no dossiê “Hollanda”.⁶¹

Apesar dos eventuais “esclarecimentos”, em 25 de maio de 1976 os autores voltaram a escrever à editora solicitando que os livros não fossem mais publicados e que os originais das ilustrações lhes fossem devolvidos. Pretendiam, segundo eles, reformular a Coleção com o objetivo de atender à nova legislação. O novo editor da Coleção, Carlos Rizzi, conversou então com o professor Virgílio Noya Pinto (uma vez que Sérgio Buarque de Hollanda estava

⁶⁰ No caso, o a gerente está se referido ao Brasil: uma história dinâmica, do qual Werneck foi co-autor.

⁶¹ Dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional.

na Europa), sendo informado de que as alterações estavam praticamente prontas e que os autores pretendiam transformar a Coleção em “Estudos Sociais”.⁶²

No dia 29 de junho daquele ano, um dos diretores da editora escreveu para os autores, ainda no endereço de Sérgio Buarque de Hollanda, dizendo estar satisfeito com a intenção de os mesmos atualizarem a Coleção, e que teria o maior prazer em analisar a nova proposta, ressaltando, porém, que se a editora julgasse conveniente, manteria a Coleção sem alterações, tendo em vista a excelente qualidade da mesma e o número de exemplares em estoque.⁶³

Não satisfeitos com os argumentos da Companhia Editora Nacional, no dia 23 de setembro de 1976, os autores, desta vez sem a assinatura de Sérgio Buarque de Hollanda, apresentaram notificação à editora, via cartório, exigindo prestação de contas e devolução dos originais. O tom dessa notificação, além de jurídico, foi bastante agressivo, apresentando também críticas à editora quanto à “má divulgação dos livros”.

Diante da notificação, no dia 5 de outubro a editora respondeu aos autores e também elevou o tom: encaminhou cópia dos contratos e afirmou possuir o direito de manter a Coleção no mercado, e que assim procederia se julgasse necessário.

Dois dias depois desse episódio, a Companhia Editora Nacional notificou a concorrente Ao Livro Técnico S/A, nos seguintes termos:

Segundo tivemos conhecimento, estariam V. Sas. preparando a edição de obras na área de estudos sociais incluindo trabalhos de autoria dos Profs. Sérgio Buarque de Hollanda, Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferras e Virgílio Noya Pinto, com os quais mantemos contratos de edição de livros relativos àquela área. Para prevenir responsabilidades e prover a conservação e ressalva de nossos legítimos interesse, vimos cientificá-los por meio da presente [...] (Ezio Távora dos Santos, Diretor Presidente, em carta datada de 07/10/76, acervo da Companhia Editora Nacional).

Essa notificação indica que a solicitação dos originais por parte dos autores talvez visasse a uma possível troca de editora. Essa crise entre autores e editora coincide com o processo de venda da Nacional. Conforme mencionamos anteriormente, em 1974, durante a crise atravessada pela editora, vários funcionários e autores deixam a Companhia Editora Nacional e, ao que tudo indica, Thomaz de Aquino Queiroz já não era mais o gerente editorial

⁶² Memorando de Carlos Rizzi para o diretor da editora, datado de 29/06/76, dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional.

⁶³ Carta do diretor presidente da Companhia Editora Nacional aos autores, datada de 29/06/76, acervo da Companhia Editora Nacional.

nesse período, uma vez que, desde 1976, esse posto era ocupado por Carlos Rizzi.⁶⁴ Foi exatamente nesse período que os autores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, ao que tudo indica, começaram a negociar com editora Ao Livro Técnico, iniciando uma disputa que paralisou a Coleção.

Em 1977, motivados provavelmente por descontentamentos com relação ao pagamento dos direitos autorais, Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz e Virgílio Noya Pinto entram na Justiça com um pedido de prestação de contas contra a editora. Definitivamente, as boas relações estavam desfeitas, e a Coleção entra em declínio. Durante esse período, as correspondências da Editora aos autores passaram a ser individuais e as relações entre eles começaram a se dissolver. Em agosto de 1977, a Companhia Editora Nacional propõe-se a devolver os originais sob a condição de que não fossem utilizados em outras editoras até findar os contratos de publicação e os estoques da última edição. Nessa mesma data, propôs também mais uma edição de 10.000 exemplares da Coleção sem alterações. Sérgio Buarque de Hollanda e Virgílio Noya Pinto aceitaram os termos propostos; Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz condicionaram o acordo à “atualização” da Coleção.

Meses depois, por motivos desconhecidos, as autoras concordaram com mais uma edição de *História da Civilização*, e um novo contrato foi assinado para a 5ª edição, sendo que desta vez os direitos autorais foram divididos em partes iguais.

No final do ano de 1978, começaram os acordos que poriam fim às divergências judiciais e à parceria dos quatro autores. A editora propôs mais uma edição de *História da Civilização* com a total liberação da obra ao seu final e entrega dos originais em janeiro de 1979. Esse acordo estipulou que os direitos autorais de *História do Brasil* 1 e 2 e seus respectivos Cadernos de Trabalhos Práticos passariam para Sérgio Buarque de Hollanda e Virgílio Noya Pinto, e os direitos autorais de *História da Civilização* e seu Caderno de Trabalhos Práticos ficariam para Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz.

Sérgio Buarque de Hollanda não se envolveu no processo judicial que os outros autores moveram contra a Companhia Editora Nacional e, ao que tudo indica, seguiu mantendo boas relações com a editora: reeditou seu livro *Visão do Paraíso*, escreveu

⁶⁴ Nos documentos do dossiê Hollanda, o primeiro registro que localizamos de Carlos Rizzi como gerente editorial data de 1976. Da mesma forma, em carta enviada ao agente comercial de Botucatu em maio de 1976, sobre curso a ser realizado na Nacional, aparece como Diretor Presidente, Ezio Távora dos Santos; Diretor Comercial, Jairo Marques Netto; Gerente Editorial, Carlos Rizzi; Gerente de Propaganda, Laor Amilton Belia e Diretor de Produção, Rubens de Barros Lima (acervo da Companhia Editora Nacional).

prefácios de livros e foi convidado pela editora para proferir palestras.⁶⁵ No início de 1978, Sérgio Buarque de Hollanda e a Nacional iniciam diálogos para a publicação de uma nova Coleção na área de Estudos Sociais, batizada provisoriamente de Coleção “Buarque de Hollanda e Rodrigues”.

No dia 07 de abril de 1978, o editor da Companhia Editora Nacional, João Gabriel Arroyo, reuniu-se na casa de Sérgio Buarque de Hollanda com o próprio Buarque de Hollanda, Virgílio Noya Pinto, João Antônio Rodrigues e Adyr A. B. Rodrigues. Segundo a ata dessa reunião, o objetivo era unir, em uma mesma coleção, autores de livros didáticos de História e Geografia.⁶⁶ Nessa reunião estabeleceu-se que a nova coleção seria composta de 10 volumes: Estudos Sociais, 5ª série; Estudos Sociais, 6ª série; História do Brasil, 1; História do Brasil, 2; História da Civilização, 1; História da Civilização, 2; Geografia do Brasil, 1; Geografia do Brasil, 2; Geografia Geral, 1; Geografia Geral, 2. Decidiu-se, ainda, que a professora Adyr Rodrigues ficaria responsável por “adequar a linguagem dos textos, de contribuir com o esposo [João Antonio Rodrigues] na elaboração dos textos de Geografia e de dar homogeneidade à Coleção” (ata da reunião, dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional). Ficou estabelecido, também, que o encarregado pelo projeto seria alguém da editora, uma vez que os pós-graduandos do Prof. Virgílio Noya Pinto não se interessaram em assumir esse encargo. O encarregado do projeto ficaria responsável pelo “material iconográfico (sob orientação, é claro, dos autores) e de acompanhar a preparação dos originais e a produção editorial/gráfica” (ata da reunião, dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

No dia 17 de maio de 1978 foi realizada nova reunião, desta vez na Universidade de São Paulo, com os professores João A. Rodrigues e Virgílio Noya Pinto. Nessa reunião foram definidas as características gerais dos volumes da coleção. Segundo relato do editor, ficou estabelecido que cada capítulo teria: “um texto-base (conteúdo básico); ilustrações para esses textos-base; vocabulário e informações extras, referentes aos textos-base; um resumo; uma revisão geral; e exercícios”.

A elaboração dessa nova coleção, parece ter sido resultado da Política Editorial traçada para o biênio 1977-1978, mencionada anteriormente, na qual, foi dito também que:

⁶⁵ Conforme documentação arquivada no dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional.

⁶⁶ Segundo consta no dossiê Hollanda, João Antônio Rodrigues e Adyr A. B. Rodrigues eram autores de livros didáticos de Geografia pela Companhia Editora Nacional (dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

Necessitamos de pelo menos mais uma coleção de Estudos Sociais. O Prof. João Antônio Rodrigues, talvez, nos apresente projeto. Caso contrário, contratar professores capazes para elaborar a nova Coleção.

Se houver uma reviravolta na matéria Estudos Sociais, deveremos providenciar, com urgência, novos livros de História e Geografia. (Departamento Editorial, *Política Editorial*, 28/02/1977, acervo da Companhia Editora Nacional).

Autores e editora esperavam publicar essa nova coleção em 1979, mas tendo em vista a mesma ainda não estar concluída, a Companhia Editora Nacional optou por publicar, inicialmente, apenas os livros de Geografia que já haviam sido elaborados.

Em março de 1980, memorando interno do editor José Gabriel ao gerente editorial revela que a edição da coleção estava no seguinte patamar:

Desta coleção, inicialmente planejada para 10 volumes, foram publicados até agora apenas 2 – as grandes paisagens da superfície do globo e o mundo político do final do século XX. Os dois volumes de História Geral estão em elaboração. Se o Prof. Virgílio os concluir, poderão ser publicados para o próximo ano. Os dois volumes de Estudos Sociais não têm futuro, como tudo parece indicar. (J. Gabriel, memorando interno ao diretor de projetos, nº 050/78, 05.03.80, dossiê Holanda, acervo da Companhia Editora Nacional).⁶⁷

Porém, mais uma vez os planos foram alterados. Baseada em um relatório no qual professores eram consultados desde 1978 sobre a disciplina Estudos Sociais, a Companhia Editora Nacional decidiu, em 1980, cancelar os dois livros dessa disciplina que estavam previstos para a nova coleção.

A esperada “reviravolta na matéria Estudos Sociais” havia ocorrido. Em São Paulo, por exemplo, História e Geografia haviam voltado ao ensino de primeiro grau nas 7^{as} e 8^{as} séries.

Talvez pela demora na edição dessa nova coleção, a editora seguiu publicando a “antiga” Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Em 17 de fevereiro de 1979, Sérgio Buarque de Holanda e Virgílio Noya Pinto devolveram à editora todo o material ilustrativo referente às obras *História do Brasil* (volumes 1 e 2), revelando a concordância desses dois autores com a reedição da Coleção pela Companhia Editora Nacional. Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz também autorizaram mais uma edição de *História da Civilização*. Dessa

⁶⁷ A inviabilidade dos volumes de Estudos Sociais a que se refere o editor estava associada a um memorando do diretor presidente, documento esse que não foi localizado. A Companhia Editora Nacional realizava constantes consultas aos professores sobre seus livros. Em uma dessas pesquisas, realizadas desde 1978, sondava-se a opinião dos professores sobre a disciplina Estudos Sociais. Parece que a decisão pelo cancelamento dos livros de Estudos Sociais da coleção esteja relacionada a um relatório elaborado a partir dessa pesquisa.

forma, contratos de edição da Coleção Sérgio Buarque de Holanda eram renovados de tempos em tempos e, assim, durante toda a década de 1980, novas edições da Coleção foram impressas e reimpressas.

A “antiga” Coleção Sérgio Buarque de Holanda ganhou um pequeno fôlego com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶⁸ em 1986 e com a compra, por parte do Estado, de livros didáticos.⁶⁹ Porém, o número de livros impressos era bem menor do que na década de 1970.⁷⁰

A nova Coleção Buarque de Holanda e Rodrigues, por motivos desconhecidos até o presente momento, nunca foi publicada, e o dossiê Holanda continuou recebendo documentos referentes à “antiga” Coleção Sérgio Buarque de Holanda até o ano de 1989. É de se supor que um dos motivos para o cancelamento da nova coleção esteja associado ao falecimento de Sérgio Buarque de Holanda em 1982.

Em agosto de 1989 foi publicada a 17ª edição de *História do Brasil* – volumes 1 e 2 e a 19ª edição de *História da Civilização*. Essas eram as últimas edições da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, que contaria ainda com a reimpressão de mais 5.000 exemplares do livro *História das Civilizações*, em 1991.⁷¹ Assim, a Coleção Sérgio Buarque de Holanda chegou ao seu final após atravessar quase duas décadas praticamente sem nenhuma alteração em seus livros.⁷²

Como visto anteriormente, a ausência de alterações na Coleção foi fruto de divergências entre os autores e a editora, mantendo-se a produção da Coleção praticamente parada durante os três anos de disputas judiciais. Por outro lado, enquanto o litígio não se resolvia, e durante o período de elaboração de uma nova coleção, a editora mantinha no mercado os mesmos livros, revelando a existência de um grupo de professores que continuavam a indicar a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, apesar de possíveis desatualizações.

⁶⁸ O PNLD havia sido criado em 1985 (CASSIANO, 2007).

⁶⁹ Segundo verificamos na biblioteca do acervo da Companhia Editora Nacional, a partir de 1984, a Coleção Sérgio Buarque de Holanda deixou de ser encadernada em capa dura. Provavelmente, essa mudança teve como objetivo baratear a produção.

⁷⁰ Conforme mapas e fichas de edição referentes ao período de 1980 a 1991, a soma de todos os livros impressos da Coleção Sérgio Buarque de Holanda totaliza 374.726 exemplares nesse período, enquanto, na década anterior, esse número superava 1.700.000 (mapas de edição, acervo da Companhia Editora Nacional).

⁷¹ Totalizando 1.970.457 exemplares impressos da Coleção (mapas de edição e dossiê Holanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

⁷² A única alteração foi o desmembramento do livro *História da Civilização* em dois volumes sem, contudo, alterar seu conteúdo.

Se para o público em geral a Coleção Sérgio Buarque de Holanda não parecia apresentar percalços ao longo de sua trajetória, a documentação da Companhia Editora Nacional revela que a Coleção passou por três momentos distintos: o grande sucesso de 1971 a 1975, a paralisação na produção de 1976 a 1979 e a decadência na década de 1980, estas últimas provocadas por uma série de divergências entre os autores e a editora. Entre essas divergências pode-se destacar a intenção dos autores de “atualizar” a Coleção, alterando o conteúdo para Estudos Sociais, e isso num período em que alguns professores se posicionavam pela manutenção da disciplina História no ensino de 1º grau e a Universidade de São Paulo se recusava a implementar a licenciatura curta nessa nova disciplina escolar. No entanto, o que determinou a manutenção no mercado editorial dos livros didáticos de História da Coleção Sérgio Buarque de Holanda foram os dados de estoque dessa mercadoria, a malsucedida troca de editora por parte dos autores e a insistência dos professores do 1º grau em adotar esses livros.

3 A COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA E OUTROS LIVROS DIDÁTICOS DA ÉPOCA

3.1 Coleção Sérgio Buarque de Holanda: os livros

A Coleção Sérgio Buarque de Holanda era composta pelos seguintes livros: *História do Brasil*, volume 1 – curso moderno – das origens à independência; *História do Brasil*, volume 2 – curso moderno – da independência aos dias atuais; *História da Civilização* – curso moderno. Para cada título, havia, ainda, um Caderno de Trabalhos Práticos (que podiam ser comercializados separadamente) e um Livro do Professor. Desse conjunto de livros, os de *História do Brasil* 1 e 2 eram destinados, respectivamente, às 5^{as} e 6^{as} séries do antigo primeiro grau⁷³ e o livro de *História da Civilização* destinava-se às 7^{as} e 8^{as} séries.⁷⁴ Todos os livros da Coleção tinham o formato 19 cm X 26 cm.⁷⁵

O livro *História do Brasil* 1 (figura 1) era dividido em nove capítulos: “Introdução: a História, documentos e datas”, “A era dos descobrimentos”, “Exploração e posse da terra”, “A formação territorial brasileira”, “A era do ouro do Brasil”, “A era das revoluções”, “A Independência”, “A vida no Brasil colônia” e “Interpretação dos textos”. Cada capítulo foi organizado da seguinte maneira: um panorama cultural sobre o período a ser estudado, acompanhado de muitas imagens (figuras 2 e 4), um texto-base, textos de época, mapas, uma seção intitulada “A Geografia ajuda a explicar a História” e tabelas cronológicas.

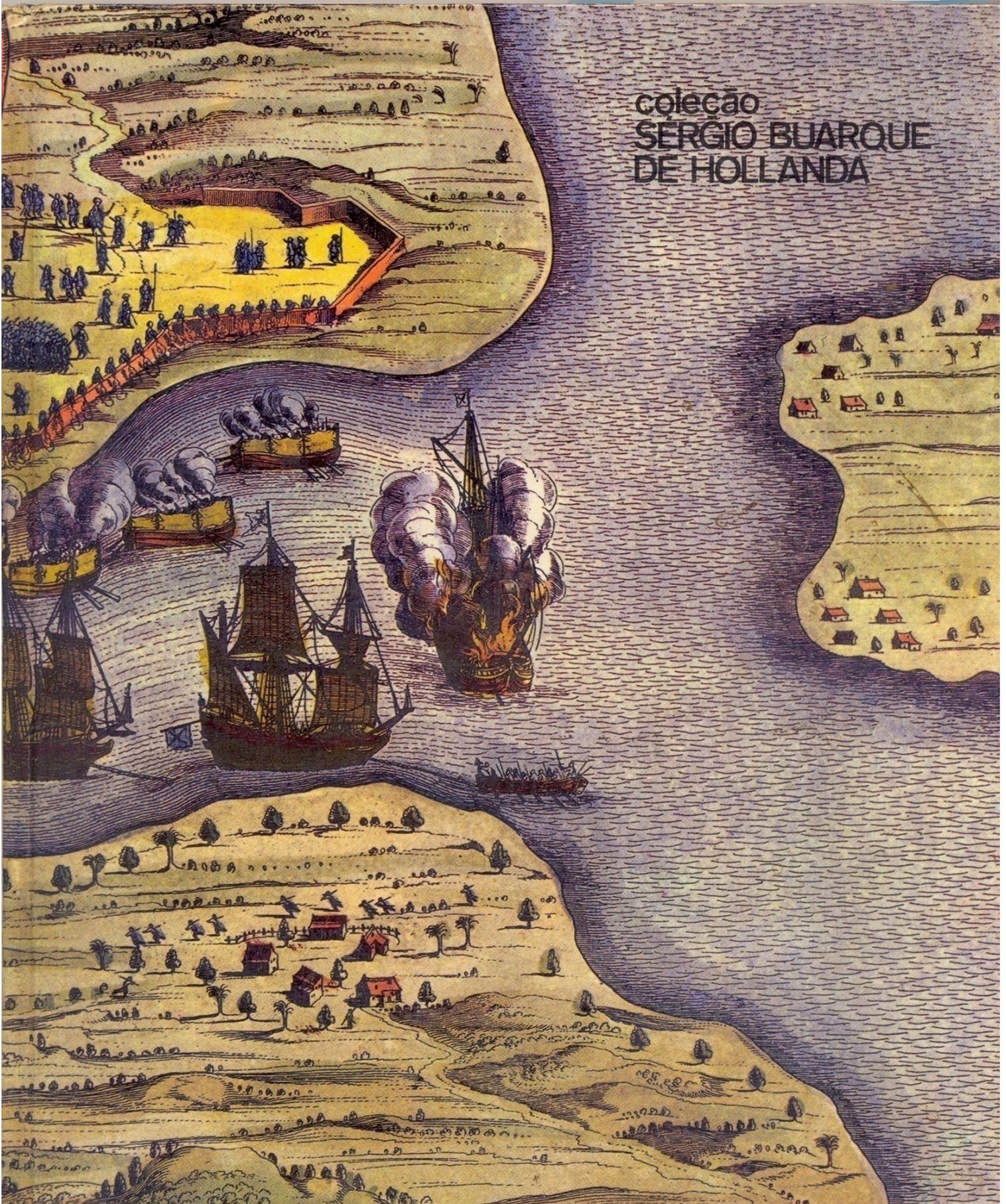
O livro *História do Brasil* 2 (figura 3) apresentava as mesmas características do livro *História do Brasil* 1 e era dividido em sete capítulos: “O primeiro reinado e a regência”, “O segundo reinado”, “A República Velha”, “A Segunda República”, “A República Nova”, “a vida no Brasil independente” e “O folclore brasileiro”.

⁷³ A organização das séries escolares tinha acabado de ser alterada pela Lei 5.692/71, tanto que os livros fazem referência às séries a que se destinavam, mencionando, entre parêntesis, “do antigo ginásio”. Atualmente, essas séries equivalem, respectivamente, às 5^{as}, 6^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental.

⁷⁴ *História do Brasil* 1 foi publicado pela primeira vez em fevereiro de 1971; *História do Brasil* 2 e *História da Civilização*, em fevereiro de 1974.

⁷⁵ A Editora, no período, considerava que os formatos de livros poderiam ser 15 cm X 21 cm, o de 19 cm X 26 cm ou de 21 cm X 28 cm (Cf. Carta do gerente editorial de 07/08/80, correspondência, acervo da Companhia Editora Nacional). Essas medidas correspondiam ao tamanho da folha e não da capa dos livros (19,5 cm X 27 cm).

coleção
SERGIO BUARQUE
DE HOLLANDA

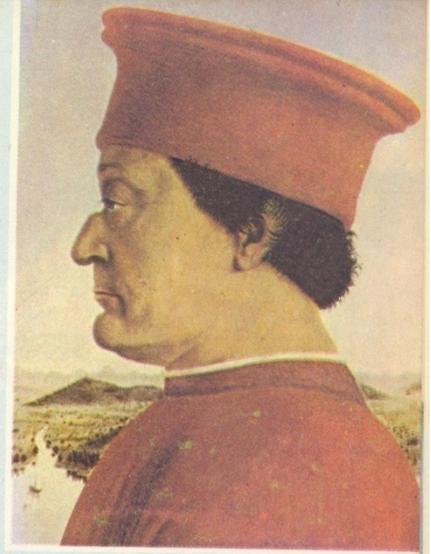


HISTÓRIA DO BRASIL • 1 DAS ORIGENS
À INDEPENDÊNCIA
curso moderno

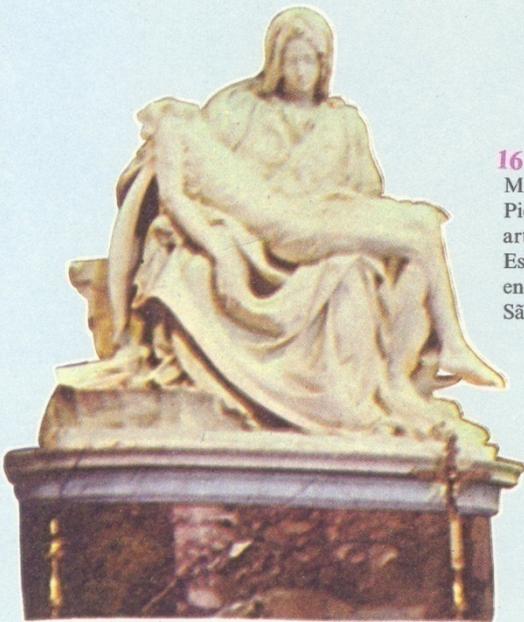
Figura 1. HOLLANDA et al. 1971a. Capa (reprodução tamanho original).



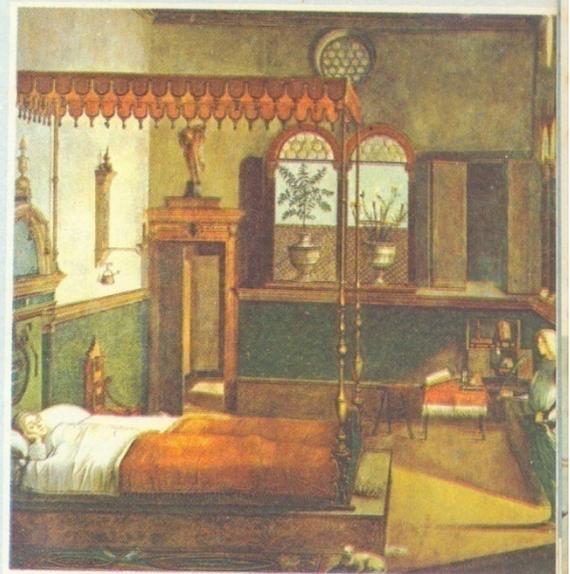
11. Fra Angelico, *Anunciação*, Museu de São Marcos, Florença, Itália.



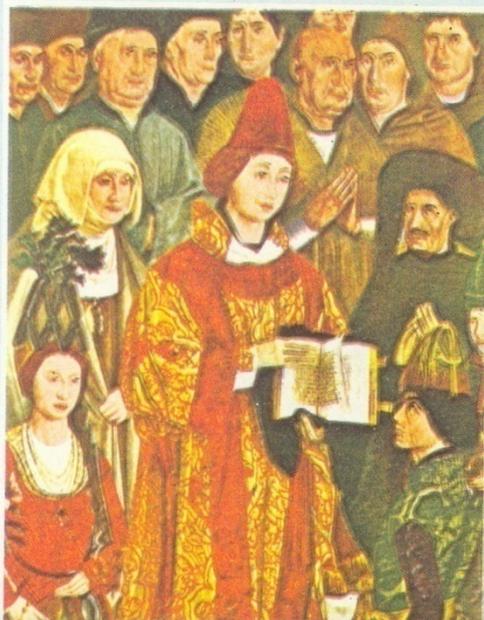
12. Piero della Francesca, *Retrato de Federico da Montefeltro*, Galeria dos Ofícios, Florença, Itália.



16. Michelangelo, *La Pietà* (A Piedade), Vaticano – O artista esculpiu três Piedades. Esta é a mais célebre e encontra-se na Igreja de São Pedro.



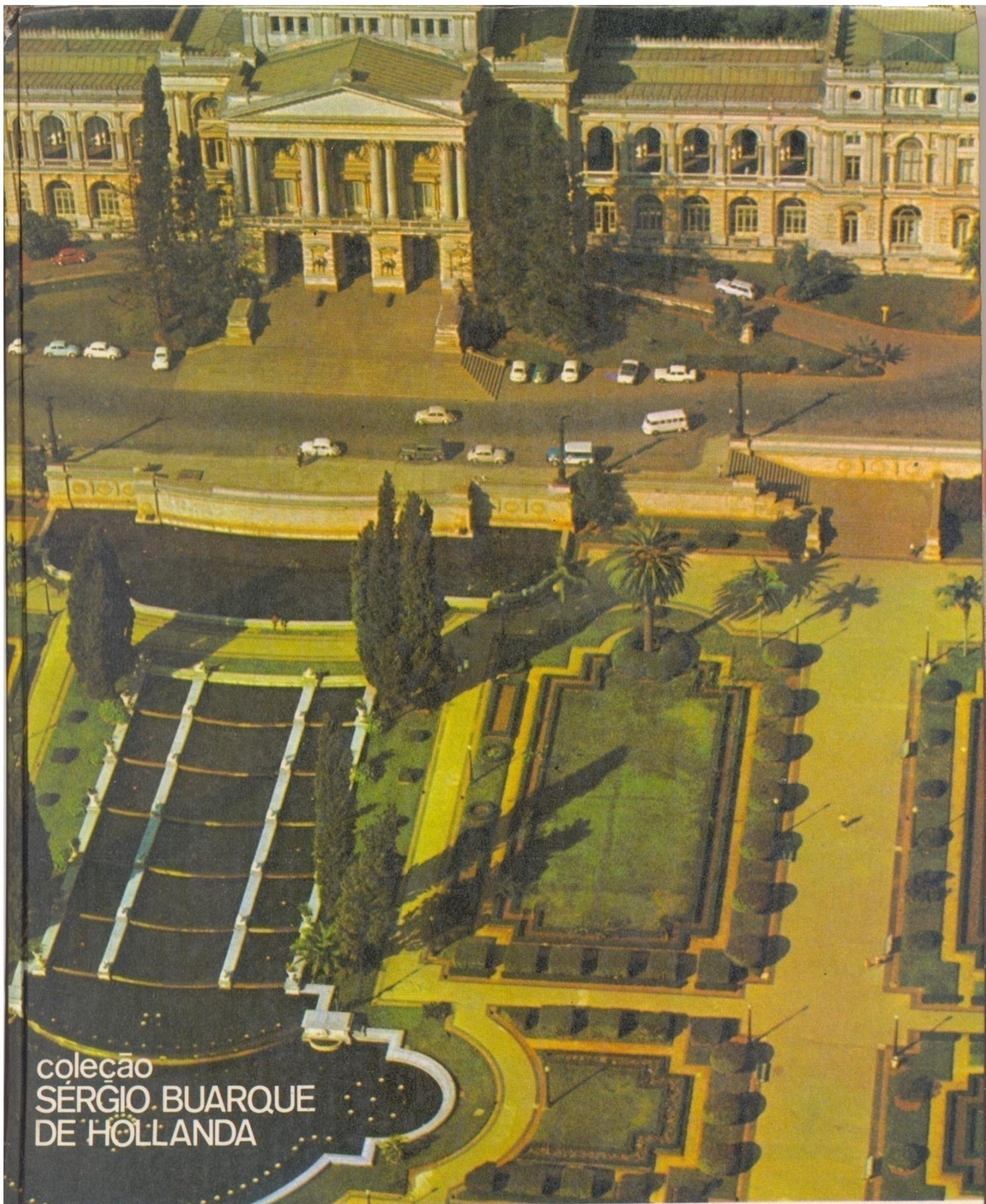
13. Carpaccio, *Sonho de Santa Úrsula*, Museu da Academia, Veneza, Itália – O artista retrata um quarto típico dos primeiros tempos do Renascimento.



15. Nuno Gonçalves, *Políptico de São Vicente*, Museu das Janelas Verdes, Lisboa, Portugal – Trata-se de uma composição em seis painéis e o tema é a adoração de São Vicente, padroeiro de Portugal e de Lisboa. O painel reproduzido é o da veneração do santo pela Corte portuguesa.

14. Botticelli, *A Primavera*, Galeria dos Ofícios, Florença, Itália.





coleção
SÉRGIO BUARQUE
DE HOLLANDA

HISTÓRIA DO BRASIL • 2

DA INDEPENDÊNCIA
AOS NOSSOS DIAS

curso moderno

Figura 3. HOLLANDA et al. 1971d. Capa (reprodução tamanho original).

História da Civilização (figura 5), por sua vez, organizava-se em seis capítulos: “A Pré-história”, “A Antigüidade”, “A Idade Média”, “Idade Moderna”, “Idade Contemporânea (século XIX)” e “Idade Contemporânea (século XX)” e era formado por um único volume destinado às 7^{as} e 8^{as} séries. Diferentemente dos livros de *História do Brasil* da Coleção, *História da Civilização* não apresentava o panorama cultural. No mais, matinha a mesma diagramação com remissão às imagens, mapas e textos de época, que figuram em abundância em cada capítulo.

Inicialmente, *História da Civilização* estava planejado para ser editado em dois volumes, assim como ocorreu com os de *História do Brasil*, mas, como vimos anteriormente, foi publicado em volume único.

Os Cadernos de Trabalhos Práticos (figura 6) eram compostos por um conjunto de exercícios para cada capítulo do respectivo livro-texto. Em geral, predominavam as questões de múltipla escolha, acompanhadas de alguns poucos exercícios para relacionar respostas corretas e outras atividades, que serão analisados adiante.

Os livros do professor referentes aos volumes de *História do Brasil* apresentavam em sua capa os seguintes títulos: “História do Brasil – Estudos Sociais – Livro do Professor - volume 1” e os mesmos títulos para a 6^a série, alterando-se apenas a inscrição “volume 1” para “volume 2” (figura 7). Esses livros possuíam dois capítulos principais: “orientação metodológica” e “subsídios para o ensino de História do Brasil”. Os livros contavam, ainda, com um pequeno dicionário biográfico, bibliografia, cronologia, chave dos testes do caderno de trabalhos práticos, orientações sobre materiais didáticos, tais como recursos audiovisuais e informações sobre as fontes.

Nesses dois livros os créditos da assessoria da professora Laima Mesgravis aparecem em destaque na segunda página, acompanhados de uma nota entre parêntesis, ressaltando seu cargo de professora de História da FFLCH – USP e do Colégio Prof. Gualter da Silva. No volume um há um agradecimento especial à “valiosa cooperação dos professores e especialistas” Alfredo Bosi, Antonio Candido de Mello e Souza, Aroldo de Azevedo, Carlos Drummond, Eduardo Knesse de Mello, Helga Sigmund, José Aderaldo Castello, Myriam Ellis, Octacílio Dias, Osvaldo Sangiorgi, Rodolfo Marcondes do Amaral, Rosemarie Érika Horch e Ughetta Bassi Frugoli e, no volume dois, às seguintes pessoas: Alceu Maynard Araújo, Antonio Candido de Mello e Souza, Azis Simão, Fernando Azevedo, Florestan

Fernandes, Heitor Ferreira Lima, Hiroshi Saito, José Aderaldo Castelo e Maria Isaura Pereira de Queiroz, Octacílio Dias e Rosemarie Érika Horch.

O livro do professor referente ao volume *História da Civilização* possuía o mesmo formato dos demais livros do professor da Coleção citados anteriormente, porém, com apenas 32 páginas. O primeiro capítulo continha as orientações metodológicas e no segundo os subsídios para o ensino de História Geral. Os textos desses subsídios, entretanto, eram extremamente resumidos se comparados com os dos subsídios para História do Brasil: em geral, a explicação de cada capítulo do texto-base ocupava apenas uma página ou uma página e meia, complementado por sugestões de trabalhos e de questões.



Figura 4. HOLLANDA et al. 1971s. *História do Brasil*. 1, "Panorama cultural", p.24-5 (reprodução reduzida)

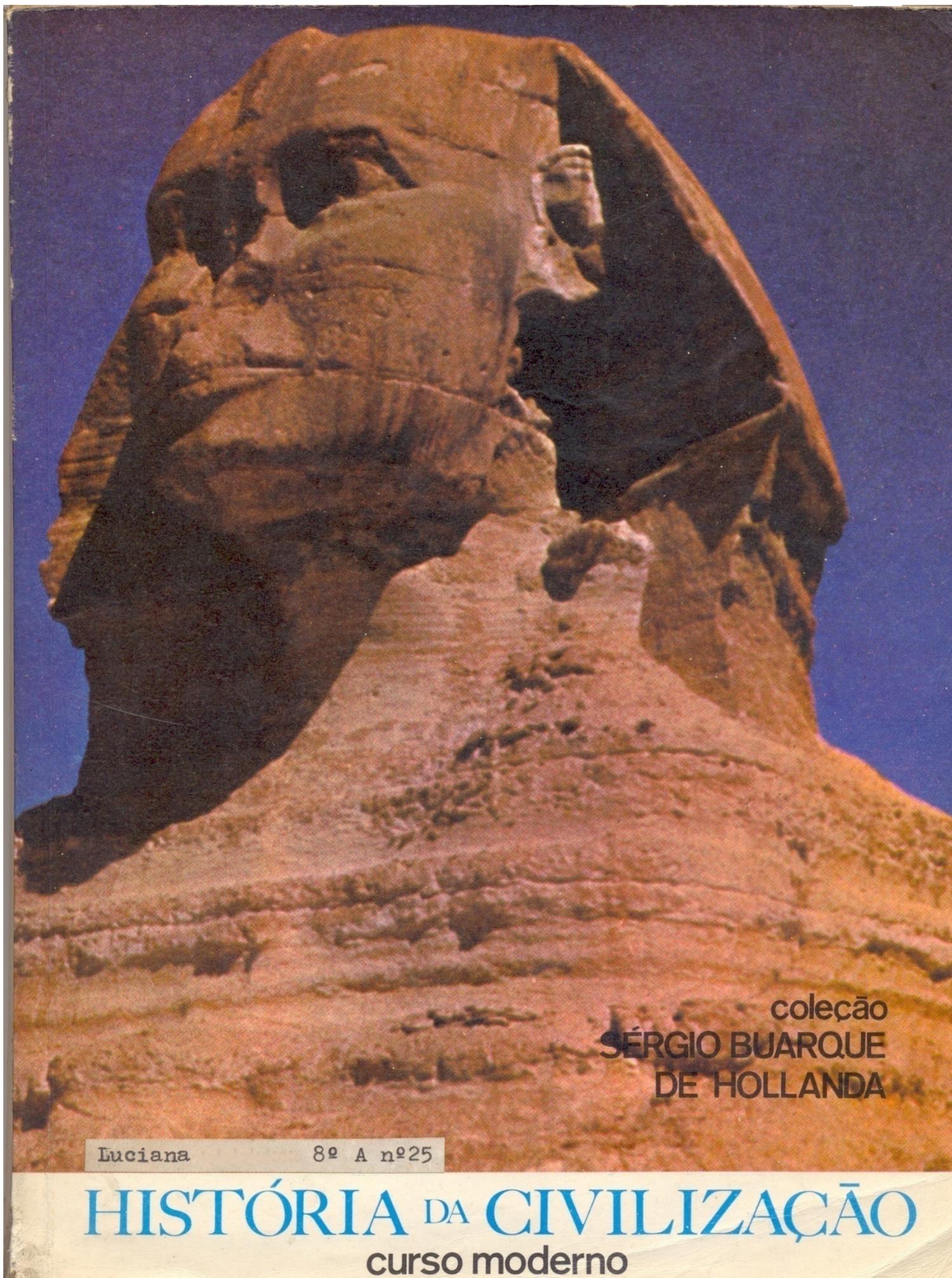


Figura 5. HOLLANDA et al. 1979. *História da Civilização*. Capa. (reprodução tamanho original)

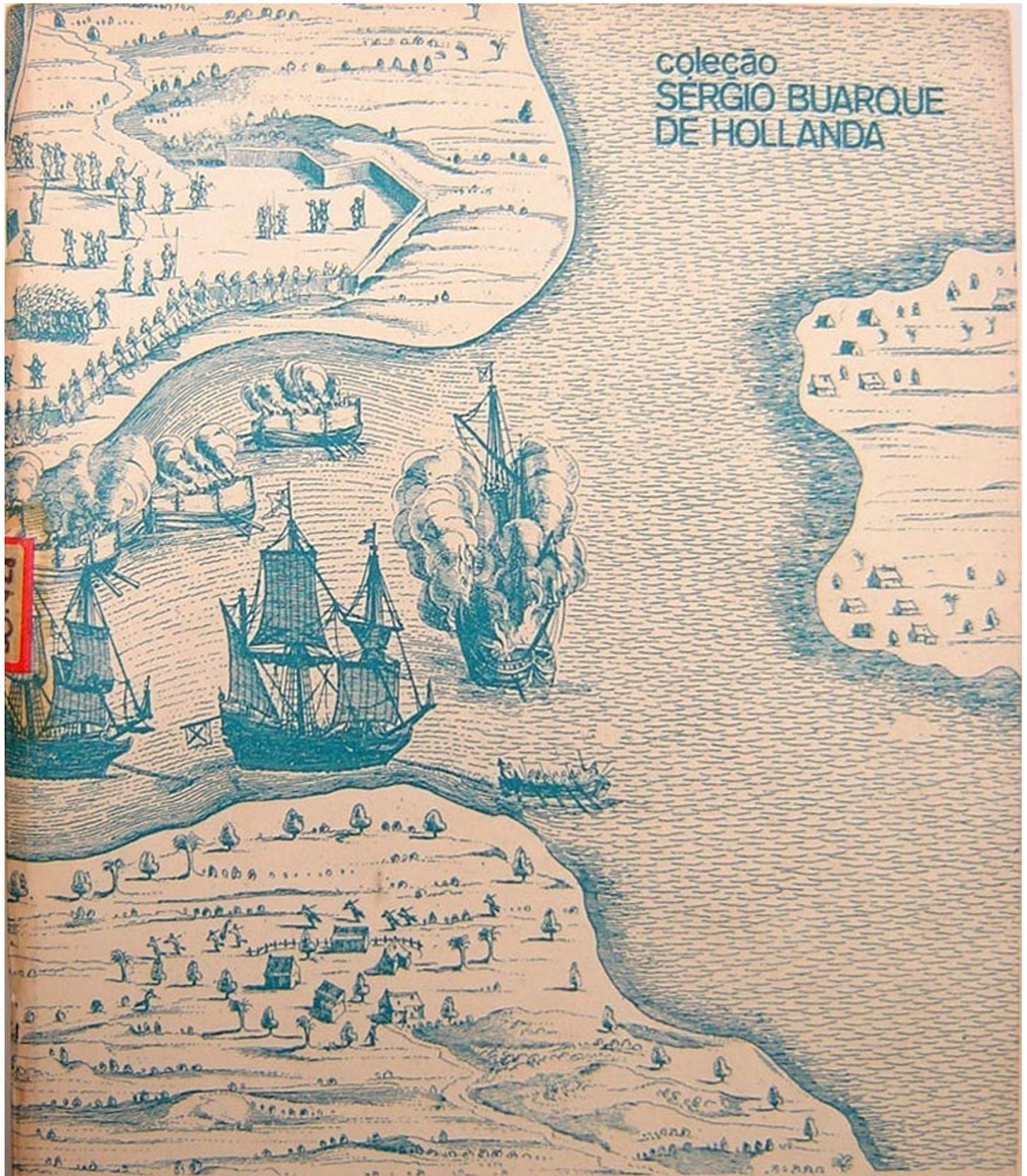
colecão
SÉRGIO BUARQUE
DE HOLLANDA



HISTÓRIA DO BRASIL **1** (DAS ORIGENS À INDEPENDÊNCIA)
CADERNO DE TRABALHOS PRÁTICOS

Figura 6. HOLLANDA et al. 1971b. Capa. (reprodução tamanho original)

colecão
SÉRGIO BUARQUE
DE HOLLANDA



ESTUDOS SOCIAIS
HISTÓRIA DO BRASIL • 1 (DAS ORIGENS À INDEPENDÊNCIA)
LIVRO DO PROFESSOR

Figura 7. HOLLANDA et al. 1971c. Capa (reprodução tamanho original).

3.2 Livros didáticos da década de 1960: os antecessores

Os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, se comparados com os publicados até aquele período, representaram uma reformulação estética e conteudística, envolvendo mudanças em suas dimensões e na utilização de imagens. Para analisarmos detalhadamente em que consistiram essas mudanças, selecionamos alguns livros didáticos publicados nas décadas de 1960 (catalogados no Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – Livres), com vistas a traçar um paralelo com a produção dos anos de 1970.⁷⁶

Um dos livros didáticos mais utilizados na década de 1960 era *História do Brasil*, mais conhecido pelo nome de seu autor, Joaquim Silva, do que pelo título. Esse livro foi editado pela Companhia Editora Nacional e, em 1961, encontrava-se na sua 100ª edição. Seu formato era 15 cm X 21 cm e trazia capa dura com a ilustração estilizada de um bandeirante, a figura de um indígena e uma caravela ao fundo (figura 8). Na folha de guarda, a ilustração no mesmo estilo da capa apresentava uma série de figuras posicionadas lado a lado, da esquerda para a direita, formando uma “linha do tempo” da História do Brasil, que revelava a proposta do livro: iniciava com uma caravela, seguida pela figura de um indígena, de um jesuíta, de um bandeirante, depois a família real, Tiradentes, Marechal Deodoro da Fonseca encerrando com o vôo de um dirigível em Paris. O número de ilustrações é inferior ao espaço ocupado por textos e predominam ilustrações produzidas especialmente para o livro, que são coloridas,⁷⁷ e algumas reproduções em preto-e-branco de pinturas de artistas consagrados (figura 10). Ao final de cada capítulo havia uma seqüência de “datas notáveis”, um pequeno texto para leitura (um trecho da carta de Caminha, por exemplo) e um questionário com perguntas a respeito do assunto estudado, do seguinte tipo:

Que se sabia do mundo antigo no começo dos tempos modernos? Quais as causas das grandes navegações? Que sabe do Infante D. Henrique? Quais os primeiros descobrimentos dos portugueses? Como se realizou o descobrimento da América? Por que se fez o tratado de Tordesilhas? (SILVA, 1961, p. 24).

⁷⁶ Nesse levantamento, utilizamos como critério, além da seleção dos livros da Companhia Editora Nacional, livros de editoras do período mencionadas por Hallewell (2005) como concorrentes da Nacional.

⁷⁷ No livro há a informação de que as ilustrações e a diagramação foram realizadas por Eugênio Hirsch.



Figura 8. SILVA. 1961. Capa (reprodução tamanho original).

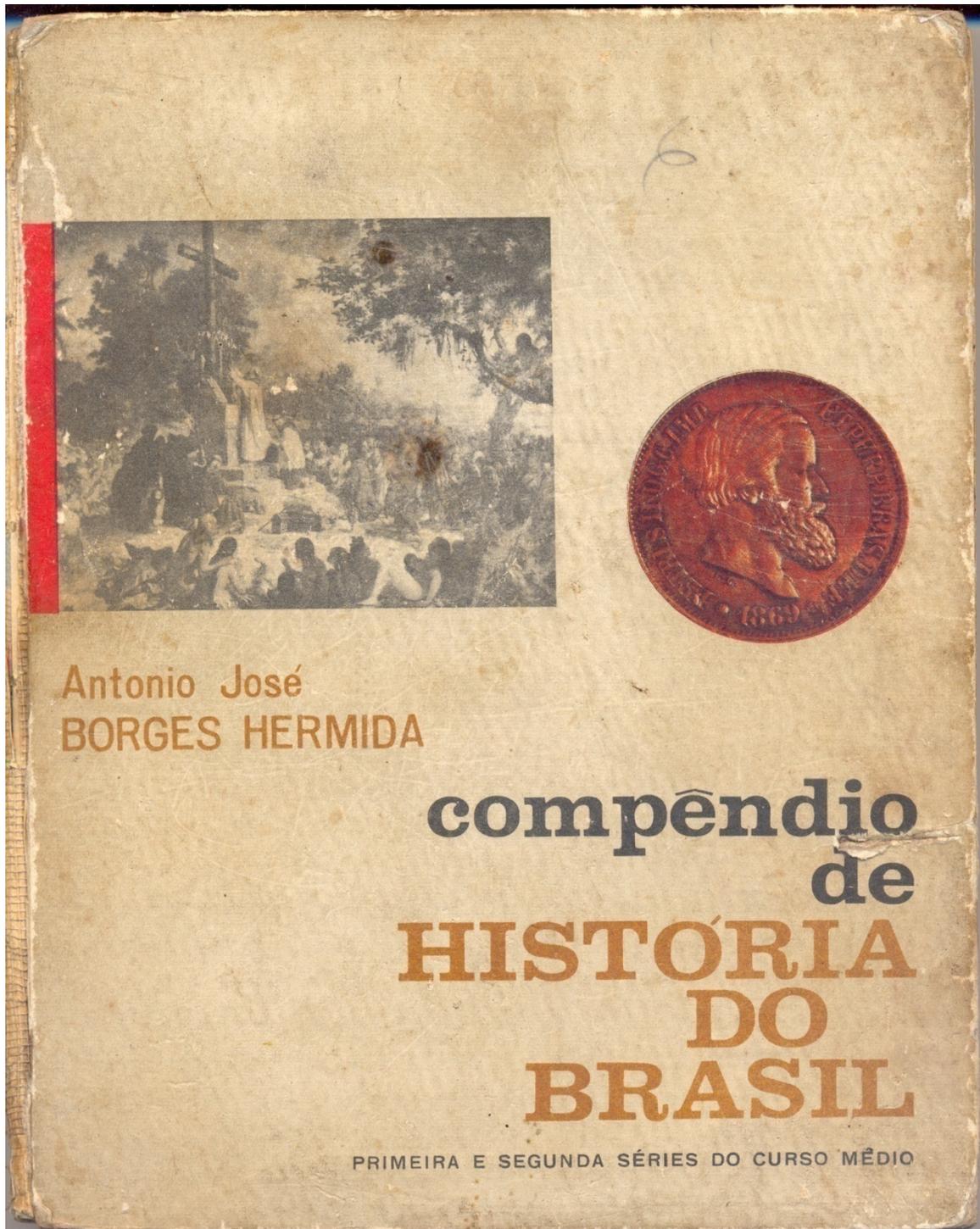


Figura 9. HERMIDA. 1968. Capa (reprodução tamanho original).

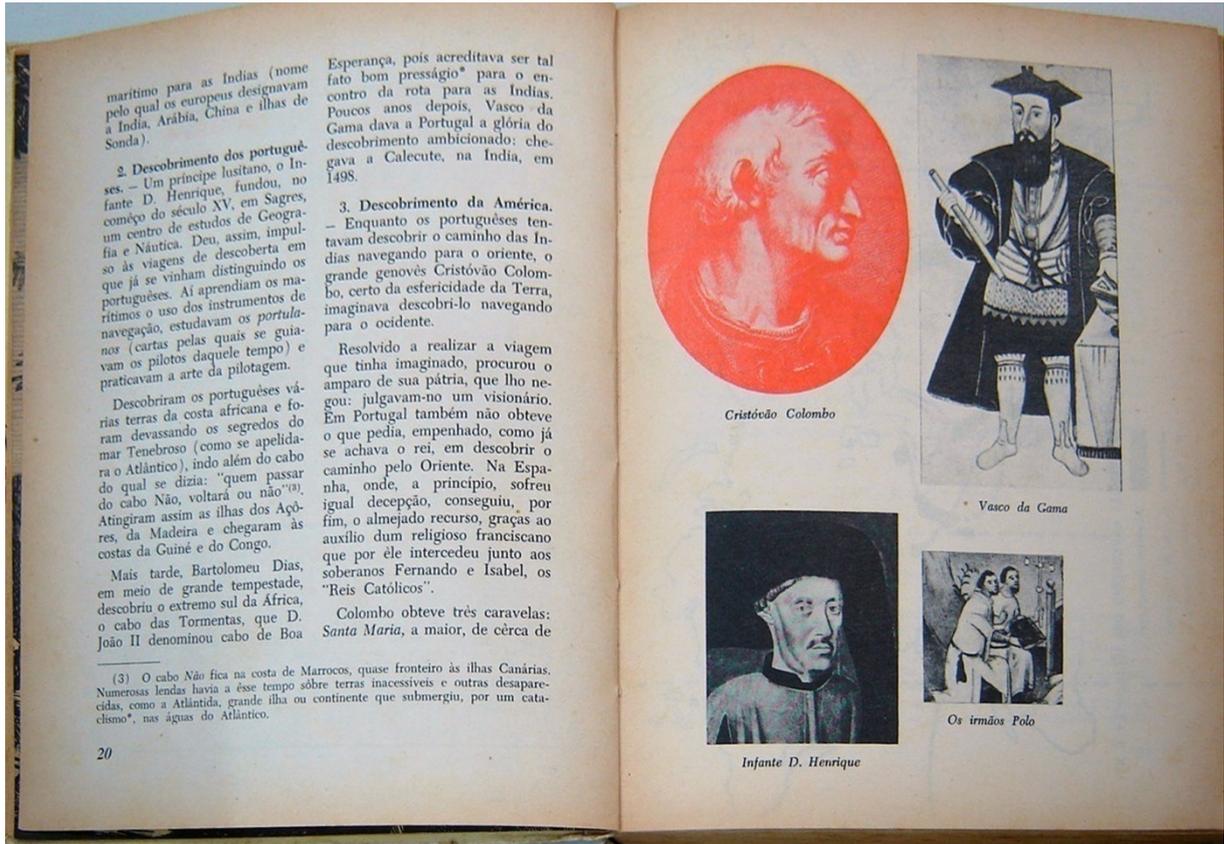


Figura 10. SILVA. 1961, p. 20-1. (reprodução reduzida)

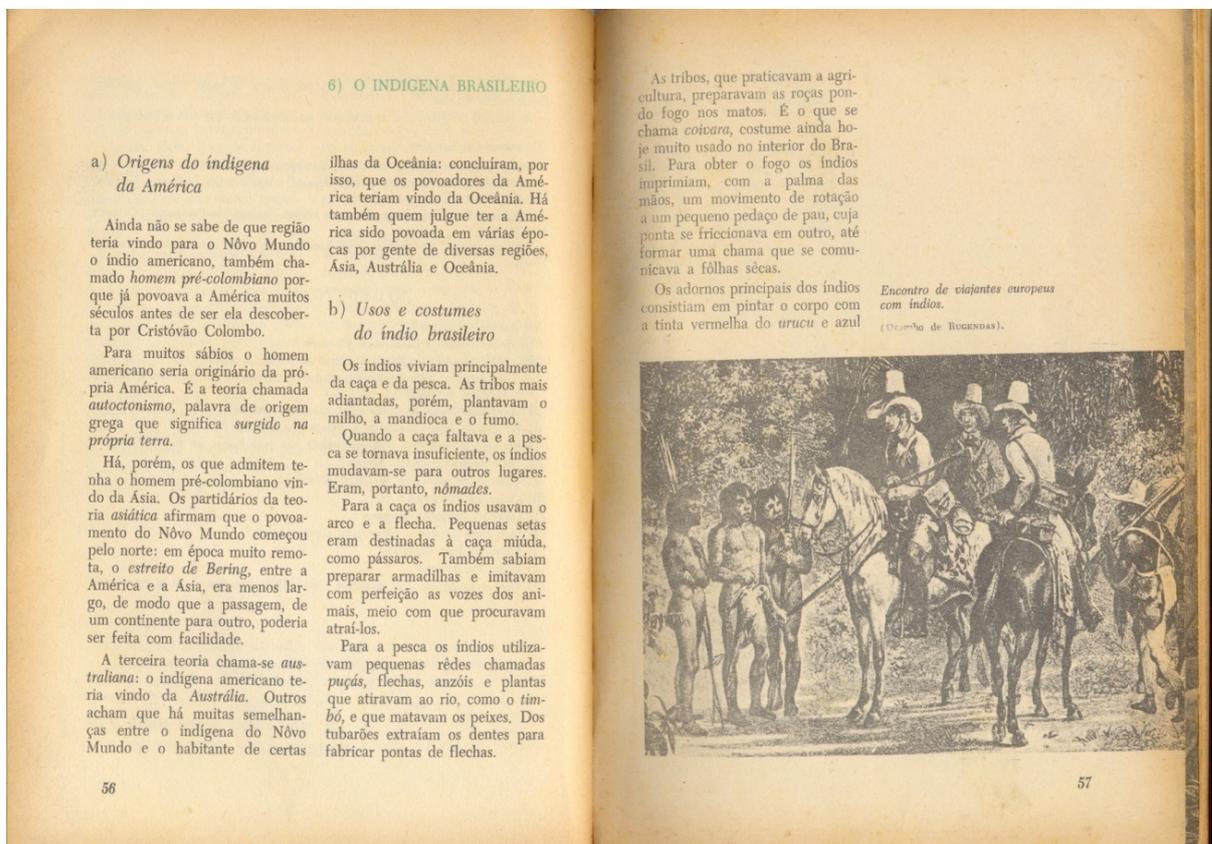


Figura 11. HERMIDA. 1968, p. 56-7 (reprodução reduzida).

Nessa mesma época, a Companhia Editora Nacional também editava os livros de Borges Hermida (figura 9 e 11), 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 (figuras 12 e 13).

Essas duas obras marcaram o ensino de História nos anos de 1950 a 1970, e o livro de Borges Hermida encarregou-se de manter o mesmo formato ao longo das décadas de 1970 e 1980, para a satisfação dos professores que apreciavam esse estilo. Para se ter uma idéia, entre 1960 e 1970 a tiragem anual do *Compêndio de História do Brasil* variava entre 150.000 e 250.000 exemplares.⁷⁸

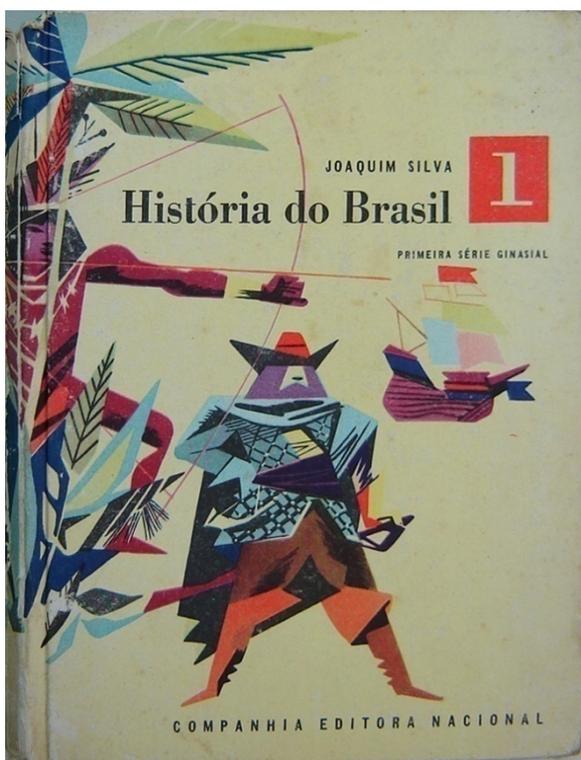


Figura 12. SILVA. 1961. Capa. (reprodução reduzida).

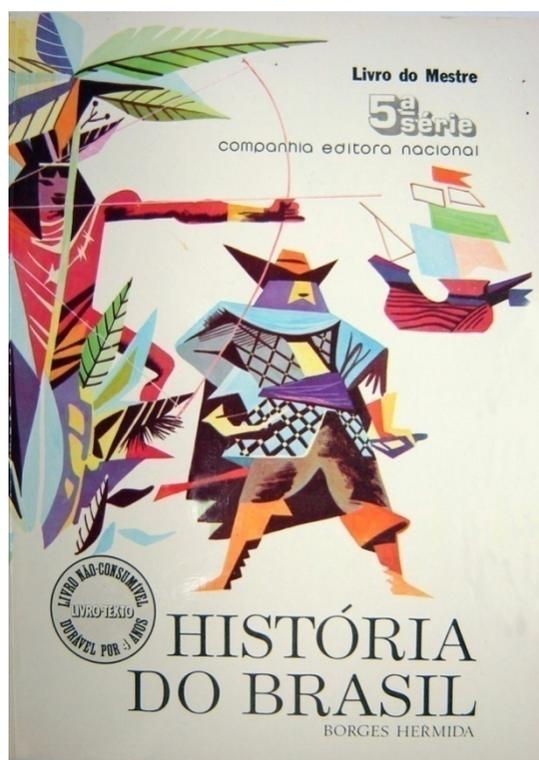


Figura 13. HERMIDA. 1983. Capa (reprodução reduzida)

⁷⁸ Conforme fichas de edição do departamento de produção, acervo da Companhia Editora Nacional.

No acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP (Livres), encontramos também outros autores de livros de História do período, como Brasil Bandecchi, da Editora Didática Irradiante S.A, Victor Mussumeci, da Editora do Brasil S.A. e Euclides Pereira, da FTD.

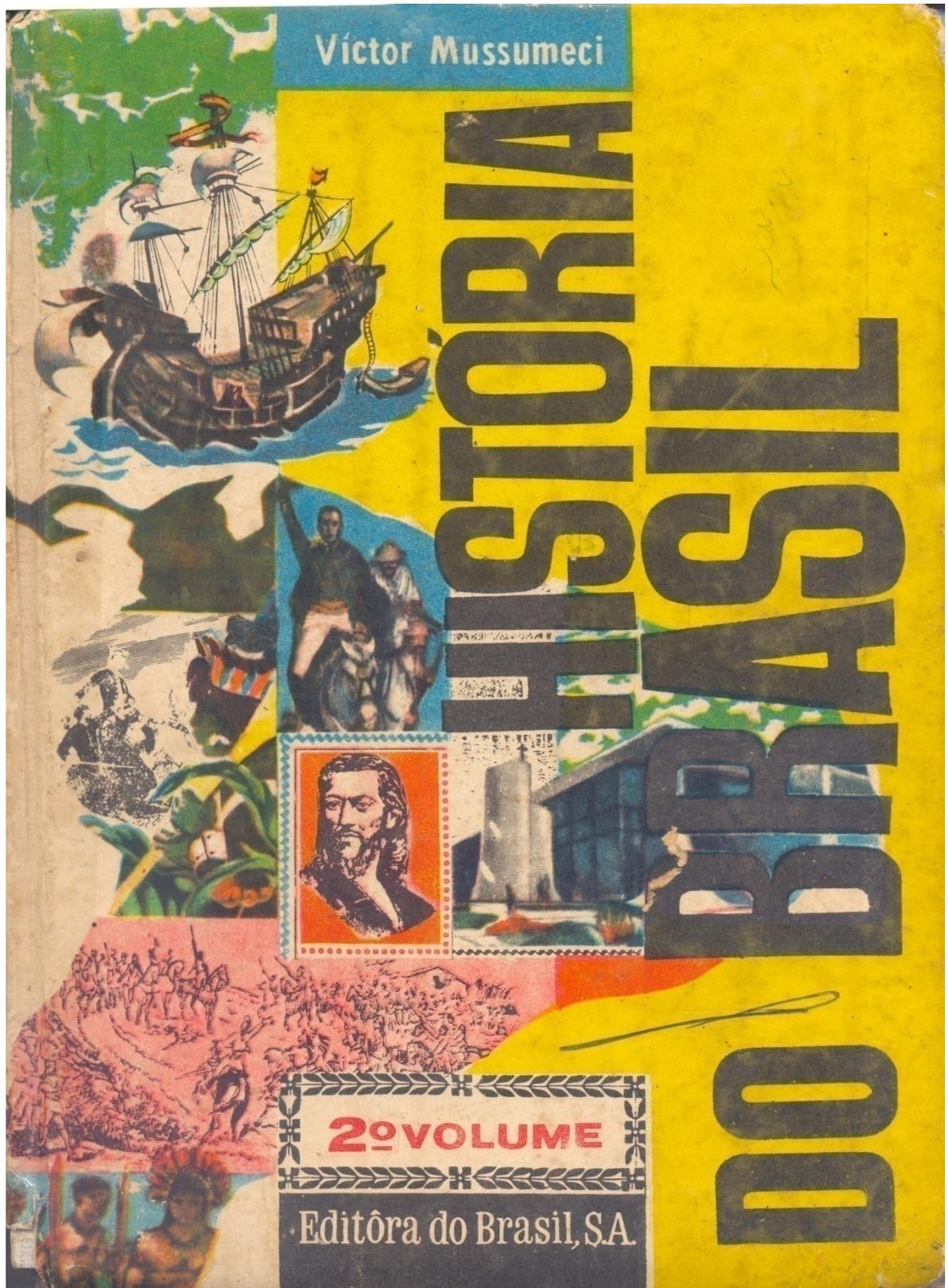


Figura 14. MUSSUMECI. s/d (196?). Capa. (reprodução tamanho original)

O livro didático de autoria de Brasil Bandecchi, intitulado *História do Brasil*, cuja edição a que tivemos acesso datava de 1964, tinha o formato 15 cm X 21 cm⁷⁹ e apresentava uma capa ilustrada e colorida com um detalhe da pintura “Primeira Missa no Brasil”. No seu interior, no entanto, predominava o texto escrito, e as poucas imagens eram em preto-e-branco. Ao final de cada capítulo havia um questionário sobre o assunto estudado, conforme o exemplo que segue:

- 1 – Qual a parte conhecida do globo no início da Idade Moderna?
 - 2 – Que eram périplos?
 - 3 – Para que serviam os portulanos?
 - 4 – De onde iam as especiarias para Europa? Quais eram as principais especiarias?
 - [...]
 - 19 – Que se entende por Renascença ou Renascimento?
 - 20 – As descobertas marítimas tiveram influência na Europa? Quais?
- (BRASIL BANDECCHI, 1964, p. 27).

Os livros didáticos de Victor Mussumeci, *História do Brasil* (figura 14), *História da Geral e História da América*, todos em capa dura colorida, no formato 13,5 cm X 19 cm⁸⁰, apresentavam poucas ilustrações, todas elaboradas por ilustradores a partir de pinturas consagradas ou criação do próprio desenhista. Os capítulos eram organizados em texto, sumário (resumo) e questionário. Uma das diferenças desse livro em relação aos demais consistia na presença de questões de múltipla escolha e exercícios para relacionar colunas que apareciam no final de alguns capítulos na forma de “exercícios de revisão”, conforme o exemplo que segue:

EXERCÍCIOS DE REVISÃO – I UNIDADE

A – Testes de sondagem

Assinale entre os parênteses a resposta certa:

1 – O século XVI:

- () foi o século da revolução industrial
- () foi a época de grandes mudanças na vida econômica dos europeus
- () marca o descobrimento da máquina
- () começou em 1601
- () findou no ano de 1600
- () foi o século da revolução comercial.

[...]

B – Teste de relação

Numere com o mesmo algarismo a frase complementar (2ª coluna)

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1- O Congresso do Sêlo | - ocorreu, em 1776 () |
| 2 – O Congresso da Filadélfia | - findou em 1781 () |
| 3 – O Segundo Congresso da | - reuniu-se em Nova Iorque () |

⁷⁹ LIVRES (2008).

⁸⁰ LIVRES (2008).

Filadélfia

4 – A declaração da Independência

5 – A guerra da Independência americana

(MUSSUMECI, 1960, p. 43).

- proclamou os direitos dos colonos ()

- votou a independência das Treze Colônias Inglesas ()

Essa característica predominava nos livros didáticos da década de 1960 e fazia com que os alunos buscassem no texto apenas as resposta às perguntas contidas no final dos capítulos, sem maiores preocupações com o conteúdo da lição. Analisando dois exemplares do *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida, da década de 1960, que fora utilizado por dois alunos distintos, encontramos a mesma tática de estudo consistente em localizar no texto as “respostas certas” e nelas marcar o número da questão correspondente (figura 15).

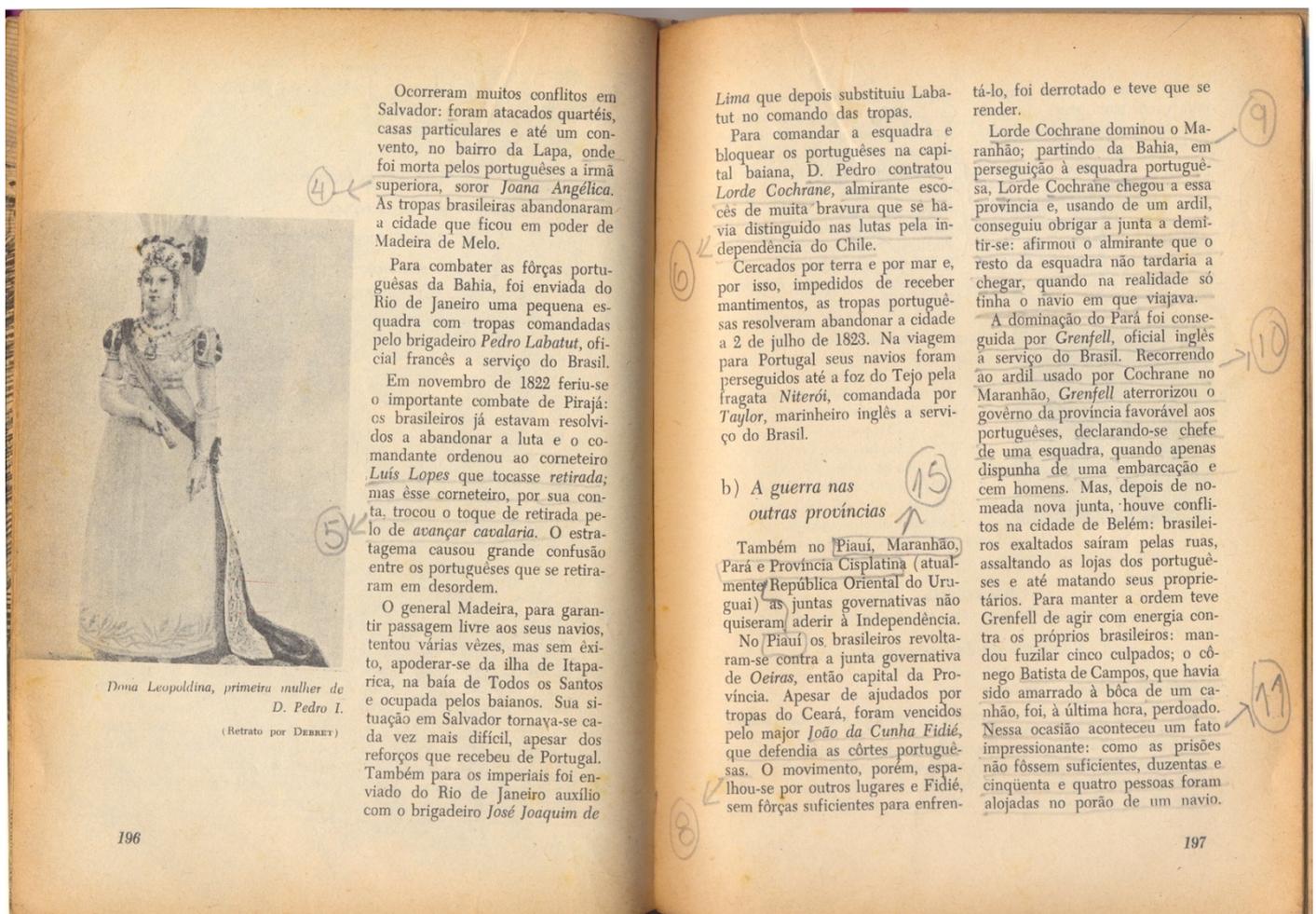


Figura 15. HERMIDA. 1968. p. 196-7. (reprodução reduzida)

O livro *História do Brasil*, de Euclides Pereira, no formato 13,5 cm X 19,5 cm⁸¹, também com poucas ilustrações, seguia uma organização dos capítulos bastante similar à dos livros de Joaquim Silva e Borges Hermida: texto-base, pequeno fragmento de texto para leitura no final do capítulo, cronologia e questionário. Nessa obra de 1964, a editora resolveu a ausência de ilustração de forma criativa: o livro não continha imagens, mas havia um espaço a ser completado pelo aluno com a figura colorida correspondente, que acompanhava o livro, como explicava a “orientação”:

Uma inovação fizemos nesta HISTÓRIA DO BRASIL, 1ª Série, dando ao aluno real interesse e atraente motivação no estudo de nossa História. Contém o manual em suas últimas páginas, figuras coloridas de personagens e fatos tratados neste livro e que deverão ser recortadas, à medida que a matéria vier sendo estudada e coladas nos espaços indicados no texto. Cabe aos senhores professores orientar os alunos nesse trabalho e em outros que julgarem convenientes. (PEREIRA, 1964, p. 3).

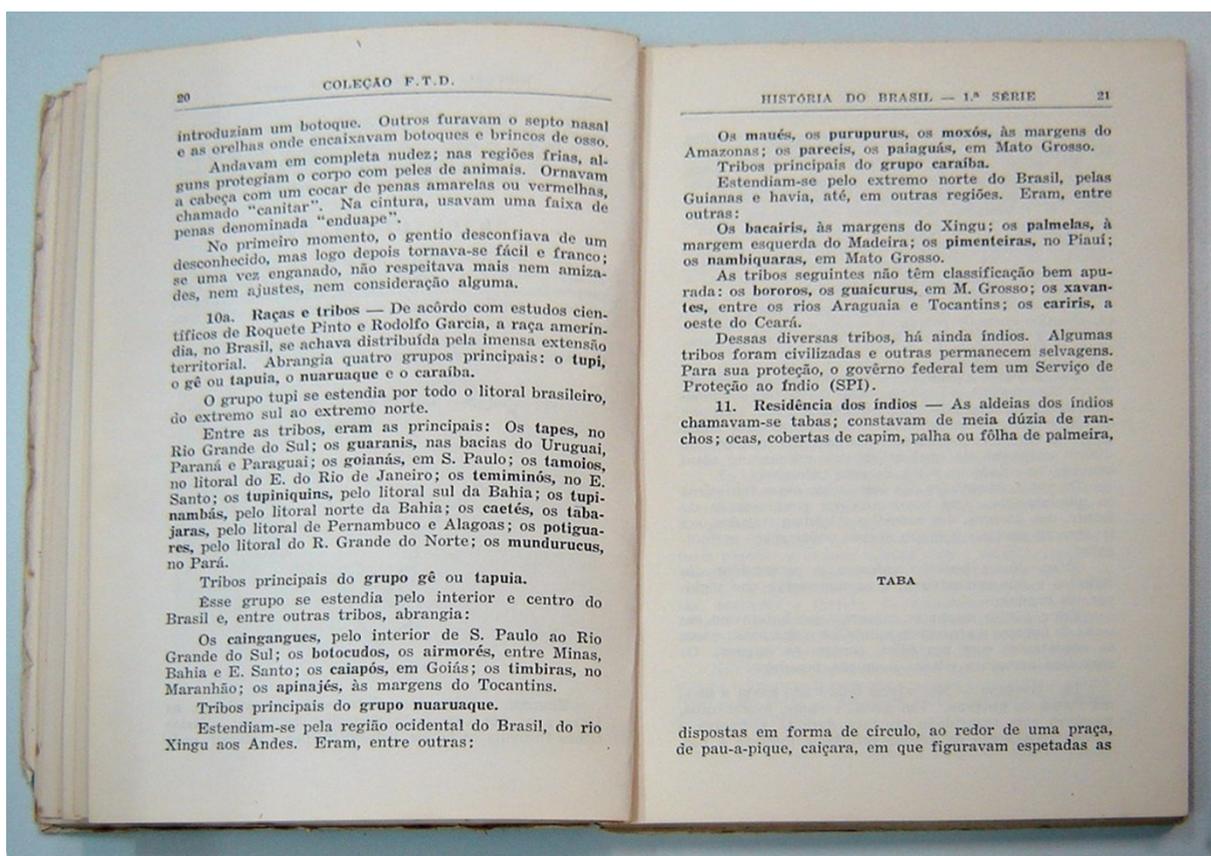


Figura 16. PEREIRA. 1964, p. 20-21. (reprodução reduzida)

Cabe mencionar que, além de proporcionar ao aluno “real interesse e atraente motivação no estudo”, o expediente utilizado também oferecia atrativos aos editores, pois era

⁸¹ LIVRES (2008).

uma forma de baratear os custos da produção. Ocorre que a maioria dos livros eram impressos em off-set de segunda, papel de qualidade inferior, indicado na publicação de livros que contenham apenas textos. Na utilização de imagens coloridas, para se garantir a qualidade de impressão, faz-se necessário um papel de melhor qualidade, off-set de primeira, o que encarecia o custo das obras. No caso do livro da FTD, o volume fora totalmente impresso em papel de qualidade inferior, e apenas as figuras, no encarte final, eram coloridas e impressas em um papel de melhor qualidade. Dessa forma, o livro, que saía da gráfica em preto-e-branco, tornava-se colorido graças ao trabalho de “diagramação” realizado pelos alunos, que recortavam as figuras e as colavam nos respectivos lugares sob a supervisão do professor, e tudo isso sem custos para a editora (figura 16 e 17).

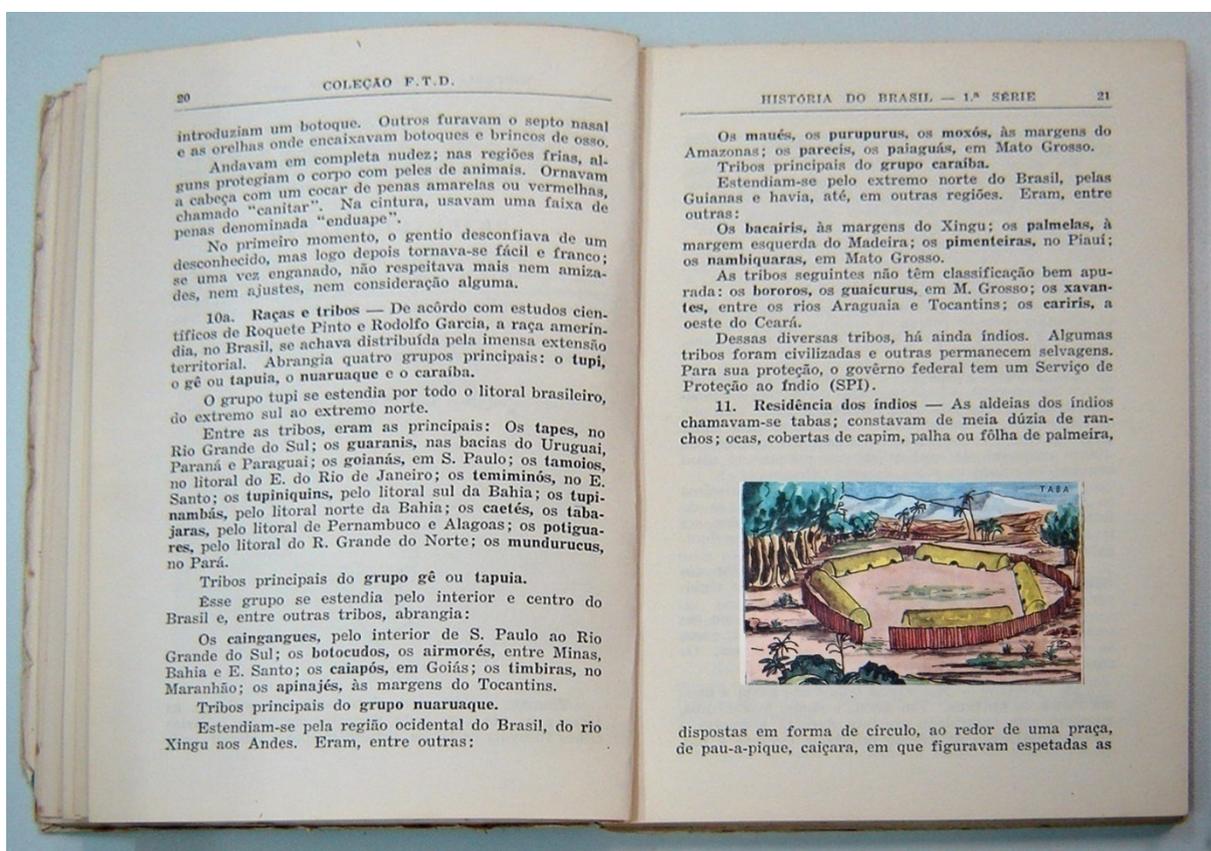


Figura 17. Foto montagem simulando como ficaria o livro com a ilustração.

À parte o subterfúgio usado pela FTD, os livros de Pereira (1964) e Mussumeci (1960), em razão do formato e da configuração, eram os que mais se assemelhavam aos livros editados na década de 1950. Conforme apuramos em nossas pesquisas, um dos livros didáticos referentes a esse período, também publicado pela Companhia Editora Nacional, cujo autor é Ary da Mata, foi editado no formato 15 cm X 21 cm, com capa dura e colorida, poucas ilustrações, todas em preto-e-branco, e a diagramação obedecia ao seguinte critério: figura na

parte superior e, logo abaixo, o texto. As informações sobre o conteúdo da obra, em termos de imagens e quantidade de exercícios, estão expressas em sua própria folha de rosto, quais sejam: “20 cartogramas, 84 ilustrações, 25 questionários”.

No entanto, embora seja possível afirmar que os livros de Joaquim Silva e de Borges Hermida utilizassem poucas ilustrações coloridas bem como número reduzido de reprodução de imagens, se comparados com os livros que viriam a ser publicados na década de 1970, eles se destacavam na época em que foram publicados. O próprio fato de a FTD ter lançado mão do expediente de encartar figuras para que fossem posteriormente realocadas no texto pelos alunos demonstra que, já na década de 1960, havia uma preocupação de que os livros de História contivessem ilustrações e de que elas fossem coloridas.

3.3 Livros didáticos da década de 1970: os *concorrentes*⁸²

Nas décadas de 1970 e 1980, dentre as obras de História que disputava mercado com a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda estavam os compêndios de Borges Hermida (figura 18), já descritos no tópico anterior.

Além de Hermida, a própria Companhia Editora Nacional também editava, em dois volumes, *Brasil: uma História dinâmica*, de Ilmar Rohloff de Mattos e outros (figuras 19). No formato 15 cm X 21 cm, esses livros, embora apresentem várias ilustrações coloridas, não tinham a mesma qualidade gráfica da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, a começar pela encadernação em brochura e o tipo de papel de menor qualidade (figura 20).

Fora da Companhia Editora Nacional, um dos principais concorrentes da Coleção eram os livros de Julierme de Abreu e Castro, *História do Brasil: História para a escola moderna*, em dois volumes e *História Geral: História para a escola moderna*, em volume único (figura 21).⁸³ A exemplo de Joaquim Silva nas décadas anteriores, esses livros também ficaram conhecidos pelo primeiro nome de seu autor, que vinha grafado nas capas das obras.

⁸² Além dos livros da Companhia Editora Nacional, foram selecionados também os livros mencionados como concorrentes em documentos do acervo da editora, na entrevista da Professora Laima Mesgravis e por Hallewell (2005).

⁸³ Julierme foi mencionado como principal concorrente da Coleção pela professora Laima Mesgravis, na entrevista que nos concedeu e, em Neres (2005), há informações de que o primeiro volume desse autor teria vendido 300 mil exemplares no primeiro ano.

Também editado em brochura e qualidade gráfica inferior, trazia duas novidades: formato 20 cm X 27 cm⁸⁴ e história em quadrinhos no lugar do texto-base (figura 22).

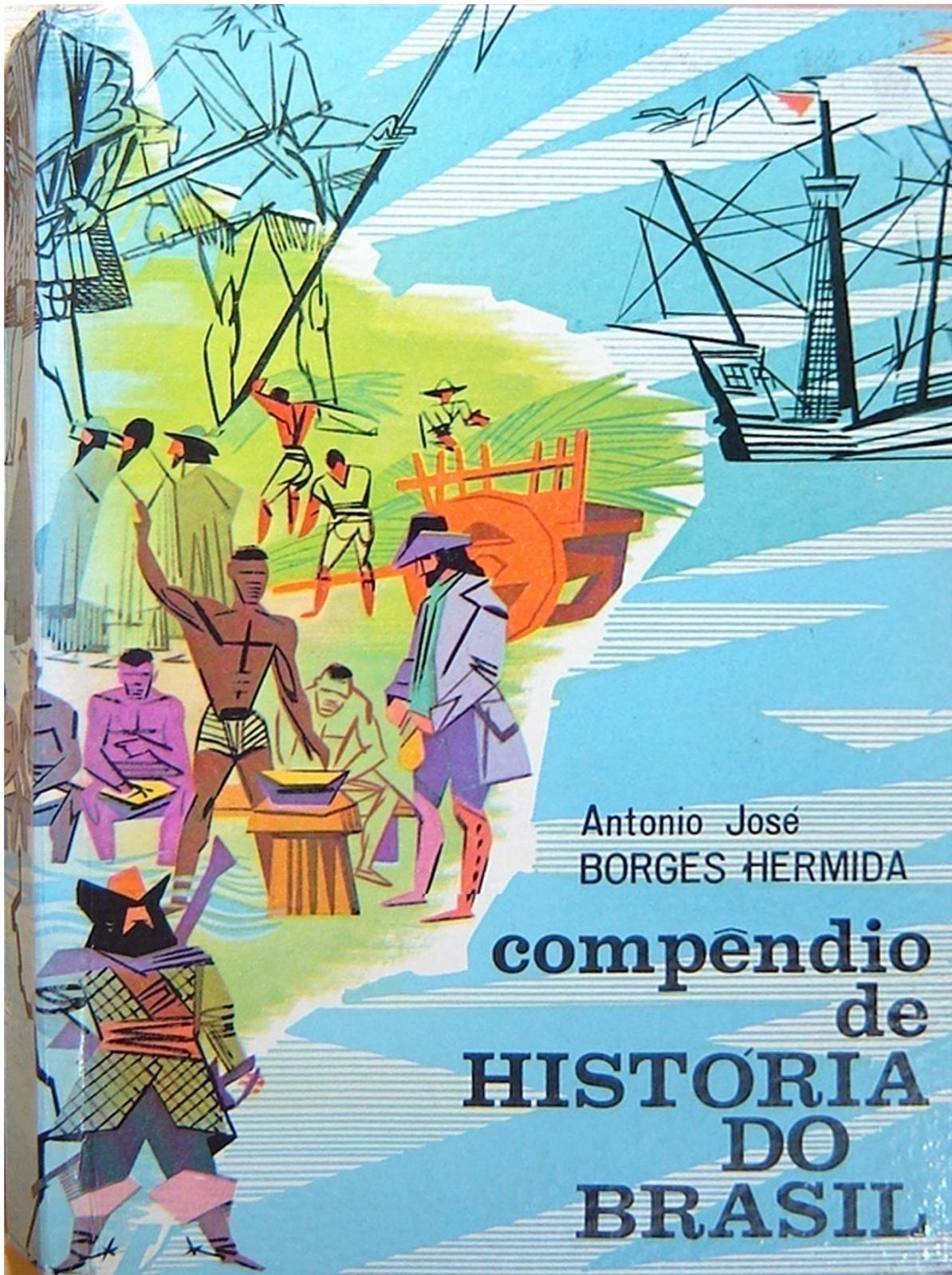


Figura 18. HERMIDA. 1971. Capa (reprodução tamanho original).

⁸⁴ Cf. LIVRES (2008).



Figura 19. MATTOS et al. 1973. Capa (reprodução tamanho original).

Em 1856, no vale do Neandertal, Alemanha, foi encontrado um fóssil que viveu há aproximadamente 70 000 anos. Seu nome: **Homem de Neandertal**. Já sabia obter o fogo.

Além da proteção, que outras utilidades o fogo poderia ter?

O Homem de Neandertal morava em cavernas — era um **troglodita**. Suas armas eram feitas de ossos, madeira e pedra lascada.

Armas, objetos de uso pessoal, utensílios eram enterrados com o morto. A crença em outra vida justificaria a presença de armas e demais achados junto ao morto.

O guarda-roupa das pequenas famílias era pouco variado. O frio obrigava ao uso de peles de animais, que eram preparadas pelas mulheres.

O fóssil do representante da raça humana extinta, com tôdas as características do homem atual, foi encontrado em 1868, na França. Era o **Homem de Cro-Magnon**. Viveu há, aproximadamente, 25 000 anos.

Fósseis semelhantes foram encontrados em vários continentes.

Pode-se concluir que, desde períodos muito remotos, houve **miscigenação**. Estes casamentos entre grupos raciais nos permitem afirmar que **não existe raça pura**.

Observando novamente a ilustração, qual a sua conclusão a respeito da inteligência dêste homem, considerando que o Homem Atual possui capacidade craniana de 1 500 cm³?



Utensílios de pedra e osso do Paleolítico.

15

arpões — arcos e flechas — anzóis — agulhas

Observe a ilustração.

Para que serviria cada um dos instrumentos?

Qual deles permitiu aperfeiçoar o vestuário?



Figura 20. MATTOS et al. 1973, p. 15 (reprodução tamanho original)



HISTÓRIA PARA A ESCOLA MODERNA

HISTÓRIA
DO
BRASIL

1

Julierme

IBEP

Figura 21. CASTRO. 1970a. Capa (reprodução tamanho original).

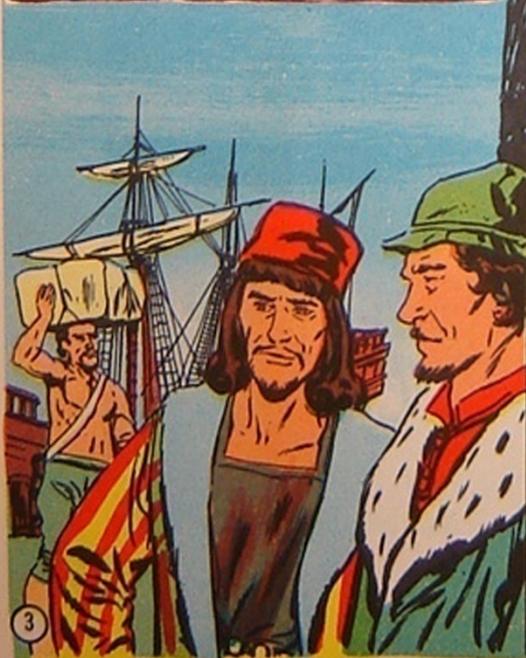
AS GRANDES NAVEGAÇÕES

Ate'
1450, O MUNDO CONHECIDO DOS EUROPEUS ERA MUITO PEQUENO.



A LÉM DESSA ÁREA OS EUROPEUS TINHAM ALGUMAS INFORMAÇÕES CONFUSAS SOBRE A CHINA E JAPÃO, GRACAS AO VENEZIANO MARCO POLO, QUE ESTEVE NO ORIENTE NO SÉCULO XIII.

AS NAVEGAÇÕES SÓ SE FAZIAM PERTO DA COSTA OU NO MAR MEDITERRÂNEO, QUE ERA DOMINADO PELOS GENOVESES E PELOS VENEZIANOS.



BENOVESES E VENEZIANOS IAM COM SEUS NAVIOS ATÉ O EGITO, OU CONSTANTINOPLA ONDE RECEBIAM MERCADORIAS TRAZIDAS POR CARAVANAS DE CAMELOS DAS LONGINQUAS ÍNDIAS.



Figura 22. CASTRO. Julierme. 1970a, p. 12 (reprodução tamanho original).

Da editora Saraiva localizamos o volume destinado à 5ª série do primeiro grau do livro *História do Brasil para Estudos Sociais*, de Esaú & Gonzaga (figura 23).⁸⁵ Editado em brochura, no formato 16 cm X 23 cm, o livro de Esaú & Gonzaga, apresentava várias ilustrações, porém, todas elas eram desenhos produzidos por ilustradores contratados exclusivamente para esse fim, não havia, por exemplo, nenhuma foto (figura 24).

Em nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de localizar também o livro *História Fundamental do Brasil*, volume I, de Lage & Moraes, publicado pela Editora Bernardo Alvares S.A. (figura 25). Seu formato também era 16 cm X 23 cm, editado em brochura e continha ilustrações simples (com exceção dos mapas) (figura 26). As novidades apresentadas por esses autores eram o “Estudo Dirigido” e os livros que vinham acompanhados de um conjunto de slides.⁸⁶

Igualmente voltado para o “Estudo Dirigido”, encontramos os livros de *História do Brasil*, volume 1 e 2, de Paulo Miranda Gomes, editados pela Livraria Lê Editora Ltda. Também apresentando formato 16 cm X 23 cm, continham poucas ilustrações e a diversidade de cores em suas páginas servia para orientar o “Estudo Dirigido”.

Finalmente, localizamos, também, os dois volumes de *Ensino Moderno de História do Brasil*, de L. G. Motta Carvalho, da Editora do Brasil S.A. (figura 27).⁸⁷ Esses livros, com poucas ilustrações, em formato 15 cm X 21 cm, capa dura, lembra muito os livros das décadas anteriores (figura 28).⁸⁸

Basta uma simples confrontação dos exemplares desses livros com os da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (ou das figuras a seguir), para se perceber a diferença na qualidade gráfica e na quantidade de imagens.

⁸⁵ Os livros desses autores foram mencionados pelo gerente da filial do Rio de Janeiro, em 1973, como o preferido pelos professores daquele estado (cf. carta do gerente da filial do Rio de Janeiro, 27/06/73, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

⁸⁶ Esse livro foi mencionado em carta de L. Werneck, da qual trataremos adiante.

⁸⁷ Editora essa que, como já dissemos anteriormente, foi mencionada por Hallewell (2005) como uma das novas concorrentes da Companhia Editora Nacional na produção de livros didáticos.

⁸⁸ O exemplar de *Ensino Moderno de História do Brasil* não apresenta data de publicação, no entanto, no último capítulo, há referência a acontecimentos de 1974.



Figura 23. ESAÚ & GONZAGA. 1974. Capa (reprodução tamanho original).



Figura 24. ESAÚ & GONZAGA. 1974, p. 3 (reprodução tamanho original).

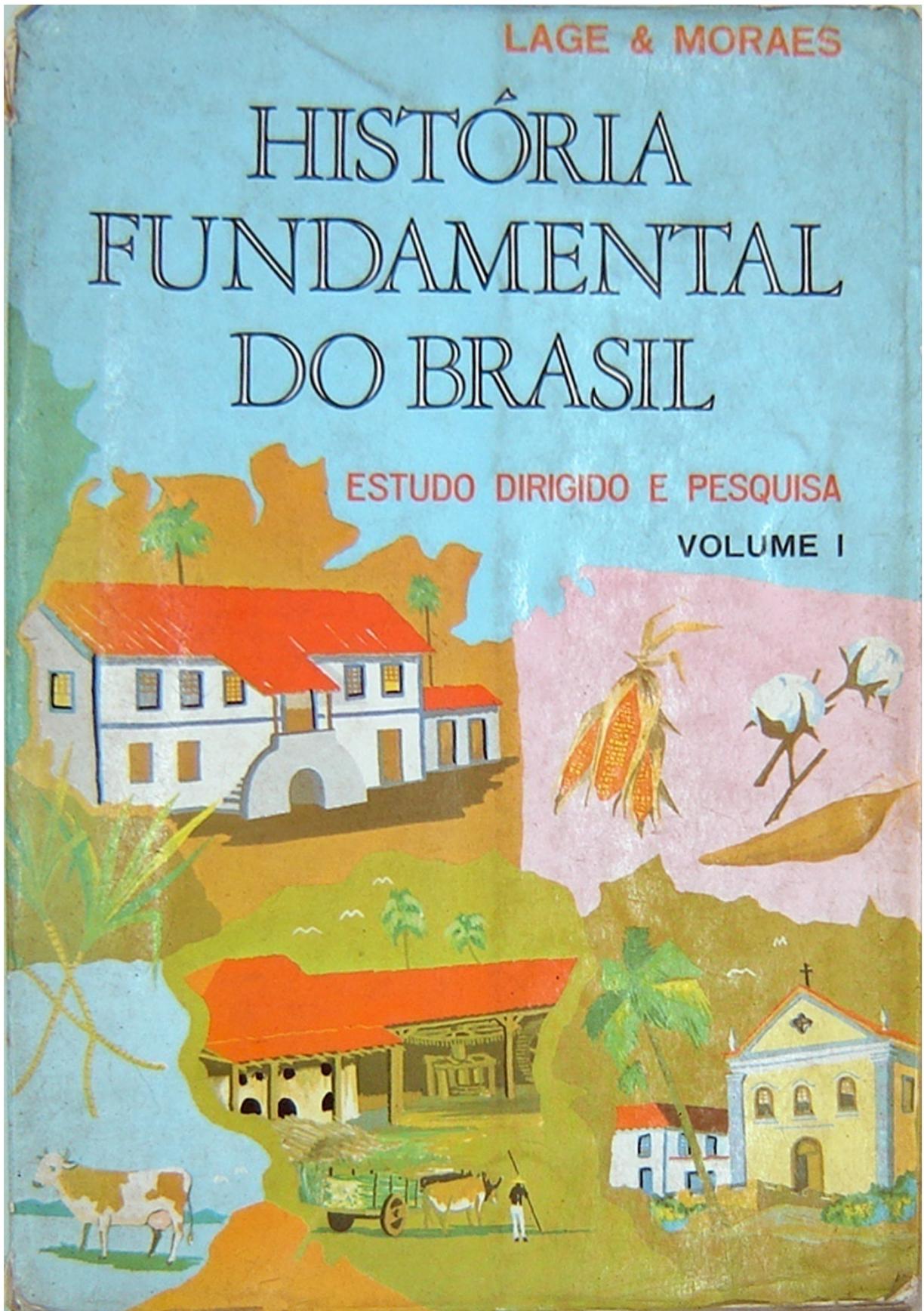


Figura 25. LAGE & MORAES. 1979. Capa (reprodução tamanho original).

Os Grupos Humanos e o nosso desenvolvimento histórico

Os grupos humanos que desenvolveram a exploração de nossa terra, no período colonial, pertenciam aos mais diversos tipos étnicos e todos eles contribuíram para o desenvolvimento histórico brasileiro.



- o indígena primitivo habitante da terra, de cultura rudimentar, pertencendo a grupos diversos, com características físicas e culturais bastante diferenciadas. Ele participou da colonização, nas atividades mais adaptadas ao seu modo de vida, e, cruzando-se com o branco e o negro, deu origem a novos tipos humanos — o mameluco e o cabano.

- o português, de origem europeia, formado por uma grande mistura de povos, foi o elemento principal da obra de colonização do Brasil, onde exerceu a função de dirigente. Por ser o português o dominador e portador de cultura mais avançada, houve naturalmente uma predominância de sua cultura. Foi, ainda, o português, a base de nossa formação étnica, e da sua miscigenação com o negro e o índio surgiram o mulato e o mameluco.



- o africano vindo dos mais diferentes pontos da África, foi o elemento principal utilizado pelo português na exploração econômica do Brasil. De sua mistura com o branco ou com o índio surgiram novos tipos humanos, o mulato e o cabano.

Figura 26. LAGE & MORAES. 1979, p. 13 (reprodução tamanho original).

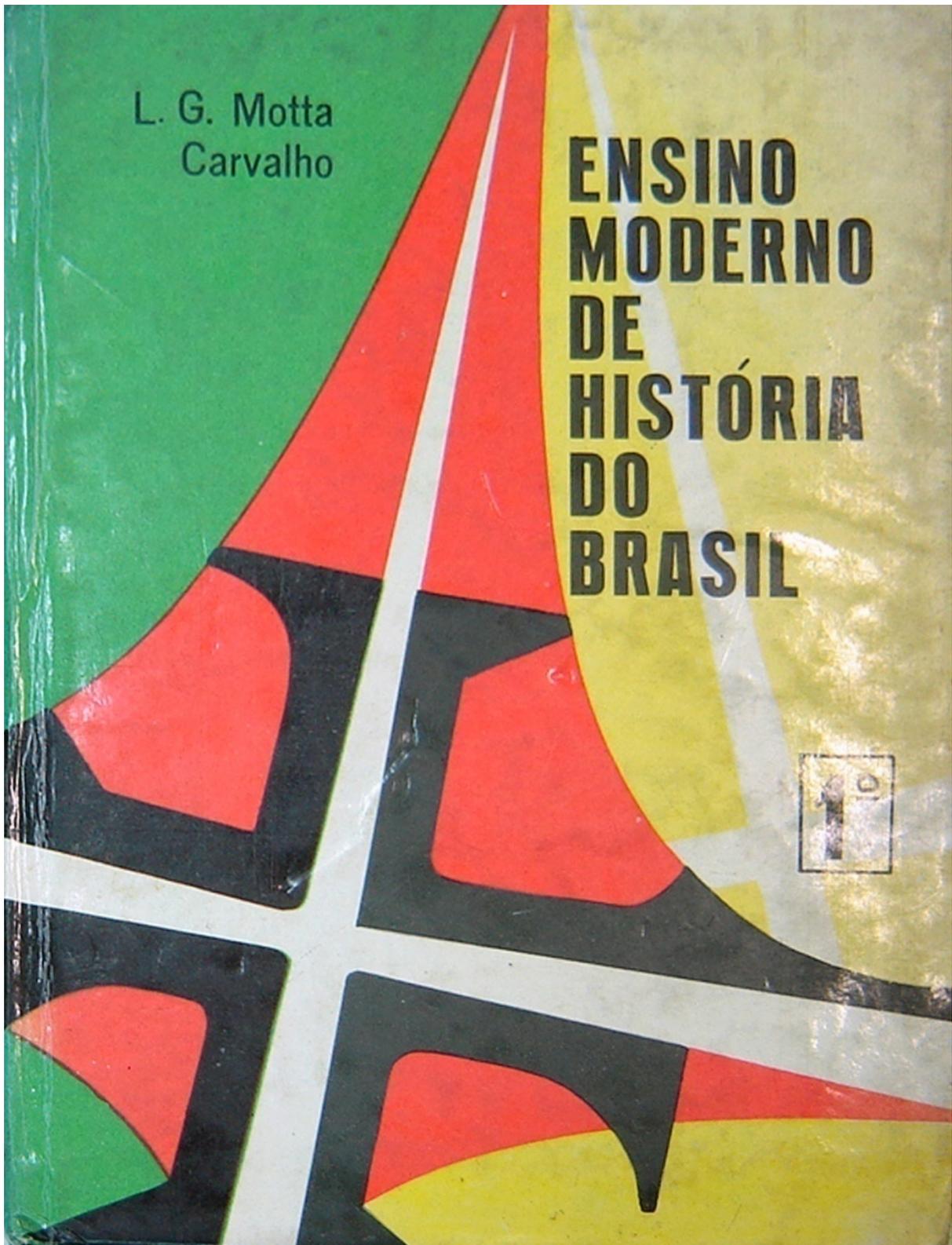


Figura 27. CARVALHO. s/d (197?). Capa (reprodução tamanho original).

História e Pré-história
O homem Pré-histórico
Pedras e metais
Novos Progressos
Primeiras casas

b) O homem Pré-histórico

Fácilmente se compreende que a principal preocupação de nossos remotos antepassados deve ter sido a sobrevivência, isto é, a moradia e os alimentos. Sabemos que o homem primitivo habitava as cavernas, que seus únicos meios de ataque e de defesa eram suas próprias mãos e braços, guiados pela inteligência. Desconhecendo a existência e a utilidade dos metais, mesmo pedaços de madeira e lascas de pedra, raramente eram usados para aumentar a sua força física.

Acredita-se que, a princípio, o homem deve ter-se contentado com os alimentos que obtinha nas proximidades da caverna que habitava: raízes, caules, frutos e uns quantos animais que conseguia matar ou aprisionar. Mas estes, frequentemente maiores, mais ágeis e mais fortes, faziam com que o homem levasse desvantagem nas lutas de corpo-a-corpo.

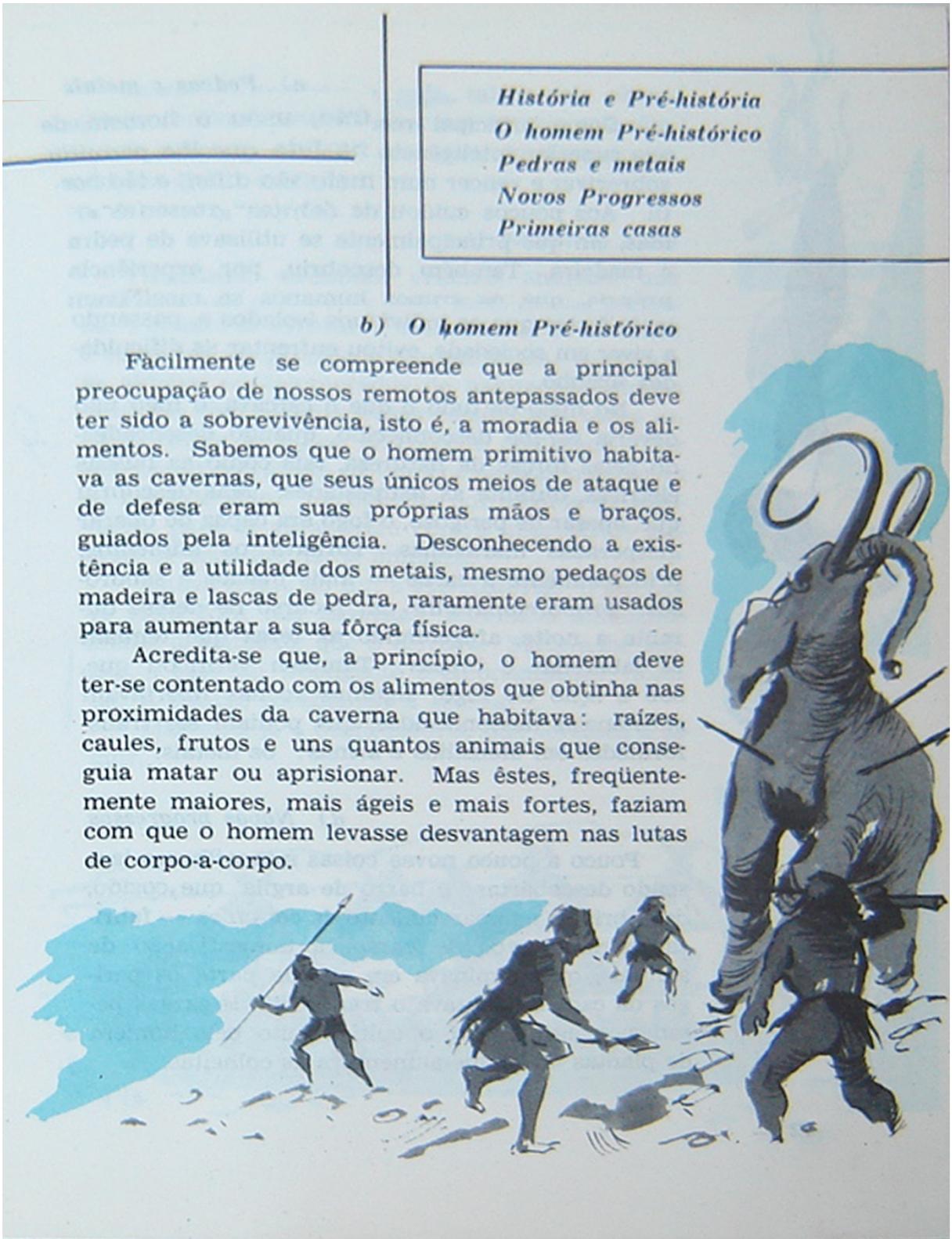


Figura 28. CARVALHO. s/d (197?), p. 10. (reprodução tamanho original).

3.4 Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: projeto gráfico

Um livro é um espelho flexível da mente e do corpo. Seu tamanho e proporções gerais, a cor e a textura do papel, o som que produz quando as páginas são viradas, o cheiro do papel, da cola e da tinta, tudo se mistura ao tamanho, à forma e ao posicionamento dos tipos para revelar um pouco do mundo em que foi feito. Se o livro se parecer apenas com uma máquina de papel produzida conforme a conveniência de outras máquinas, só máquinas vão querer lê-lo. (BRINGHURST, 2006, p. 159).

Apesar da visível diferença gráfica entre a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e os outros livros didáticos de História da época, uma análise mais detalhada que considere as técnicas de composição revelam outras diferenças que influenciaram na leitura dos livros e no ensino dessa disciplina escolar.

3.4.1 Capas

As capas dos livros didáticos de História que analisamos do período, além da qualidade do material utilizado na sua produção, variavam também quanto à ilustração e a disposição dos títulos e demais informações que a compunham. Segundo, Ribeiro (2005):

A capa do livro é como um cartão de visita da obra. É seu primeiro contato com o público. Representa o valor da editora, proporcionando-lhe um atestado de qualidade e bom gosto. Entre nós, como na maioria dos países, há os que compram livros pelo autor, outros pelo assunto e a maioria pelo poder sugestivo da boa realização gráfica de sua capa. Por isso, ela tem uma função comercial muito importante e a elevação de seu padrão estético satisfaz e educa o gosto do público. Uma capa de livro é, antes de tudo, a representação em termos gráficos do conteúdo da própria obra. (p. 376).

Dentre os livros didáticos brasileiros analisados, os únicos que continham fotos para ilustrar a capa eram os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. O uso de capa dura ilustrada com fotos conferia ao livro uma apresentação mais bem cuidada. Além disso, a

ilustração da capa representava o conteúdo curricular dos livros. O livro *História do Brasil 1* era ilustrado com uma foto de um mapa histórico da Bahia de Todos os Santos, do ano de 1627 (figura 1);⁸⁹ o segundo volume era ilustrado com a foto do Museu Paulista, também conhecido como Museu do Ipiranga (figura 3), e o *História da Civilização*, com a foto da Esfinge de Gisé (figura 5). Além de indicar o conteúdo curricular dos livros, tais imagens acompanham a cronologia do livro: o mapa histórico foi elaborado no período colonial, o Museu Paulista foi projetado no segundo reinado, inaugurado na República e fotografado para o livro na década de 1970 e a Esfinge de Gisé construída no Egito antigo e fotografada quando da elaboração do livro.

Os demais livros, por se tratarem de desenho elaborado 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 globo terrestre no livro de Esaú & Gonzaga (figura 23); o navegador português em Julierme (figura 21); os bandeirantes, o negro, o índio e a caravela em Borges Hermida (figura 18); o engenho de açúcar em Lage & Moraes e, em Mattos e outros, uma seqüência 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 (figura 19).

Ainda sobre as capas, observamos uma curiosidade interessante no segundo volume de *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros. Se abirmos o livro de modo que as capas se juntem e permitam visualizar a ilustração por inteiro, poderemos ver que a ilustração foi concebida como uma linha do tempo às avessas. Isso porque, no sentido normal da leitura, que é o da esquerda para a direita, a ilustração inicia com elementos relacionados à atualidade e vai involuindo até chegar no período da colonização. Sendo assim, temos as seguintes figuras representadas numa linha contínua: foguete e avião a jato sobre Brasília, fusca, carro da década de 1920, carruagem, cavalo e, por último, uma liteira do início da colonização (figura 29). Como veremos adiante, essa coleção era uma das mais críticas da época, o que nos levou a pensar que essa linha involutiva poderia significar uma crítica ao período que o país vivia, como se a ditadura militar representasse um retrocesso.

⁸⁹ “t’Neemen van de Suyker Prysens inde bay de Tode Santos”, cujo original encontra-se na Biblioteca Nacional.



Figura 29. MATTOS et al. 1972. Vol. 2. Capa (reprodução reduzida).

3.4.2 Formato dos livros e imagens

Uma das primeiras características que chamou a atenção na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, como dissemos anteriormente, foi o formato inovador, posto que suas dimensões superavam as da maioria dos livros de História da época (19 cm X 26 cm).⁹⁰ Sobre esse formato de livros, Carlos Rizzi, Gerente Editorial da Companhia Editora Nacional, em 1980, em carta na qual respondeu às dúvidas de um professor que desejava publicar um livro pela editora, afirma que, “o formato poderá ser o de 15 X 21 cm, o de 19 X 26 cm ou de 21 X 28 cm. De preferência, o de 19 X 26 cm”.⁹¹ Percebe-se, assim, que uma década depois do lançamento da primeira edição da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, o formato 19 cm X 26 cm já era o preferido da editora. Essa preferência não refletia apenas o caráter estético; ela permitia a inserção de um número maior de ilustrações e, em alguns casos, a própria ilustração era determinante para a escolha do tamanho da página. Segundo Bringhurst (2006):

Quando o trabalho envolve ilustrações importantes, são elas que geralmente decidem a forma da página. É comum escolher uma página um pouco mais alta do que ilustração média, para deixar um espaço em branco respirando no pé da página e permitir a inclusão de legendas. (p. 177).

Ao compararmos a quantidade de imagens nos livros didáticos do período, verificamos que os três livros com o maior número de imagens eram, respectivamente, Castro, Julierme. *História do Brasil I*; Esaú & Gonzaga. *História do Brasil 1* e Hollanda e outros. *História do Brasil 1* (tabela 1).⁹² Os dois primeiros, como veremos mais adiante, utilizaram-se basicamente de desenhos realizados por ilustradores e destinados especificamente para os livros didáticos, enquanto a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda usou os mais variados tipos de imagens (desenhos, fotos de monumentos, de localidades, de mapas e de quadros artísticos, entre outros).

⁹⁰ Como já mencionado anteriormente, em levantamento realizado na página da Internet do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (Livres), referente ao período de 1960 a 1970, verificamos que os únicos livros didáticos de História no formato 19 cm X 26 cm e 21cm X 27 cm eram os da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e os de autoria de Julierme de Abreu e Castro, respectivamente.

⁹¹ Carta de Carlos Rizzi, Gerente Editorial, 07/08/1980, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

⁹² Realizamos a comparação apenas com os livros destinados à 5ª série, uma vez que, dos livros de Esaú & Gonzaga, localizamos apenas o volume destinado a essa série.

Tabela 1 – Quantidade de imagens nos livros da 5ª série

Livro	Quantidade de Imagens
Castro, Julierme de A. 1970a. <i>História do Brasil I</i>	353
Esau & Gonzaga. <i>História do Brasil I</i> (1974)	294
Hollanda et al. 1971. <i>História do Brasil 1</i>	265
LAGE & MORAES. 1979. <i>História Fundamental do Brasil</i>	114
Mattos et al. 1973. <i>Brasil: Uma História dinâmica</i>	99
Hermida. 1971. <i>Compêndio de História do Brasil</i> *	84

* O Compêndio de História do Brasil era destinado à 5ª e 6ª séries, em volume único, diferentemente dos outros livros. Assim, para esse cálculo foram considerados apenas as imagens até o final do capítulo 7, “A independência”, equivalente ao conteúdo curricular da 5ª série nos demais livros.

Verifica-se, assim, que entre os livros com o maior número de imagens, estão os dois livros com o maior formato da época, *História do Brasil (Julierme)*⁹³ e *História do Brasil 1*, da Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Os livros *História do Brasil I e II (Julierme)*, como já foi dito anteriormente, utilizavam-se da narrativa feita no estilo de história em quadrinhos e, com um formato maior, comportou um número maior de ilustrações em uma mesma página, situação essa necessária para compor a seqüência narrativa e acrescentar aos livros textos explicativos e exercícios.⁹⁴ Já a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, que continha fotos de prédios, de monumentos, de quadros artísticos, de esculturas e de mapas de época, necessitou de um formato maior, para conferir destaque a essas imagens, como, por exemplo, na abertura dos capítulos e na seção “panorama cultural”. Esse novo formato de livro

⁹³ Optamos por utilizar apenas o primeiro nome do autor porque era assim que aparecia na capa do livro e, no mercado editorial de livros didáticos, muitas vezes as obras ficam mais conhecidas pelo nome do autor que aparece em destaque na capa do que pelo título oficial da obra (Exemplos: Julierme, Borges Hermida, entre outros).

⁹⁴ Segundo Neres (2005), “Os livros [de *Julierme*] tiveram sua dimensões alteradas; passaram do tradicional 14 cm X 20 cm, para 19 cm X 28 cm para que pudessem conter espaço para as imagens” (p. 47).

permitia, ao compor a seção em página dupla,⁹⁵ apresentar um grande número de imagens que configurava um panorama artístico do período (figuras 4 e 33).

O cuidado na reprodução das imagens é também um dado importante a ser considerado. As várias manifestações do gênio artístico requerem um tratamento diferenciado na reprodução, para que não se perca de vista o tipo de arte, o engenho empregado pelo artista e a escola à qual pertence. Quando imaginamos uma escultura como, por exemplo, *La Pietà* de Michelangelo, imaginamos suas linhas, contornos e dimensões ocupando um espaço próprio dentro de um estilo próprio e que, certamente, não se destinava a ilustrar livros. Nesse caso, seu formato, cores e dimensões são importantes caso os autores do livro didático pretendam considerar essa imagem tanto no seu caráter histórico quanto estético, e não com a finalidade meramente ilustrativa. Diferentemente dos livros que utilizam imagens produzidas para ilustrar textos didáticos, a reprodução dessa escultura na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda recorreu ao recurso fotográfico, e o diagramador recortou os contornos da escultura para ressaltar-lhe os aspectos característicos dessa forma de expressão artística e não simplesmente retratá-la como uma foto ou pintura, como se pode verificar na gravura abaixo (figura 30):

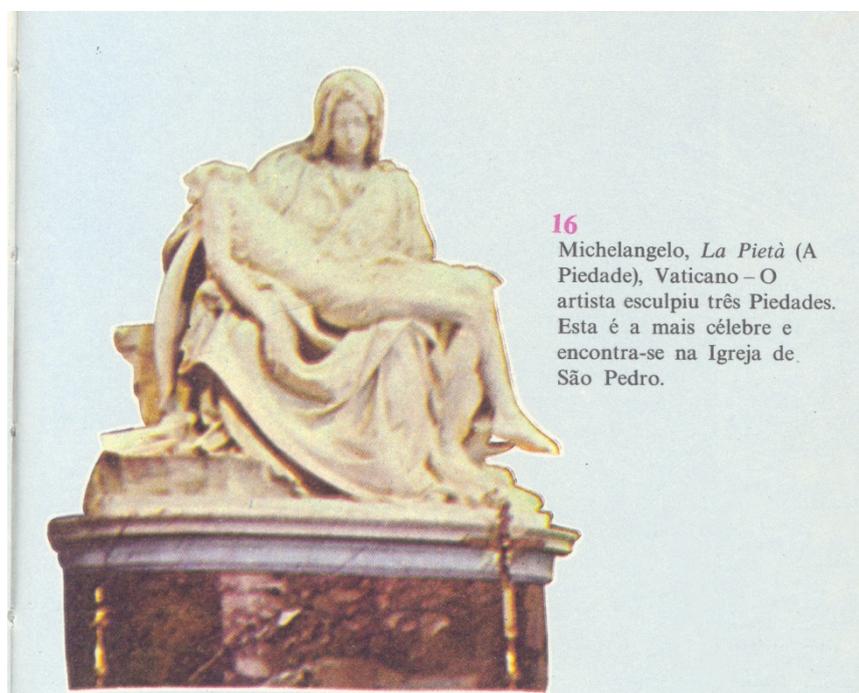


Figura 30. HOLLANDA. 1971a. Vol. 1, p. 25 (reprodução parcial).

⁹⁵ Segundo Lupton (2005, p. 141), “livros e revistas devem ser projetados como páginas duplas. São elas, e não a página individual que constituem a unidade básica do projeto”.

Por outro lado, o tipo de imagem escolhida pelos editores de *História do Brasil* (Esaú & Gonzaga), não necessitava de um formato maior, uma vez que os desenhos tinham a única função de ilustrar o texto-base, haja vista que foram elaborados exclusivamente para esse fim e, nesse caso, poderiam ser adaptados a qualquer formato de livro (figura 31).

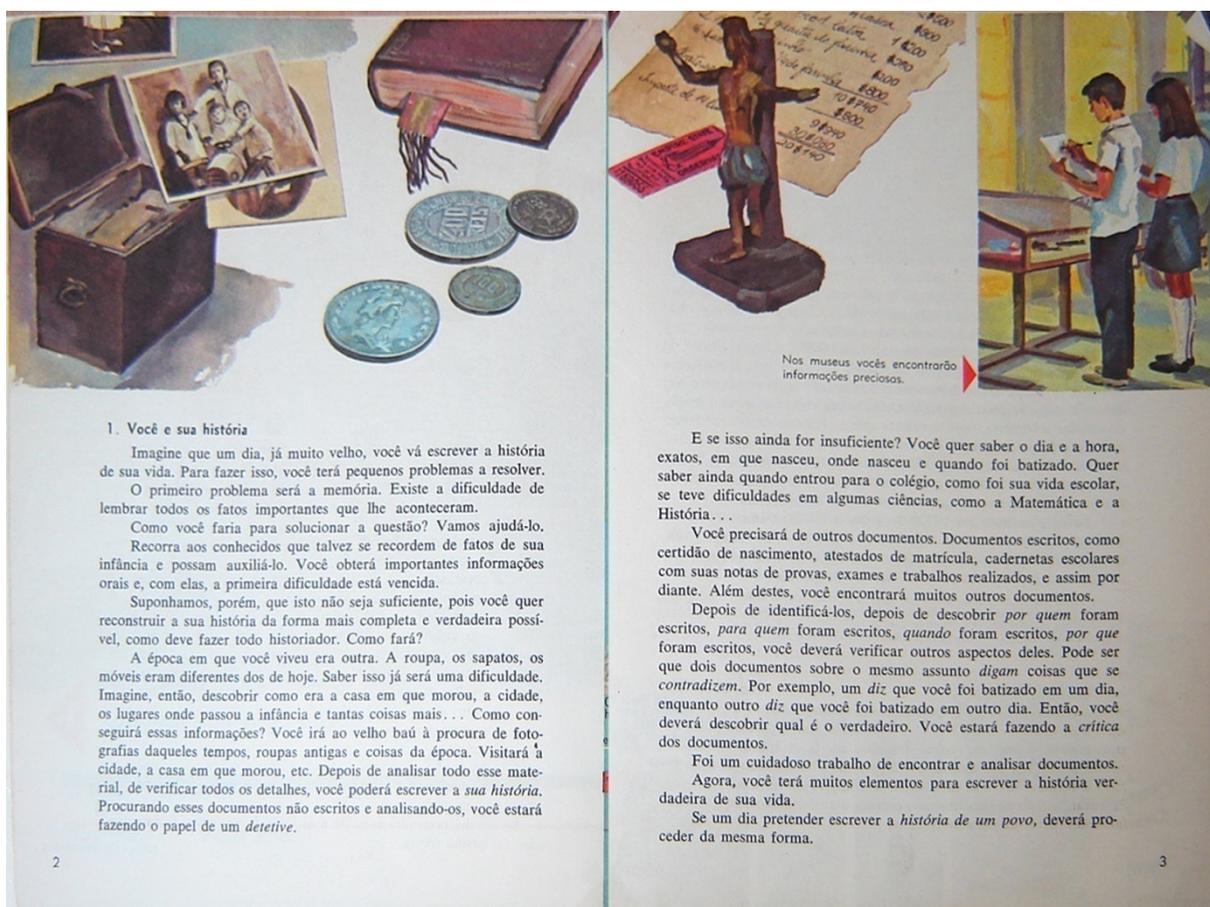


Figura 31. ESAÚ & GONZAGA. 1974, p. 2-3. (reprodução reduzida).

Outro indicativo da preocupação com a qualidade da imagem na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda está na escolha do papel. Podemos observar nas figuras 32 e 33 que, embora os livros de Borges Hermida também contivessem imagens coloridas, o resultado obtido na Coleção revela um tratamento mais acurado. Esse efeito foi obtido com a escolha do papel.

No acervo da editora, por exemplo, localizamos fichas de edição de ambas as obras contendo anotações sobre o tipo de papel usado, registrando para a Coleção o offset de 1ª acetinado e, para os livros de Borges Hermida, em 1964, o tipo buffon.⁹⁶ Em outro documento

⁹⁶ Papel offset, segundo Ribeiro (2003) é um “papel com bastante cola, de superfície uniforme, livre de felpas e penugem, e preparado para resistir o melhor possível à ação da umidade”. Existem dois tipos de papel offset: o

do acervo⁹⁷ encontramos a informação de que o papel de miolo dos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda tinha qualidade offset 1ª – 90g, ou seja, papel *couchê*.⁹⁸

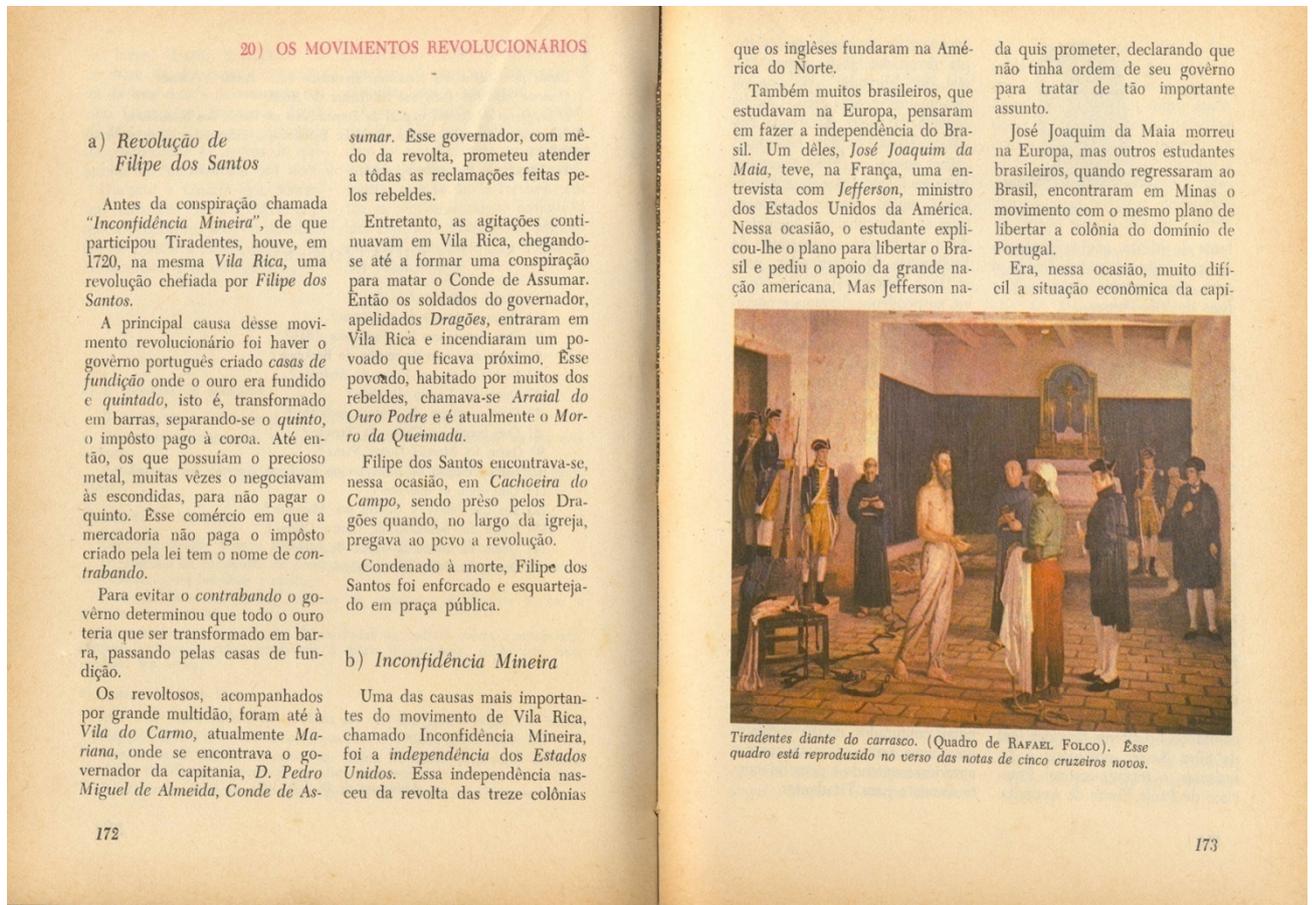


Figura 32. HERMIDA, 1968, p. 172 (reprodução reduzida)

de primeira e o de segunda, sendo que o acetinado de primeira “[...] é feito essencialmente do mesmo material que o de segunda, porém é mais fino e mais brilhante. Ambos são fabricados de diversos tamanhos e peso. O papel acetinado é prensado em calandras, aparelhos compostos de pesados cilindros superpostos e aquecidos, perdendo um pouco da espessura; permite melhor impressão de caracteres e ilustrações”. Já o papel buffon é definido pelo autor com um “papel muito leve, fofo e áspero, não acetinado, sendo pouco ou nada calandrado, conservando assim o seu acabamento áspero e desigual, usado particularmente na impressão de livro. Do francês *bouffant*, fofo, é comum entre nós chamar-se *bufon*”. (Ribeiro, 2003, p. 19).

⁹⁷ Trata-se de um documento destinado a prestar informações ao Instituto Nacional do Livro-MEC, datado de 18/04/1975, provavelmente para solicitar a co-publicação (acervo da Companhia Editora Nacional). Segundo Cassiano (2007), nesse período o Instituto Nacional do Livro passou a financiar co-publicações de livros didáticos.

⁹⁸ Os papéis com gramatura de 90 a 175g são denominados papel *couchê*. Esse tipo de papel é ideal para a impressão de imagens por apresentar gramatura maior que os outros papéis utilizados na impressão de livros que variam entre 65 e 75g.

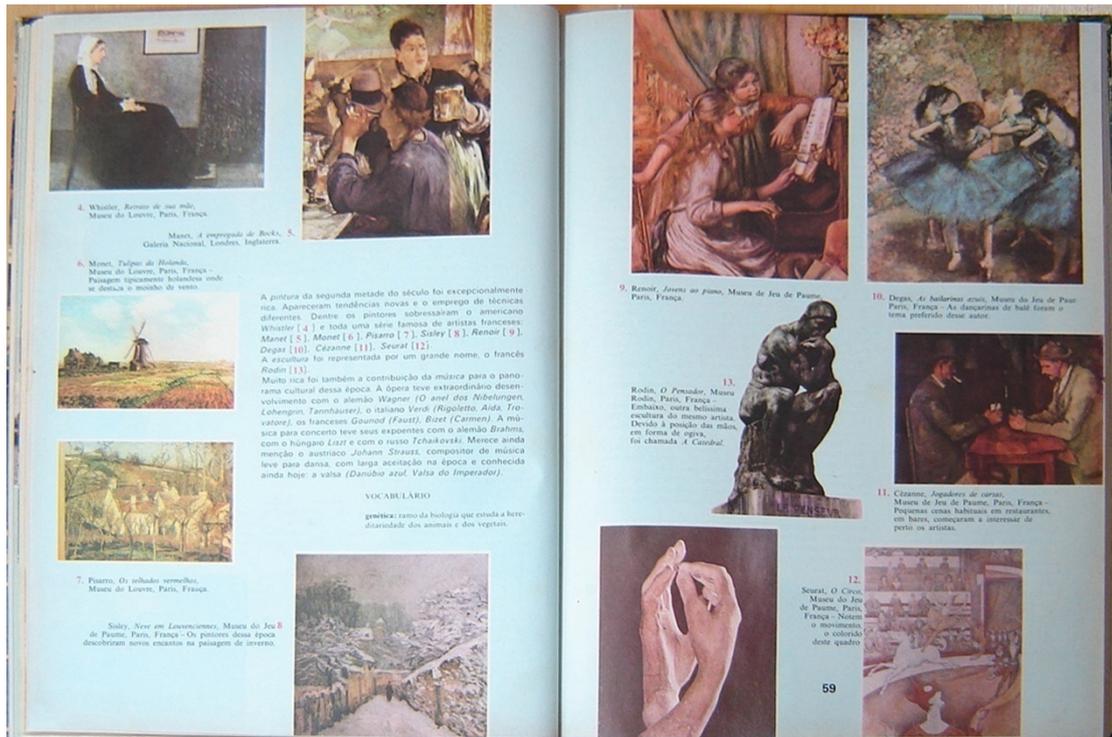


Figura 33. HOLLANDA et al., 1971d. *História do Brasil*, Vol.2 p. 58-9. (reprodução reduzida).

Sobre o tipo de papel ideal para a impressão de livros, Ribeiro (2003, p.16-19) afirma que o papel acetinado de primeira é liso e brilhante, ideal para imprimir caracteres e imagens com qualidade, já o buffon é um papel áspero e desigual, em geral, utilizado para imprimir livros. O mesmo autor acrescenta que, para “as impressões coloridas, quanto mais branco o papel, melhor”, sendo que “se a obra contém ilustrações de retículas muito finas, o papel aconselhado deve ser *couchê*”.

Esses dados confirmam que a Companhia Editora Nacional, ao utilizar papéis de melhor qualidade, indicados para ilustrações, preocupou-se em reproduzir imagens de qualidade na Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Considerando que os outros livros didáticos de História da mesma editora, que também possuíam imagens, não apresentavam o mesmo cuidado, somos levados a concluir que as imagens na Coleção tinham uma importância significativa, ao passo que nos demais livros tinham a função meramente ilustrativa.

Essa preocupação com a qualidade da iconografia na Coleção Sérgio Buarque de Holanda tinha um objetivo pedagógico, os autores esperavam que os professores trabalhassem as imagens em sala de aula, como nos explicou a professora Laima durante a entrevista:

Este livro aqui [mostrando o livro *História da Civilização*] foi feito com a idéia que predominava na Escola de Aplicação da USP, quando a Silvia Magaldi lecionava lá, que era a seguinte: tudo o que está no livro didático tem de ser aproveitado. É claro que o aluno também tinha de pesquisar em outros lugares, mas o livro didático era um instrumento total. Aqui, nesta página, por exemplo, quando fizemos esse tipo de ilustração, a idéia era trabalhar com o fórum romano. O professor falaria do direito romano, das leis romanas, da organização do império e de como isso foi importante para a nossa cultura, pois o nosso direito é filho do direito romano, e coisas assim. Nesta outra imagem, por exemplo, a representação do Homem, quando nós a colocamos aqui, para os romanos é mais realista, ao passo que o grego seria mais idealizado e assim por diante. Então, tudo era muito bem aproveitado, os quadros, os gráficos, tudo.... (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

3.4.3 Formato dos livros: textos e imagens

O formato maior dos livros didáticos, além de permitir um aumento do número de imagens, tinha reflexos também na sala de aula. Algumas linhas acima, mencionamos uma carta do gerente editorial da Nacional que respondia às dúvidas de um professor acerca do formato dos livros. Na seqüência da carta, o gerente editorial acrescentou ainda o seguinte:

O número de colunas dependerá da quantidade de texto, tipo de diagramação e de ilustrações previstas para a obra, etc. Unidades com grande quantidade de texto, se por um lado permitem abordagem global do assunto, resultam, quase sempre em aulas maçantes que podem não agradar aos professores. Textos mais curtos, com exercícios logo a seguir, permitem ao professor ministrar aulas mais dinâmicas e motivadoras. (Carlos Rizzi, Gerente Editorial, carta enviada em 07/08/1980, acervo Companhia Editora Nacional).

Pelo que se vê, conclui-se que as editoras procuravam, com esse novo formato e o acréscimo de imagens, “aulas mais dinâmicas e motivadoras”, uma vez que, na avaliação do mencionado gerente editorial, “grande quantidade de texto” resultava “em aulas maçantes”.

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 Hollanda, 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 e, em muitas de suas páginas, como na figura anterior (33), havia uma grande quantidade de imagens. Uma

comparação, ainda que superficial, com os *Compêndios de História* de Borges Hermida, por exemplo, pode dar a impressão de que os alunos das escolas que adotavam estes últimos livros liam um volume de texto maior do que os leitores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. No entanto, isso não corresponde à realidade. Calculamos a área ocupada por texto e por imagens dos livros de História do Brasil da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, de Borges Hermida e de Julierme e obtivemos os seguintes resultados para a 5ª série (tabela 2)⁹⁹:

Tabela 2 - Área ocupada por textos e imagens nos livros didáticos da 5ª série (1970-1971)¹⁰⁰

Livros	Área ocupada por textos*	Área ocupada por imagens
Hermida. 1971. <i>Compêndio de História do Brasil</i> **	18.900 cm ²	13.060 cm ²
Hollanda et al. 1971. <i>História do Brasil 1</i>	17.655 cm ²	20.421 cm ²
Castro, Julierme de A. 1970a. <i>História do Brasil I</i>	16.945 cm ²	43.922 cm ²

* Para esse cálculo não foram considerados como textos os questionários dos exercícios.

** O Compêndio de História do Brasil era destinado à 5ª e 6ª séries, em volume único, diferentemente dos outros livros. Assim, para esse cálculo foram considerados apenas os textos até o final do capítulo 7, “A independência”, equivalente ao conteúdo curricular da 5ª série nos demais livros.

De fato, se compararmos a área ocupada pelos textos e pelas imagens de alguns livros didáticos destinados à 5ª série da década de 1970, veremos que houve um decréscimo na área ocupada por textos nos livros didáticos que priorizaram o uso de imagens em relação aos livros que apresentavam menos imagens.

No entanto, se estendermos a comparação até a 6ª série, chegaremos aos seguintes resultados (tabela 3):

⁹⁹ O livro *Brasil: uma História dinâmica* também dedicou uma área maior de suas páginas a textos. Estimamos que essa área, inclusive, ultrapasse a dos livros da Coleção.

¹⁰⁰ Para esse cálculo foram medidas todas as figuras do livro. As que tinham formato irregular e não possuíam molduras, consideramos uma moldura imaginária o mais próximo de seu formato para “transformá-la” em um quadrilátero e facilitar nosso cálculo (embora existam fórmulas matemáticas complexas para o cálculo de figuras irregulares, julgamos que, para o objetivo deste trabalho, o mesmo não seria necessário). Registramos as áreas obtidas por página e por capítulos em uma tabela, e a respectiva totalização ao final da mesma.

Tabela 3 - Área ocupada por textos e imagens nos livros didáticos de 5ª e 6ª séries (1970-1971)

Livros	Área ocupada por textos*	Área ocupada por imagens
Hollanda et al. (1971) <i>História do Brasil 1 e 2</i>	37.355 cm ²	39.981 cm ²
Castro, Julierme de A. 1970. <i>História do Brasil I e II</i>	34.476 cm ²	91.734 cm ²
Hermida. 1971. <i>Compêndio de História do Brasil</i>	28.743 cm ²	20.119 cm ²

* Para esse cálculo não foram considerados como textos os questionários dos exercícios.

Os números obtidos nessa segunda contagem demonstram que os textos tiveram a mesma importância que as imagens na Coleção Sérgio Buarque de Holanda, haja vista que a área ocupada por textos e imagens tem valores muito próximos. É possível afirmar, ainda, que a presença significativa de imagens nessa obra não significou uma diminuição da área de textos se comparada com o livro que já era publicado na década anterior (Borges Hermida); houve inclusive um aumento. De fato, o que ocorreu foi uma redistribuição dos textos no espaço que foi ampliado em razão do aumento do formato, bem como entre os volumes de cada série.

Mais uma vez é o gerente Rizzi que, em 1980, nos dá a pista do que pode ter acontecido:

Por último, gostaria de salientar que essas sugestões só terão validade se complementadas pelo autor, sobretudo com sua experiência em sala de aula e pela análise das obras já publicadas. (Carlos Rizzi, Gerente Editorial, carta enviada em 07/08/1980, acervo Companhia Editora Nacional).

A equipe gráfica da Companhia Editora Nacional, de reconhecida qualidade desde a sua fundação, utilizando técnicas de diagramação e recursos de impressão de última geração disponíveis para a época,¹⁰¹ parece ter conseguido, dessa forma, conciliar, em um mesmo livro, a preocupação dos autores com a qualidade dos textos bem como das imagens.

Essa redistribuição de textos e imagens em dois volumes permitiu um novo arranjo, que, do ponto de vista pedagógico, parecia ser mais o adequado: mais imagens (20.421 cm²) e

¹⁰¹ Em, Bueno (2003), Ribeiro (2003) e Hallewell (2005) verifica-se que na década de 1960, gráficas brasileiras, em especial as que prestavam serviços à Companhia Editora Nacional, já possuíam máquinas importadas de última geração para a época com impressão colorida, off-set e recurso similares aos padrões europeus. No campo da diagramação, vale ressaltar, os processos de elaboração ainda eram manuais, isto é, sem recursos de editoração eletrônica (cf. MUNAKATA, 1997 e BUENO, 2005).

menos texto na 5ª série (17.655 cm²), invertendo essa relação à medida que o aluno avançasse em seus estudos, portanto, mais texto (19.700 cm²) que imagens (19.560 cm²) na 6ª série.¹⁰²

3.4.4 Formato dos livros: “aulas dinâmicas” e “motivadoras”

Em um mundo repleto de mensagens que ninguém pediu para receber, a tipografia precisa freqüentemente chamar a atenção para si própria antes de ser lida. Para que ela seja lida, precisa contudo abdicar da mesma atenção que desperçou. (BRINGHURST, 2006, p. 23).

O formato também pode propiciar maior dinamismo ao texto. Autores especializados em tipografia como Ribeiro (2003), Bringhurst (2006) e Lupton (2006) afirmam que, mediante o formato do livro, a diagramação da página, o tipo de letra escolhido, a qualidade do papel entre outros recursos dessa área, o artista gráfico pode, além de conferir destaque às imagens, como mencionado anteriormente, imprimir dinamismo ao texto. Ao analisarmos a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda em confronto com alguns livros da época, podemos constatar que alguns desses recursos de diagramação foram utilizados pelos artistas gráficos da Companhia Editora Nacional para dinamizar a leitura.

Segundo Bringhurst (2006), a arte gráfica, via de regra:

[...] deveria prestar os seguintes serviços ao leitor: convidá-lo à leitura; revelar o teor e o significado do texto; tornar clara a estrutura e a ordem do texto; conectar o texto a outros elementos existentes; induzir a um estado de repouso energético, que é a condição ideal da leitura. (p. 31).

Para alcançar esses objetivos, os artistas gráficos recorrem a vários recursos que vão desde os tipos de letras até a distribuição de textos e imagens na página.

Tipos de letras e tamanho de linha ideal foram estudados para provocar o movimento horizontal de leitura. Segundo Ribeiro (2003, p. 68), “letras pequenas demais tornam a leitura fatigante e desencorajam o leitor, mas as letras exageradamente grandes provocam uma espécie de mal-estar”. Para esse autor, o tamanho ideal das letras para livros são o 8 ou 10, padrão que foi adotado por todos os livros analisados.

¹⁰² Ainda sobre a utilização de imagens no ensino e História, se por um lado a editora lançava uma coleção de livros didáticos que poderia atender a um mercado desejoso por essas inovações, também mantinha no mercado os antigos Compêndios de História e lançava o *Brasil: uma História dinâmica* que, aparentemente, pelos números apresentados, priorizava o uso do texto em relação às imagens (apenas 99, na 5ª série), atendendo, assim, a todas as demandas.

De acordo com alguns autores (Bringhurst, 2006 e Ribeiro, 2003), para textos longos as letras que contêm serifa¹⁰³ (por exemplo, a Times) são ideais, assim como as letras redondas (por exemplo, a Arial) servem para frases curtas e destaques no texto.

Nesse aspecto, todos os livros didáticos analisados apresentam essa característica, uma vez que usam em seus textos-base o tipo de letra Times. Na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, por exemplo, além da letra tipo Times no texto-base, nos boxes de comentários e textos de época recorreu-se ao tipo Arial para conferir destaque aos mesmos, além da cor. Nos livros *História do Brasil I e II*– Julierme, utilizaram nos balões das falas dos personagens a Comic San em caixa alta, deixando, assim, as ilustrações mais próxima das histórias em quadrinhos que existiam na época e, quando apresenta um texto-base, esse é composto por letras Times, conferindo a “seriedade” necessária à informação. Já no livro *História Geral* desse mesmo autor, não há mais os balões nas ilustrações e o texto nos desenhos é impresso em Arial, o que fez com que o livro perdesse a semelhança com as histórias em quadrinhos para adquirir o aspecto de uma História ilustrada (figuras 34 e 35).¹⁰⁴



Figura 34. CASTRO, J, 1970a. Vol 1, p. 34 (reprodução parcial)

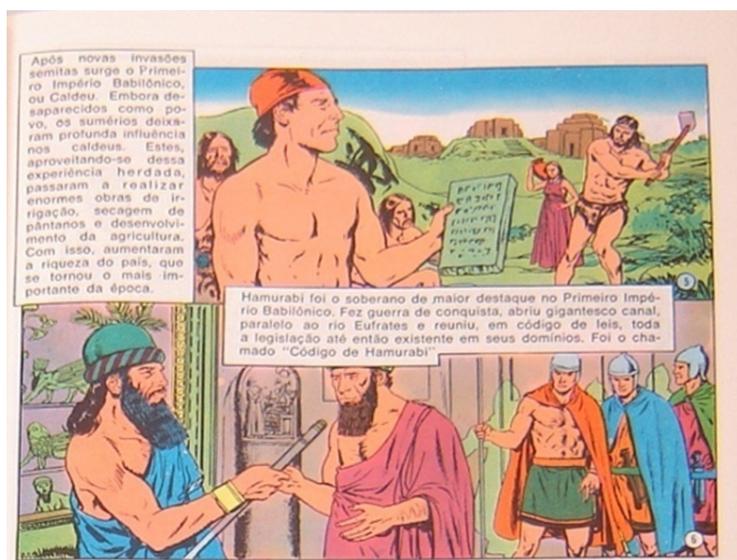


Figura 35. CASTRO, Julierme, 1974. p. 39 (reprodução parcial)

¹⁰³ Serifa, segundo Munakata (1999), “são pequenos traços horizontais que se colocam nas extremidades das letras” (p. 82).

¹⁰⁴ Segundo Neres (2005, p. 64), que entrevistou os ilustradores dos livros de Julierme: “Os famosos balões tão característicos das HQs, são utilizados somente no começo, em depoimento para o nosso trabalho, o ilustrador Rodolfo Zala afirma que essa foi uma opção acordada com Julierme, segundo ele a estrutura da narrativa utilizando balões seria muito complicada para um livro didático de História, isso porque os balões têm a função de expressar sentimentos das personagens, algo muito difícil de fazer, principalmente quando a personagem é uma figura importante da História, como D. Pedro I, por exemplo, nem os enquadramentos e gesticulações das personagens. O que aparece é uma divisão em quadros com desenhos das personagens, se a relação verbo-visual das HQs”.

Ainda buscando conduzir o movimento de leitura, o tamanho da linha ideal, segundo Brisghurst (2006), é a média entre 40 e 50 caracteres e, para os livros que utilizam múltiplas colunas, a linha ideal é a de 66 caracteres.

Nesse aspecto, os livros que apresentam maior número de imagem também são os que contêm os números de caracteres ideais por linha: Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, Julierme e Esaú & Gonzaga. Já os autores mais preocupados com o texto do que com a forma, desconsideram esse recurso na própria diagramação do texto. O livro de Borges Hermida, por exemplo, diagramado com textos em duas colunas, apresenta linha de 35 caracteres (o que causa sensação de cansaço) e, no *Brasil: uma História dinâmica*, a linha é de 70 caracteres, o que provocava a sensação de texto muito longo, podendo desmotivar a leitura.

Outra característica da diagramação é a indicação do início de cada capítulo, que pode se dar de maneira aleatória em qualquer página ou seguir uma determinada padronização. No caso de se optar pela padronização, ela irá funcionar como um protocolo de leitura, fazendo com que o aluno saiba que vai iniciar uma lição nova cada vez que se deparar com o padrão.

A esse respeito, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda apresenta as seguintes características: abre os capítulos em página dupla, a imagem inicia na par e termina na ímpar que apresenta também o título e destaque dos assuntos do capítulo (figura 36).

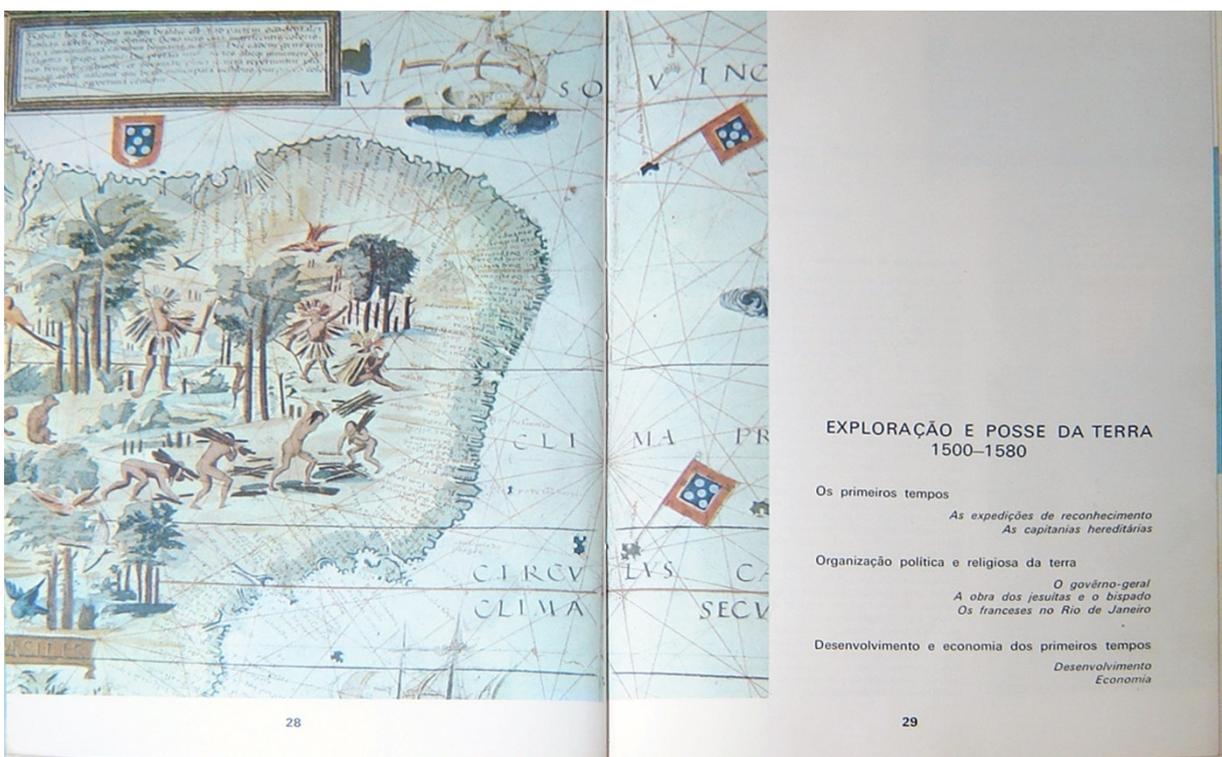


Figura 36. HOLLANDA et al.. 1971a. *História do Brasil*, Vol.1 p. 28-9. (reprodução reduzida).

Quanto aos demais livros analisados, só o *História do Brasil* de Esau & Gonzaga segue um padrão parecido com a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, os outros procuram destacar o início de seus capítulos, mas não seguem um padrão tão preciso quanto o da Coleção. Nos livros de Borges Hermida, por exemplo, as unidades começam em páginas ímpares e com cor de fundo diferente, mas o início dos capítulos começa tanto em páginas pares quanto nas ímpares. O livro de Julierme inicia sempre com uma história em quadrinhos com título (que é o título do capítulo), mas não segue uma ordem (pode ser par ou ímpar). Quanto ao livro *Brasil: uma História dinâmica*, por sua vez, os capítulos se iniciam sempre nas páginas pares, e o texto começa imediatamente após o título.

Com relação ao formato das colunas de textos, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda apresenta dois tipos de formatação: os documentos e explicações suplementares são apresentados em colunas mais altas que larga e o texto-base em uma coluna um pouco mais larga (figura 37).

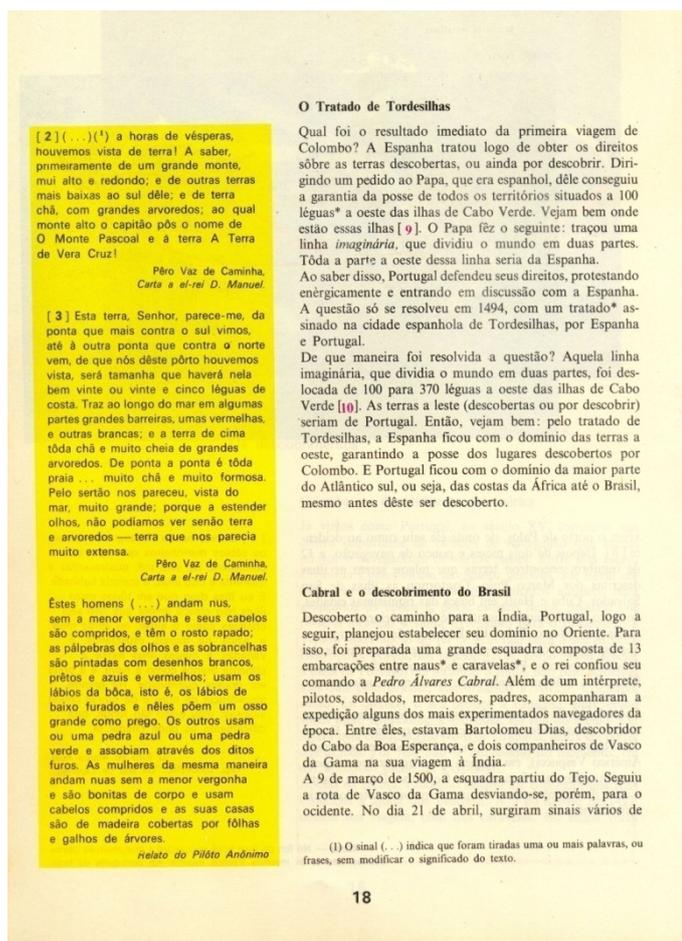


Figura 37. HOLLANDA et al. 1971. Vol.1, p. 18 (reprodução reduzida).

Sobre essa característica, se recorrermos aos especialistas de diagramação, encontraremos em Brisghurst (2006) a afirmação de que nos livros:

A coluna alta é um símbolo de fluência, um sinal de que o tipógrafo não espera que o leitor decifre as palavras uma a uma. (...) A largura um pouco maior não dá apenas mais presença ao texto; ela sugere que ele pode merecer uma leitura mais atenta e saborosa, uma citação e talvez uma releitura. (p. 179).

Essa característica da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda mencionada acima, combinando a importância do texto-base com um convite à leitura fluente de textos como documentos históricos, que poderiam ser considerados maçantes pelos alunos, é uma das características que conferem dinamismo aos livros da Coleção, enquanto os outros são caracterizado por rotina constante na leitura dos textos ou a também rotineira seqüência de história em quadrinhos, que já não era mais novidade para o leitor.

Os livros *História do Brasil 1 e 2* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, assim como os livros de Julierme e Gomes, utilizam cores para sinalizar o caminho de leitura para os alunos. Na Coleção, o amarelo é utilizado para os textos de épocas, o fundo azul para o “panorama cultural” e o verde para textos e informações complementares.

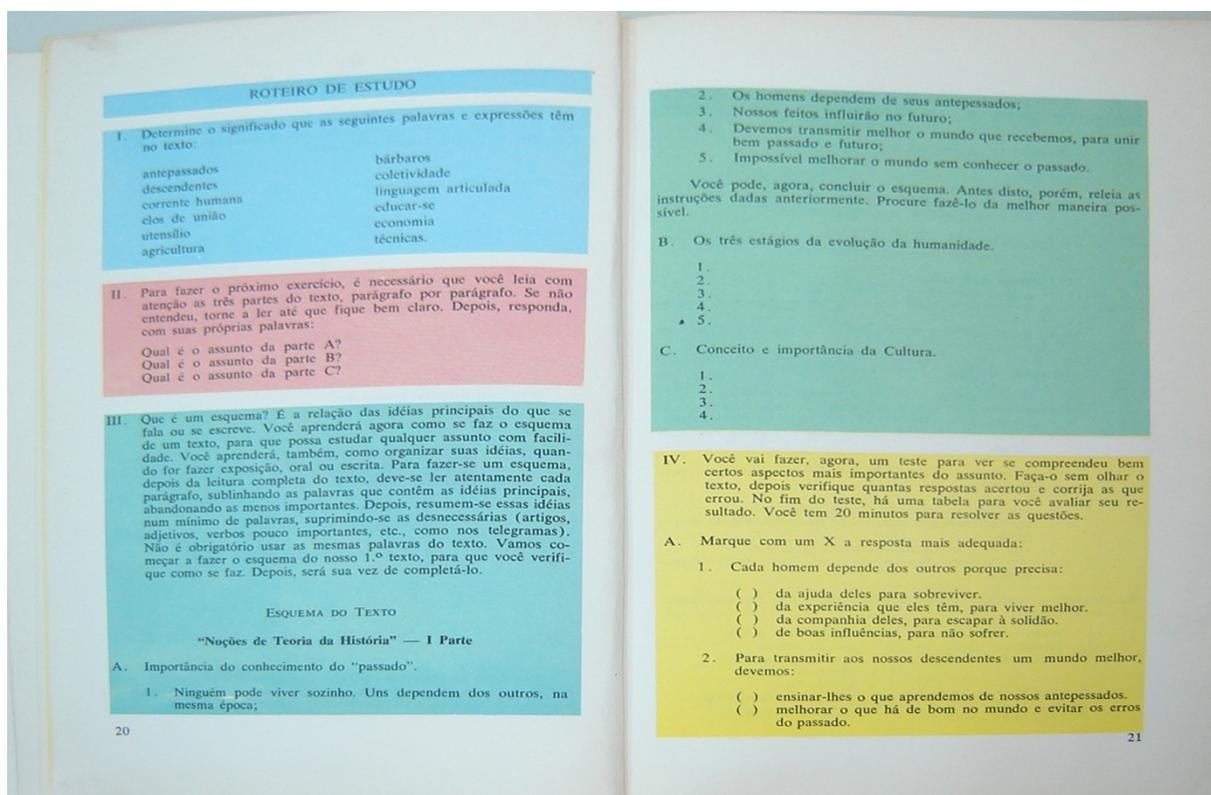


Figura 38. GOMES. 1974. Vol. 1. p.20-1 (reprodução reduzida).

SERÁ QUE VOCE JÁ SABE?

1. *Numere a 2.ª coluna de acôrdo com a primeira:*

1. Gaspar de Lemos	() 1515
2. Gonçalo Coelho	() 1501
3. Cristóvão Jaques	() 1503
4. Martim Afonso de Souza	() 1530
5. João Dias de Solis	() 1516

1. Deu os primeiros nomes a acidentes geográficos () Gaspar de Lemos

2. Combateu piratas na costa brasileira () Binot de Gouneville

3. 1.º contrato de pau-brasil () João Dias de Solis

4. Descobriu no rio da Prata () Fernão de Noronha

5. 1.º pirata francês que veio ao Brasil () Cristóvão Jaques

2. *Certo ou errado?*

1. Graças ao casamento com Bartira, Caramuru escapou de morrer nas mãos dos Tupinambás.	<input type="checkbox"/>
2. O nome ilha de Vera Cruz prevaleceu até 1510 quando passou a ser substituído por Brasil.	<input type="checkbox"/>
3. A expedição de 1530-1532 foi a que teve caráter de colonizar o Brasil.	<input type="checkbox"/>
4. A baía de Guanabara foi descoberta no dia 1.º de janeiro de 1501.	<input type="checkbox"/>
5. João Ramalho ajudou os jesuitas a fundar o Colégio de São Paulo.	<input type="checkbox"/>

3. *Escolha a resposta certa:*

- A nau Bretoa está ligada ao nome de:
 - Cristóvão Jaques ● Martim Afonso de Souza
 - Fernão de Noronha
- O rei português do tempo da 1.ª expedição exploradora era:
 - D. João II ● D. João III ● D. Manuel
- Para extrair legalmente pau-brasil era preciso dar ao rei de Portugal:
 - o quinto ● o quarto ● o tércio
- O nome da esposa de Caramuru era
 - Bartira ● Paraguaçu ● Moema
- Francisco de Chaves encontrado em São Vicente por Martim Afonso de Sousa era:
 - um padre jesuíta ● um náufrago ● um donatário

4. *Experimente fazer:*
Coloque, no mapa da página 30, as datas correspondentes aos acidentes geográficos batizados pela expedição de 1501.

40

Figura 39. CASTRO. 1970a, p. 40 (reprodução reduzida).

No entanto, como podemos perceber nos exemplos anteriores (figuras 37, 38 e 39), os livros da Coleção distribuía essas “chamadas” de forma harmoniosa e dinâmica, enquanto nos livros *História do Brasil* de Paulo Miranda Gomes e *História do Brasil* de Julierme tratava-se de seqüências repetitivas.

O livro *Brasil: uma História* dinâmica não apresentava boxes coloridos, no entanto, trazia uma inovação interessante de condução do leitor. Em meio ao texto haviam comandos para que os alunos lessem algum item e fizessem perguntas aos professores, como por exemplo: “Consulte seus professores de Geografia e Ciências. Eles poderão dar-lhe muitas outras informações sobre este assunto” (MATTOS et al., 1973, p. 7).

Por outro lado, o livro *Compêndio de História* de Borges Hermida já era editado desde muito antes da década de 1960 e, nos anos de 1970, sofreu pequenas alterações. Sendo assim, é o único livro do período analisado que não apresenta marcas de caminhos de leitura ao aluno, a não ser por alguns boxes na cor rosa com fatos do cotidiano do período estudado (figura 40):

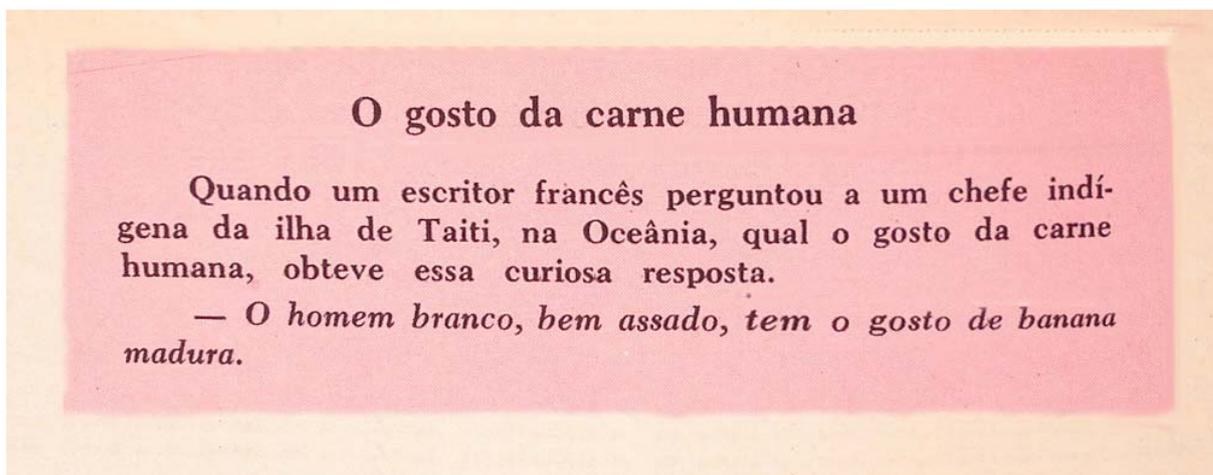


Figura 40. HERMIDA. 1971, p. 43 (reprodução).

3.4.5 Diagramação semelhante às revistas da época

Segundo Lupton (2006, p. 123), Jan Tschichold, em 1928, na Alemanha, criou uma nova diagramação para as revistas, na qual a “[...] distribuição das imagens [é realizada] de acordo com o conteúdo, ao invés de forçar o texto a envolver blocos ancorados ao centro da página”.

Esse era o modelo de diagramação das principais revistas brasileiras da época, como a *Manchete*, *O Cruzeiro* e *Realidade*, como pode ser observado nas figuras a seguir (41 e 42).

Crianças livres sabem fazer leis severas



Atualmente o Bonnet tem um curso para professoras pré-primárias equivalente ao Normal, que forma pelo menos 20 milhas por ano. E continua mantendo sua pré-escola, muito bem instalada, com cerca de 100 crianças semi-internas. Cada aluno paga NC\$ 1.500 por ano.

Experiência mais importante que a do Bonnet, contudo, é a do Instituto de Educação da Tijuca (rua Mariz e Barros) porque, sendo escola pública, tem condições para atender a todas as falhas da população. A professora Helôisa Marinho, ex-aluna do Bonnet, construiu com entusiasmo esta experiência de 18 anos, que já formou 350 professoras pré-primárias e educa 300 crianças por ano. Contudo, a professora Helôisa Marinho não consegue esconder uma frustração: os resultados não a animam, a pré-escola não se espelha pelo ensino público da Guanabara, como ela esperava. O que ela reivindica — e está em contato com o Departamento Nacional da Criança para se conseguir — é que o governo federal dê pelo menos meios para construção de barracões e fornecimento de merenda, a milhares de crianças, que só com o brincar juntas já seriam muito beneficiadas. Reivindica também do governo estadual que ao menos repete suas professoras, repelidas pelo ensino público e perdidas na mercantilização de muitas das pré-escolas particulares.

Isto não significa que a professora Helôisa não se preocupe com a qualidade da pré-escola. Seu livro *Vida e Educação no Jardim da Infância* mostra o que tem ensinado às suas alunas durante todos estes anos, certamente um dos trabalhos responsáveis pelo bom nível das pré-escolas carceiras.

Há uma grande falta de dados sobre pré-escolas na Guanabara. O próprio Censo Escolar de 1964 não funcionou aí. O que não impede de se constatar que, apesar de existirem muitas organizações particulares na zona Sul, a maioria das crianças carceiras não tem pré-escolas. No ensino particular, além do Bonnet, as experiências mais conhecidas são as do Colégio Jacobina e do Instituto de Educação, atilhadas em São Gabriel Miral, na Praia Vermelha, e Escola República Araba Usula, em Bangs.

As crianças fazem a lei

Recanto Infantil é uma faixa de terra encostada no mar de Gávea. É um colégio caro — NC\$ 1.700 por criança

ESCOLA

anualmente — onde só conseguem entrar crianças da alta burguesia. Ai se tenta uma experiência de liberdade e de ignorância do século. O Recanto Infantil tem pré-escola e primário e planos de montar o ginásio. O regulamento interno é feito, em assembleia geral, por alunos e professores, todos com o mesmo direito a voto. Nem por isso o regulamento é frívolo: "Aluno que não entregar o trabalho de casa fica na escola depois da aula." As próprias crianças justificam a lei: — Não que fazemos a lição de casa ficamos chatoados com essas caras que nunca fazem.

Um dia, três marinhos de cinco anos agarraram uma menininha de sua classe e lhe tiraram a calça. Sem fazer escândalo a professora deu em seguida uma aula sobre os órgãos genitais e o mecanismo do parto.

Um menino de quatro anos encontrou um besouro no pátio e o trouxe para a classe. Todo mundo rdeceu o bicho para vê-lo, experient. Outros mencionando piadas em cima do inseto. A criança se voltou para a diretora, que estava na classe, perguntando: "E agora? O que você vai fazer?" Ela respondeu: "Agora o bicho não se mexa mais." Maria Cunha explica as experiências:

— O importante é ser igual às crianças. Não havendo autoridade não haverá medo. E então a escola se tornará um meio social onde a iniciativa parte de todos, crianças e adultos. Assim eles percebem que a gente está no meio deles, não por cima deles.

Em Minas e Brasília, o DAP

O DAP — Divisão de Aperfeiçoamento do Professor, ligada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte — é o centro orientador da experiência pré-escolar em Minas Gerais. A influência do DAP já conseguiu alterar o panorama da educação elementar em Minas, onde existem 210 pré-escolas, e alcança também outros estados constantemente em função do trabalho de voluntários em Minas, especialmente da Guanabara e Brasília.

No estado do DAP estudam 187 crianças de idade pré-escolar, classes experimentais, que servem ainda de pré-para os habitantes das cidades de seis a dez anos que Brasília tinha em 1964 (Censo Escolar), somente 3.607 frequentavam pré-escolas, em 140 salas de aula, sendo 92 salas de pré-escolas públicas e 48 de particulares.

Um fixador diferente



De fato! WELLAFORM é diferente das demais cremes para pentear. Toda qualidade do cabelo se beneficia. Seja fino ou grosso, longo ou curto. E apenas uma quantidade da quantidade. Uma aplicação pouco, outros um pouco mais. Muito nunca é necessário. Esperamos Wellaform encher as palmas das mãos e espalhar levemente no cabelo. Veja como se torna patoso e fácil de pentear!

WELLAFORM não endurece os cabelos. Ao contrário, sem agredir, mantém-os bem penteados o dia inteiro. Wellaform, suave mas agradavelmente perfumado, assenta bem e com distinção.

WELLA tem tudo para o cabelo e da melhor qualidade

Cosmética do cabelo de fama mundial

Figura 41. REALIDADE. 1967, p. 136-7 (reprodução reduzida).

Mais carne do que peixe

de do norte o bafano de e movimentado todo ano. Alguns pescadores têm acesso de material, muito pouco quanto ao. Porém diz que peixes sempre e alguns que o resto se vende por aí. Há uma certa animação, mas a situação de trabalho é precária. Há uma certa animação, mas a situação de trabalho é precária. Há uma certa animação, mas a situação de trabalho é precária.

GANHAR POUCO TRABALHANDO MUITO

— A pesca é um trabalho muito duro. Além disso tem que sair cedo para ir para o mar. É muito cansativo. Mas para ganhar pouco dinheiro e ter que trabalhar muito tempo. É muito cansativo. Mas para ganhar pouco dinheiro e ter que trabalhar muito tempo.

Nas praias de Bonfim, Grand, Vila Velha...

um velho hábito brasileiro

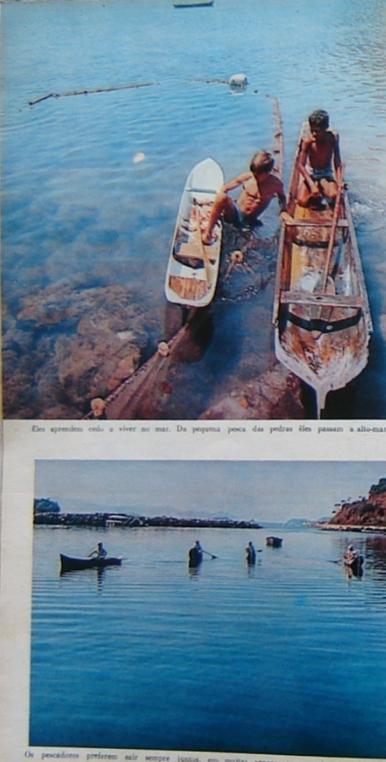
período de ardeção, as fábricas com sua produção regular. Então resta um pouco de trabalho e o resto se vende por aí. Há uma certa animação, mas a situação de trabalho é precária.

Os barcos de pesca, como o Jaraguá, têm tripulação fixa. O salário é de acordo com a produção. Então resta um pouco de trabalho e o resto se vende por aí. Há uma certa animação, mas a situação de trabalho é precária.

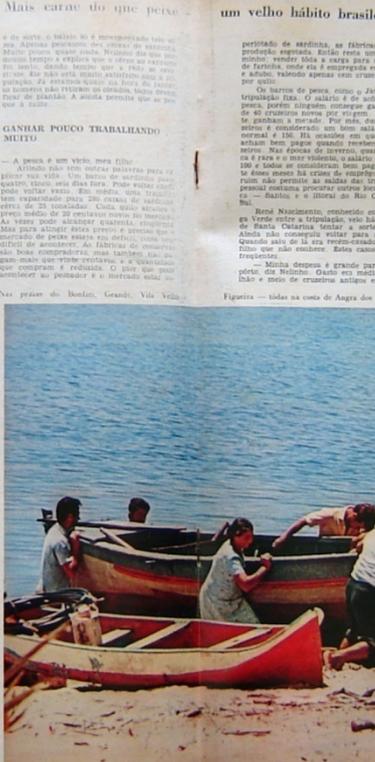
— São João e o Ilhéu do Rio Grande do Sul.

Rodrigo Nascimento, conhecido como Barão Verde entre a tripulação, veio há três anos de Santa Catarina tentar a sorte no Rio. Ainda não conseguiu voltar para sua terra. Quando saiu de lá era recém-casado, teve um filho que não conseguiu. Então casou de novo.

— Minha esposa é grande para sair do país. Ela também. Então não dá para um mês e meio de trabalho antigo em mar.



Os pescadores preferem sair sempre juntos, em muitas ocasiões, para qualquer emergência.



Figuras — tidas na costa de Angra dos Reis, no Est. do Rio — vivem centenas de pescadores, que se organizam e fundam uma cooperativa de auxílio.

Figura 42. O CRUZEIRO, 1969, p. 58 (reprodução reduzida).

Os livros didáticos de formato 15 cm X 21 cm não permitiam muita variação na inserção da imagem nas páginas: se a imagem fosse grande, aparecia isolada na página oposta ao texto; se média, no canto superior ou inferior da página.

O novo formato adotado pela Coleção Sérgio Buarque de Hollanda permitia aos diagramadores inovarem na disposição das imagens, que aparecem nas páginas de forma mais dinâmica, lembrando, em muitos casos, a diagramação das revistas da época. Tínhamos, portanto, Julierme, com diagramação próxima aos gibis, e a Coleção, próxima às revistas.

Essa diagramação semelhante às revistas da época conferia aos livros didáticos um aspecto moderno e familiar para seus leitores. Além disso, algumas escolhas na nova diagramação dos livros didáticos provocam impressões que influenciam na forma de ler os textos e as imagens. Segundo Ribeiro (2003):

A composição é a arte de se distribuir os elementos integrantes de um projeto gráfico. A linha, a unidade, o equilíbrio e demais fatores conjugados ao tema, criam uma mensagem, chamando a atenção, determinando o interesse, propondo a motivação para o fim específico da comunicação. (p. 161).

Nesse caso, segundo Ribeiro (2003), o texto, para o diagramador, é uma massa¹⁰⁵ acinzentada formada pelo conjunto de linhas. Essa massa ocupa espaços na página assim como as figuras e formam desenhos que conduzem a leitura daquela página. As impressões e marcas de leituras são provocadas pela composição do formato dos livros, de suas páginas e dos blocos visuais formados pela massa textual e as imagens ilustrativas.

Considerando esses conceitos de diagramação, concluímos que a escolha do formato grande para a impressão da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não ocorreu apenas por possibilitar um maior número de imagens. De acordo com Ribeiro (2003, p. 155), ao se compor um livro, “um formato pequeno pode inspirar graça e leveza, ao contrário, um formato grande ligar-se-á a expressão de luxo, de força, de potência”. Portanto, a qualidade da capa, das imagens e o próprio formato procuravam conferir à Coleção uma expressão de qualidade e “de luxo”.

A esse respeito, a professora Laima, durante a entrevista, nos comentou que:

Eles convidaram o Sérgio Buarque de Hollanda para fazer uma coleção que fosse de alta qualidade. Ah, sim, porque as editoras sempre tinham, pelo menos, três coleções: uma de nível bem elevado, de alta qualidade e que

¹⁰⁵ “A sucessão de letras, de corpo pequeno, resulta numa linha; muitas linhas reunidas constituem uma massa única com forma e tom relativos” (Ribeiro, 2003, p. 153)

custava caro; uma de nível médio e outra de nível mais baixo. (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

Esse comentário vai ao encontro das afirmações de Hallewell (2005), segundo o qual, no início de 1970, a Companhia Editora Nacional procurou lançar livros de qualidade, entre eles, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

Sobre a forma com são distribuídos os blocos de texto e as imagens, Ribeiro (2003, p. 160) afirma que “a relação de proporção mais fácil é a de duas metades iguais, mas é mais desprovida de variedade e animação”.



Figura 43. ESAÚ & GONZAGA, 1974, p. 30-1 (reprodução reduzida).

Encontramos essa proporção na distribuição de textos e imagens em muitas páginas dos livros analisados cujo formato era próximo de 15 cm X 21 cm (figura 43). Já os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e os de Julierme apresentavam uma maior variedade na divisão de espaço entre textos e imagens (figuras 45 e 22).

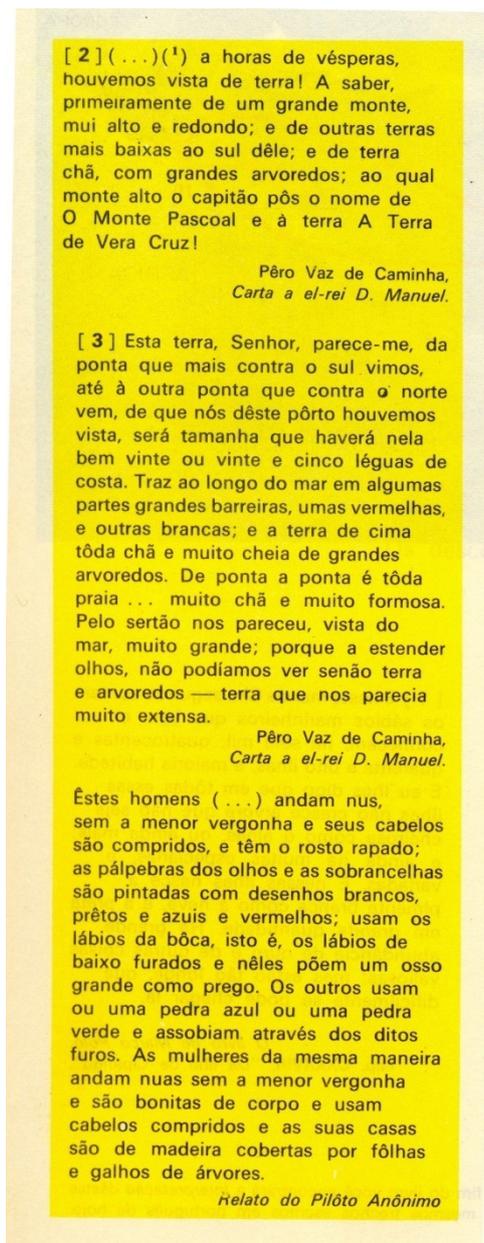


Figura 44. HOLLANDA et al. 1971a, p. 18 (reprodução reduzida).

Considerando o formato maior dos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e os do Julierme, verificamos, também, que a maioria dos textos complementares apresenta composição vertical (figura 44). Para Ribeiro (2003, p. 160), esse tipo de composição em livros transmite “ênfase, isto é, vibração se o assunto deve traduzir impacto, ânimo, fé ou ainda elegância”. Já os livros com formato 15 cm X 21 cm, apresentam composição horizontal, que “sugere repouso, força e estabilidade”.

A composição de uma página pode ser simétrica ou assimétrica. De acordo com Ribeiro (2003, p. 180), a composição simétrica é estática, enquanto que a assimétrica “é dinâmica e facilita a variedade”. Dos livros analisados, a maioria apresentava composição simétrica, principalmente os impressos no formato 15 cm X 21 cm. Já na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, pudemos perceber que a maioria de suas páginas tinha composição assimétrica.

Por outro lado, se a composição tiver uma quantidade muito grande de focos de atenção, mais difícil torna-se a captação visual do conteúdo (RIBEIRO, 2003). Essa multiplicidade de focos predomina nos livros de Julierme e em algumas páginas da Coleção que estão sobrecarregadas de imagens.

Porém, se nessas páginas da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda o diagramador concentrou um número exagerado de imagens, nas demais a composição apresenta-se de forma moderna e equilibrada.

Quanto à distribuição das imagens nas páginas dos livros, excetuando-se os livros de Julierme e da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, os demais livros didáticos, na maioria das páginas que eram ilustradas, as imagens apareciam distribuídas de forma simétrica (figura 43). Sobre esse tipo de diagramação, Ribeiro (2003, p. 18) afirma que: “carece de ação, e não sendo dinâmica leva ao desinteresse, pela inércia e monotonia [...]”.

Na Coleção, por sua vez, os elementos da página são distribuídos freqüentemente de forma desigual. Esse tipo de distribuição, de acordo com Ribeiro (2003, p. 182), “tem maior graça, sutileza e ação”.

Segundo Ribeiro (2003) e Jolly (2007), muitas vezes o diagramador distribui imagem e massa textual de tal forma que conduza o movimento dos olhos do leitor aos pontos de interesse.¹⁰⁶ Esse “movimento” pode ser diagonal, triangular, em “S” e também em “L”. Tal recurso é muito utilizado na publicidade e na diagramação de revistas e podia ser encontrado também na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (figura 45 e 46).



Figura 45. Imagens em “L” e diagonal. HOLLANDA, 1975a, p. 40-1 (reprodução reduzida).

¹⁰⁶ O que Chartier (1994) chama de “protocolos de leitura”.

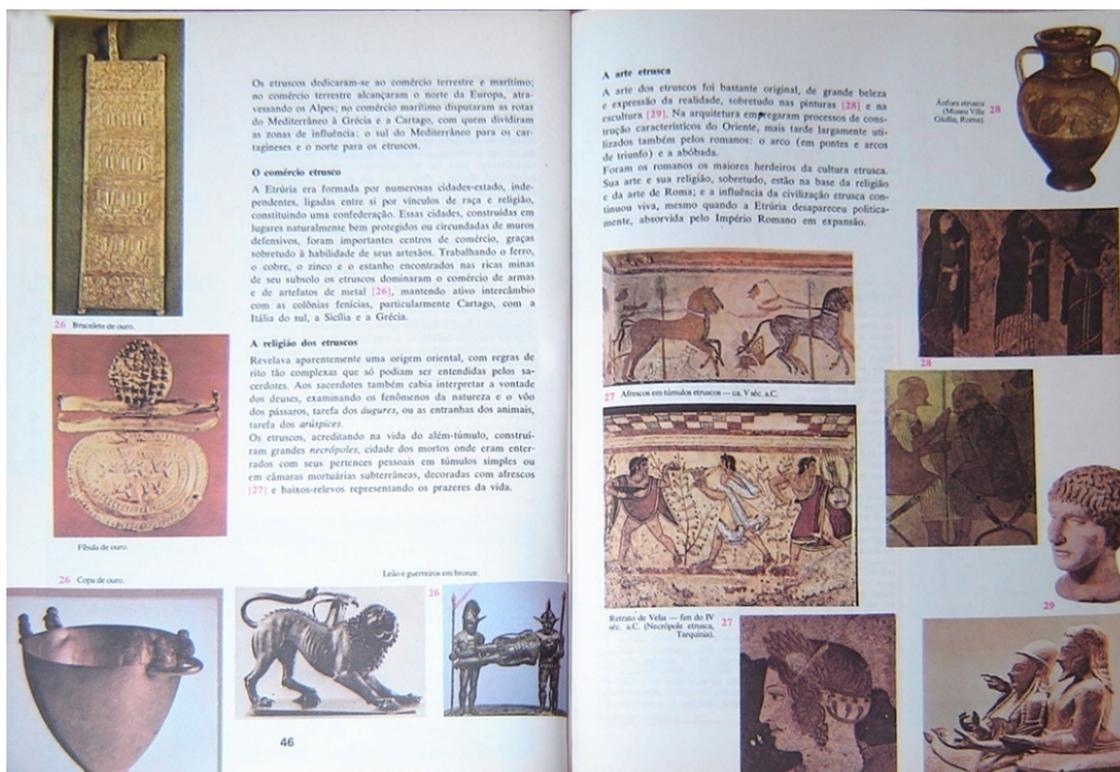


Figura 46. Imagens em “L” e diagonal. HOLLANDA, 1975a, p. 46-7 (reprodução reduzida).

Podemos perceber, assim, que a diagramação da Coleção Sérgio Buarque de Holanda utilizou os recursos mais elaborados da época, até então praticamente utilizados apenas nas revistas e cartazes publicitários. Tais inovações foram anunciadas no *Livro do Professor de História do Brasil 1*:

O livro do aluno, de características gráficas talvez inéditas no país, procurou integrar a História do Brasil no cenário mundial, ao mesmo tempo em que recorreu aos estudos sociais para explicar a evolução do povo brasileiro. A Antropologia, a Economia, a Geografia, a Sociologia, as histórias da cultura, da técnica e das artes foram utilizadas para explicar o conjunto das realidades que presidiram e que explicam a formação da nacionalidade brasileira. Suas ilustrações não enfeitam, apenas, o conteúdo: foram selecionadas e incluídas para *ilustrar* efetivamente o texto, dando-lhe vida e significado visual. (Livro do professor, p. 9).

Pudemos perceber, portanto, que tais recursos de diagramação na elaboração da Coleção Sérgio Buarque de Holanda não serviram apenas para embelezar o livro ou escamotear ausências de conteúdo. Ao seguir padrões mais dinâmicos, ressaltar certas imagens e boxes explicativos, essa diagramação mais moderna da Coleção possibilitava tornar a leitura do livro mais atraente, enfatizar determinados aspectos históricos e até, quem sabe, a

realização de aulas mais dinâmicas, dependendo da forma como o professor utilizasse esses livros.

3.5 Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e livros didáticos franceses

A partir da entrevista com a professora Laima Mesgravis, viemos a saber que, durante a elaboração da Coleção, as professoras Carla e Sylvia trouxeram da Europa vários livros didáticos, principalmente franceses, que foram consultados pelos autores. Indagada sobre o paradeiro desses livros, Laima Mesgravis não soube informar com quem ficaram, acreditando que, provavelmente, com as próprias autoras, uma vez que foram comprados com recursos pessoais. Nessa mesma entrevista, a professora Laima mencionou que a biblioteca da FFLCH possuía livros da editora francesa Bordas, utilizados por ela como referência para preparar suas aulas para o segundo grau da época:

[...] eu usava bastante o Bordas para preparar minhas aulas. O livro de História geral deles era uma beleza! Então eu pegava o Bordas lá na USP, fichava e usava, porque eram realmente magníficos, de forma que me guiei, em termos de livros didáticos, pelos livros franceses [...] (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

De posse dessa informação, consultamos a biblioteca da Companhia Editora Nacional, na qual fomos informados que a mesma não possuía nenhum livro didático estrangeiro em seu acervo. Da mesma forma, realizamos uma busca junto à base de dados *on-line* da biblioteca pessoal de Sérgio Buarque de Hollanda na UNICAMP e também não obtivemos êxito em localizar algum livro didático francês que possa ter sido consultado pelos autores. Já na biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, localizamos o registro de apenas dois livros didáticos franceses relativos ao período anterior à Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (sendo que um está desaparecido, segundo informação da bibliotecária). Restando, portanto, naquela biblioteca apenas o livro BONIFACIO, Antoine. 1962. *Histoire: le monde contemporain*, destinado às *classes terminales*, equivalente, de acordo com a faixa etária, ao último ano do antigo segundo grau no Brasil.

Não conseguindo localizar nenhum livro didático francês nos acervos que certamente eram freqüentados pelos autores, decidimos realizar um levantamento em sebos a fim de encontrar livros didáticos franceses do período, pois, mesmos não tendo como ligá-los aos autores, nos possibilitariam traçar um paralelo entre esses livros e os publicados no Brasil, os

quais analisamos. Para tal, efetuamos uma pesquisa no site “Estante Virtual” que hospeda sebos de todo o Brasil. Realizamos uma busca *on-line* com a palavra “histoire” e localizamos 1.320 títulos. Desse total, selecionamos aqueles cuja data estivesse entre 1960-1970 (em função da época de elaboração da Coleção). Feita essa seleção, cruzamos autores e títulos com o banco de dados de livros didáticos *Banque de Donnés Emmanuelle (Emmanuelle)*, procurando cobrir os diferentes níveis e escolarização francesa,¹⁰⁷ resultando na seleção de 5 títulos em diferentes sebos do Brasil (a maioria no Rio de Janeiro e um em Santa Catarina):

- BOUILLON. J. et al. 1966. *Le monde contemporain: histoire – civilisations*. Collection d’histoire Louis Girard. Paris: Bordas.
- GRIMAL, H. & MOUREAU, L. 1960. *Histoire de France – Cours Moyen*. Paris: F. Nathan.
- AUBERT, A. et. al. 1965. *Le Monde de 1328 a 1717 – histoire 4^e*. Paris: Classiques Hachette.
- DEFRASNE, J. & LARAN, M. 1962. *Histoire 1^{ère}: le monde de 1848 à 1914*. Paris: Hachette.
- DUROSELLE, Jean-Baptiste. 1962. *Histoire: le monde contemporain*. Collection Jean Monnier. Paris: Fernand Nathan.

A esse conjunto de livros acrescentamos um de 1985, também localizado em um sebo brasileiro, como referência de diagramação de livros didáticos franceses naquela década, uma vez que nesse ano ainda eram editados e adotados no Brasil os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda:

¹⁰⁷ Para tais comparações, utilizamos o equivalente por faixa etária, já que as nomenclaturas e organização dos níveis de escolarização são diferentes:

Idade do aluno	Sistema educacional brasileiro entre 1971-1996	Sistema educacional francês
3 – 5 anos	Creche	École maternelle
6 anos	Pré-escola	CP – École élémentaire
7 anos	1 ^a série - 1 ^o grau	CE1 – École élémentaire
8 anos	2 ^a série - 1 ^o grau	CE2 – École élémentaire
9 anos	3 ^a série - 1 ^o grau	Cours Moyen 1 – École élémentaire
10 anos	4 ^a série - 1 ^o grau	Cours Moyen 2 – École élémentaire
11 anos	5 ^a série - 1 ^o grau	6 ^e (Collège)
12 anos	6 ^a série - 1 ^o grau	5 ^e (Collège)
13 anos	7 ^a série - 1 ^o grau	4 ^e (Collège)
14 anos	8 ^a série - 1 ^o grau	3 ^e (Collège)
15 anos	1 ^a série - 2 ^o grau	2 ^{ere}
16 anos	2 ^a série - 2 ^o grau	1 ^{ere}
17 anos	3 ^a série - 2 ^o grau	Classes Terminales

Fonte : Brasil-MEC (2008) e Ministère Éducation Nationale (2008)

BENOIT, M. et al. 1985. *Histoire CM: imagens et mémoire des français*. Paris: Hatier.

Curiosamente, o livro de Bouillon (1966) era da editora Bordas, mencionada por Laima Mesgravis, e destinava-se às *classes terminales* francesas, cuja equivalência por faixa etária corresponderia ao terceiro ano do segundo grau.

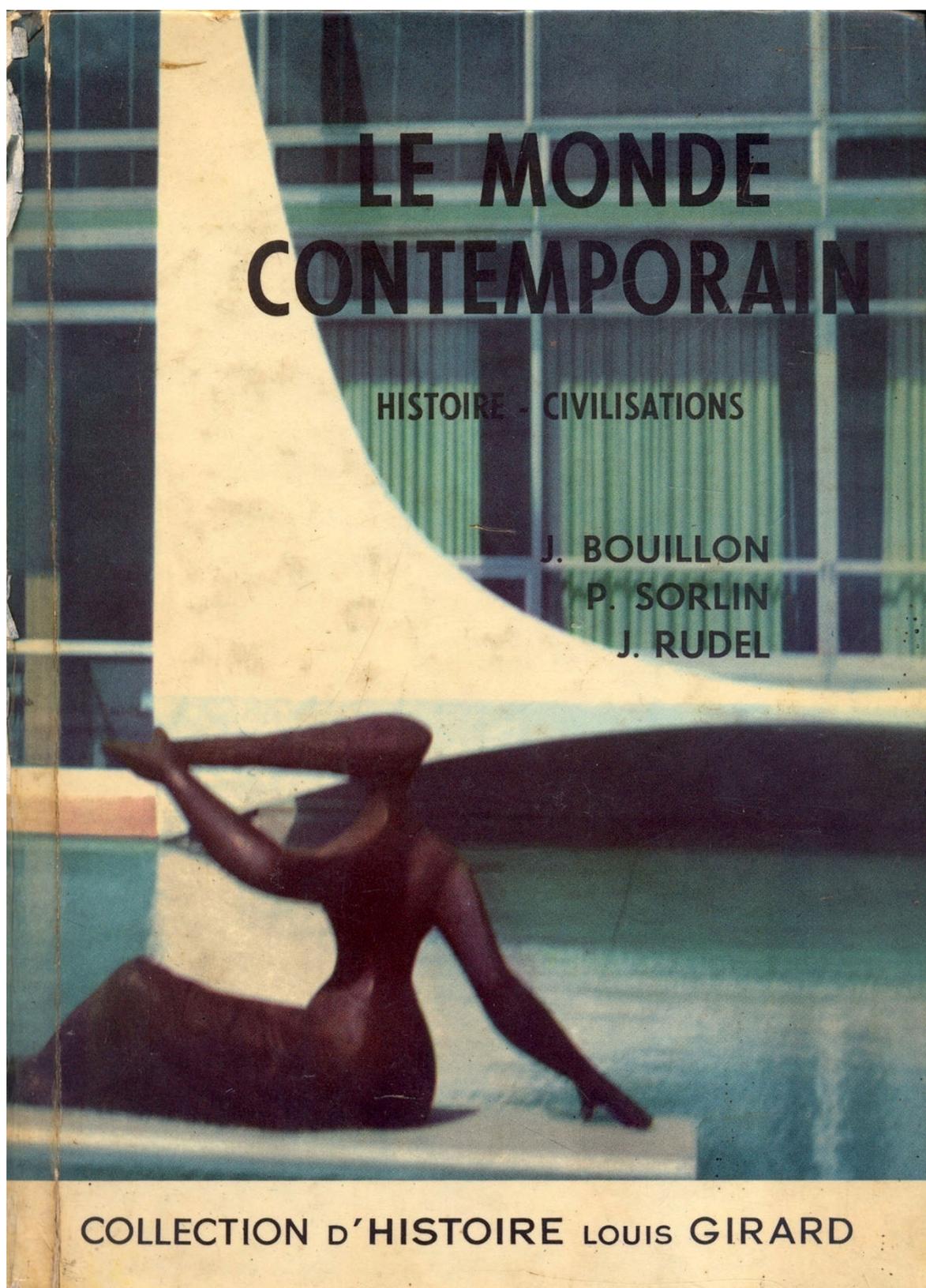


Figura 47. BOUILLON, J. et al. 1966. Capa (reprodução tamanho original).

Esse livro, embora destinado a um nível escolar diferente dos atendidos pela Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, apresentava algumas características diferenciadas da maioria dos livros didáticos brasileiros da época e que se assemelham a muitas das inovações que seriam apresentadas pela Coleção Sérgio Buarque de Hollanda na década de 1970.¹⁰⁸

Uma das semelhanças que encontramos entre as duas obras é o fato de que o livro *Le monde contemporain* fazia parte integrante de uma coleção de História dirigida por Louis Girard, professor da Sorbonne, e cujos autores eram apresentados na folha de rosto do livro da seguinte maneira: “J. Bouillon e P. Sorlin, Agrégés de l’Université, maîtres de conférences à l’Institut d’Études Politiques de Paris” e “J. Rudel, agrégé de l’Université, professeur d’histoire de l’art au Lycée Claude-Bernard”.¹⁰⁹ Chamou-nos a atenção não só a coincidência dos professores universitários dirigindo e escrevendo livros didáticos no período, mas, principalmente, a estratégia editorial de explorar esse fato na capa do livros e na folha de rosto das obras. O livro *Le monde contemporain*, por exemplo, trazia em destaque a frase “Collection d’Histoire Louise Girard”, assim como os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda traziam essa referência em sua capa e destacavam os cargos universitários de seus autores na folha de rosto de sua obra.

O livro de Bouillon et al. (1966) era encadernado em capa dura, ilustrada com a foto de um monumento arquitetônico, no caso, o Palácio da Alvorada em Brasília (*Pavillon de l’aurore*) (figura 47), sendo que a capa do segundo volume da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda traz também uma foto, no caso, do Museu do Ipiranga em São Paulo.

Diferentemente dos demais livros franceses analisados, o livro *Le monde contemporain* tinha a primeira e última guardas ilustradas por imagens: na primeira, a foto do discurso do papa na ONU e, na última, a foto do homem no espaço. A diagramação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda também utilizou esse recurso de ilustrar essas páginas, sendo que na maioria dos livros didáticos brasileiros essas folhas apareciam em branco (figura 48).

Outra característica do livro *Le monde contemporain*, comum aos demais livros didáticos franceses e semelhante à Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, é a quantidade e diversidade de imagens utilizadas como ilustração. Das 624 páginas do livro *Le monde*

¹⁰⁸ Não se trata aqui de identificar eventuais influências na produção dos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, mas sim traçar um paralelo entre as duas obras.

¹⁰⁹ Na página 2 desse livro, continha a relação dos demais livros que compunham tal coleção, nela pode-se verificar que fazia parte dessa coleção o livro *Rome et le Moyen age jusqu’en 1938*, cujo um dos autores foi Le Goff.

contemporain, 237 continham algum tipo de imagem, sendo que a maioria delas reproduzidas por meio de fotografia, uma vez que as únicas ilustrações produzidas pela editora eram os mapas (são mais de 170 fotos, 72 mapas e algumas charges de época).

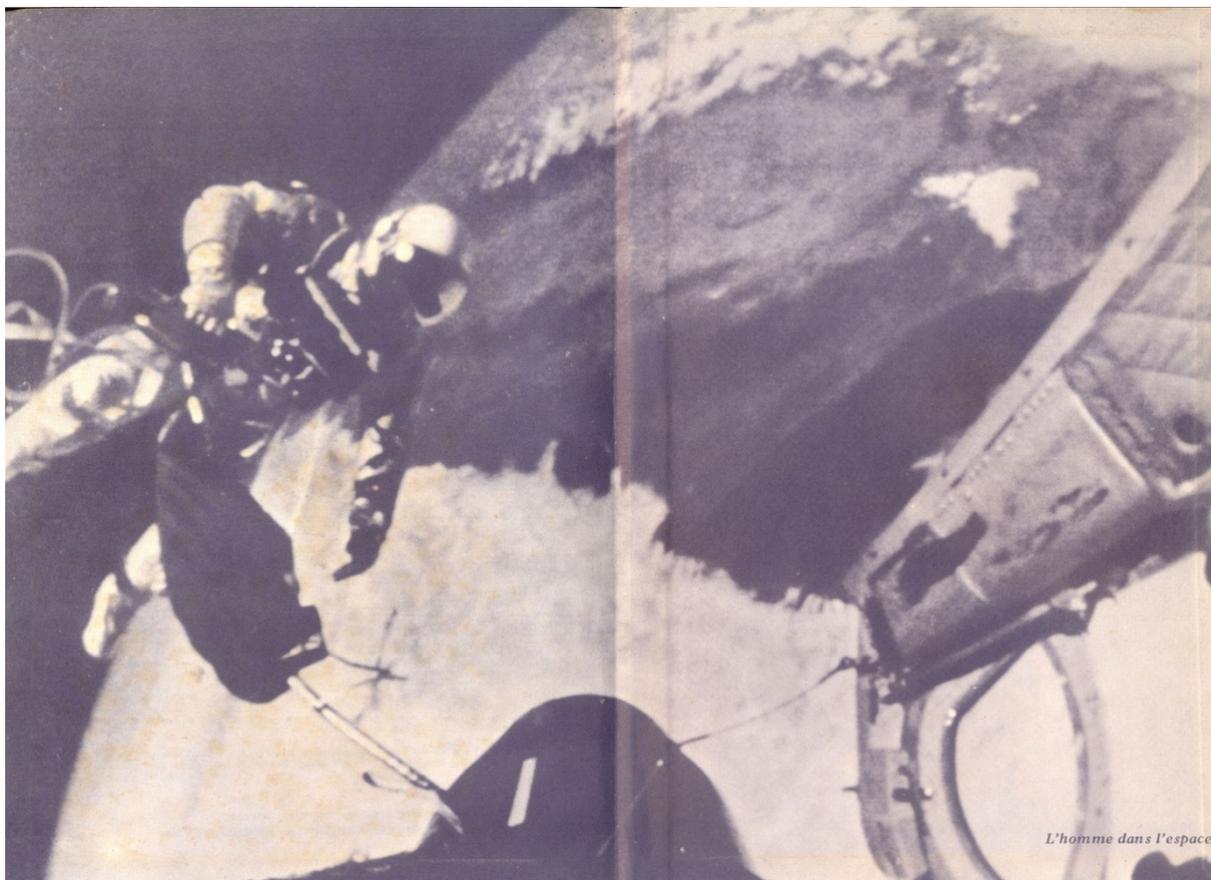


Figura 48. BOUILLON. J. et al. 1966, última folha de guarda (reprodução reduzida).

No final desse livro há referências sobre as fontes das fotos e documentos utilizados nos capítulos, uma cronologia e um apêndice com textos de época. Essa é uma característica também encontrada nos outros livros didáticos franceses que analisamos, assim como na Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Na última página de cada livro da Coleção brasileira aparecem a referência das fotos utilizadas para a reprodução de imagens nos capítulos; no livro do professor, por sua vez, era apresentada uma cronologia dos fatos discutidos no livro do aluno.

Por outro lado, no livro Bouillon et al. (1966) predominavam as ilustrações em preto-e-branco,¹¹⁰ enquanto na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda todas as imagens eram coloridas, com exceção das produzidas originalmente em preto-e-branco.

Com relação à diagramação, o livro *Le monde contemporain* lembra os outros livros didáticos brasileiros da época. Seu formato era 15 cm X 21 cm, letras pequenas, textos longos e composição das páginas simétrica, dando a impressão de um livro “pesado” e cansativo, no qual predomina o texto-base, e as poucas fotos coloridas, em papel especial, estão encartadas no meio do livro, em uma clara solução para baratear os custos.

Os capítulos iniciavam com apenas um título seguido do texto-base, sendo que o único destaque obtido com a diagramação eram os tópicos na lateral das páginas.

Ao compararmos o livro de Bouillon et al. (1966) com a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, identificamos semelhanças quanto à ampla utilização das imagens, principalmente no que se refere à reprodução de fotografias (figura 49). Um cotejo com outros livros didáticos franceses da mesma época indica que essa também era uma característica comum.



Figura 49. BOUILLON. J. et al. 1966, p.328-9 (reprodução reduzida).

¹¹⁰ Das ilustrações, apenas eram cinco coloridos; das fotos, só 39 eram coloridas e, das charges de época, a maioria reproduzida em preto-e-branco.

Os demais livros didáticos franceses que localizamos sobre o período em análise e, com os quais não foi possível estabelecer algum vínculo de uso ou consulta por parte dos autores, agrupamos de acordo com os níveis escolares a que se destinavam: *Cours Moyen*, *Collège* e *Classes Terminales*.

3.5.1 *Cours Moyen*

No que se refere a esse nível escolar, equivalente, no período, à 3ª e 4ª séries do primeiro grau no Brasil, localizamos em um sebo da cidade do Rio de Janeiro o livro Grimal, H. & Moureau, L. *Histoire de France – Cours Moyen*, 1960 (figura 50).

O livro tem o formato 17 cm X 24 cm, contém 128 páginas e é encadernado em capa dura ilustrada com imagem colorida. Seu conteúdo curricular estava organizado em lições curtas (uma a duas páginas), acompanhadas de um pequeno conjunto de questões e, logo abaixo, um box de cor azul, que destacava a síntese do capítulo. De maneira geral, o título e o texto das lições iniciam-se em página ímpar, sendo que na página imediatamente anterior continha algumas ilustrações com legendas explicativas (algumas poucas vezes, mais de uma página). Essas ilustrações eram compostas por reproduções de pinturas, fotos de monumentos e construções, sempre em preto-e-branco. Havia também reprodução de mapas coloridos. A diagramação era monótona, pois a apresentação gráfica das lições seguia sempre o mesmo padrão: a distribuição do texto e imagens na página não era dinâmica (figura 51).

Quanto aos recursos didáticos utilizados para o ensino das lições, se comparado aos livros brasileiros da época, destaca-se a utilização de imagens (203), sobretudo fotos de monumentos e localidades (49), a reprodução de pinturas (99) e de mapas (24), sendo que, das 128 páginas do livro, 74 continham algum tipo de iconografia, totalizando 203 imagens.¹¹¹

As semelhanças desse livro com os da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda consistem nas seguintes: número significativo de imagens, início dos capítulos com recurso iconográfico, apresentação de síntese em quadro colorido, destacado no final da lição, e uso de fotos contemporâneas de monumentos históricos ou com a finalidade de situar localidades descritas no texto. Além dessas, outra similaridade é o fato de que a última página destinava-se ao crédito das fotografias contidas no livro (inclusive das fotos de quadros artísticos).

¹¹¹ Embora, em menor quantidade, também aparecem ilustrações feitas pela editora e de época, fotos de esculturas e duas reproduções de documentos escritos.

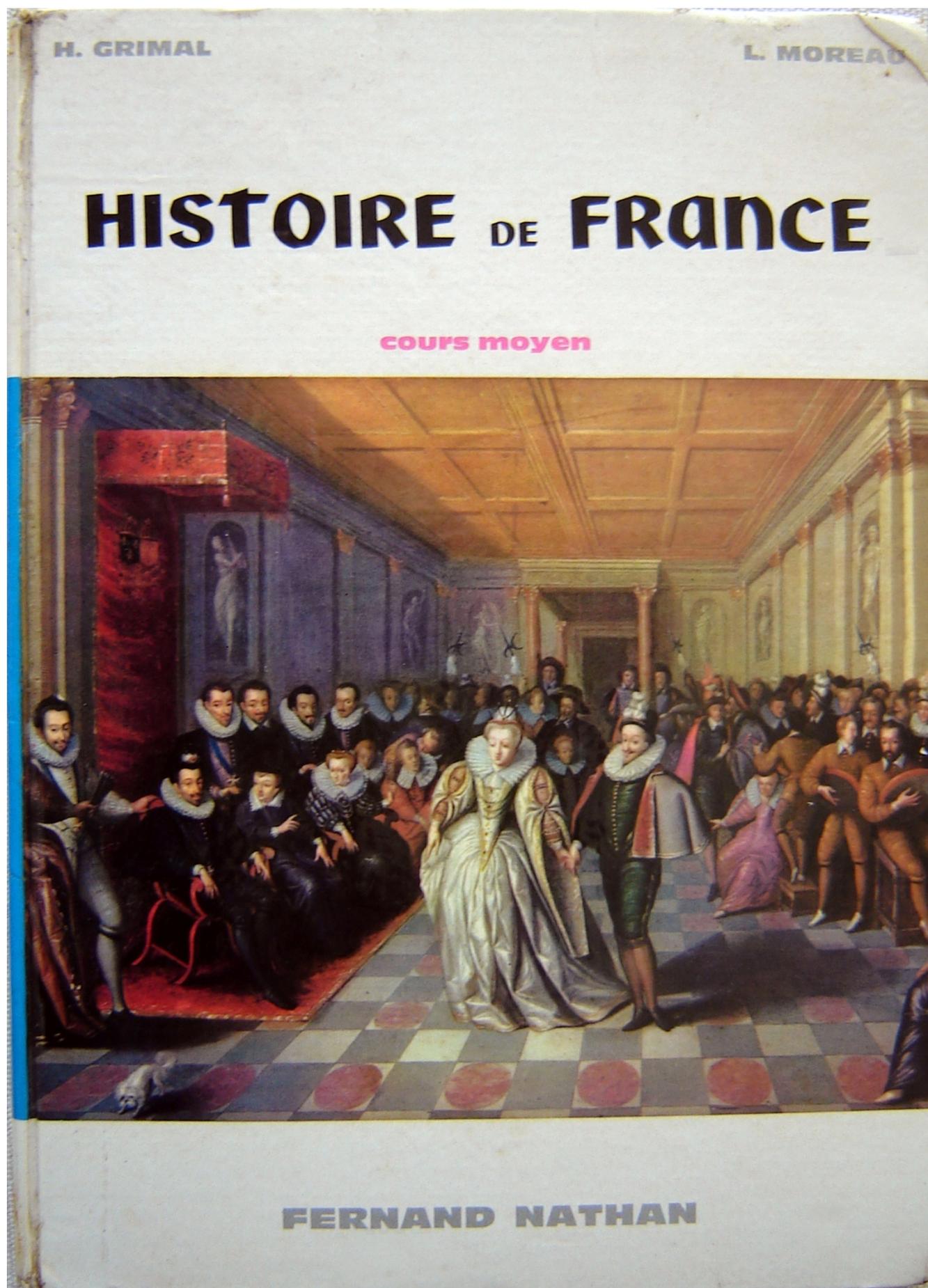


Figura 50. GRIMAL & MOUREAU. 1960. *Capa* (reprodução tamanho original).



Figura 51. GRIMAL & MOUREAU. 1960. p.70-1 (reprodução reduzida).

3.5.2 Collège

No que se refere a esse nível escolar, localizamos em um sebo da cidade do Rio de Janeiro o livro de Aubert, A. et al. (1965), *Le Monde de 1328 a 1717* – história 4^o, destinado as *classes de quatrième*, equivalente, no período, à faixa etária da 7^a série do primeiro grau brasileiro.

Dos livros franceses que analisamos, esse foi o que apresentou o maior número de semelhanças com os da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, a começar pela capa dura, também ilustrada com um mapa de época (figura 52).

Em formato 17 cm X 24 cm, o livro *Le Monde de 1328 a 1717*, de Aubert et al. (1965), também era rico em ilustrações, a maioria colorida, mas com algumas reproduções em preto-e-branco de fotos de paisagens, de monumentos e de pinturas originalmente coloridas, como, por exemplo, *A criação do Homem* de Michelangelo. Das 288 páginas do livro, 194 continham algum tipo de ilustração, totalizando 275 imagens, das quais destacam-se a reprodução de pinturas e desenhos (140), fotos (35), mapas (34) e fotos de esculturas e artefatos (22), como se pode verificar nas figuras 53 e 54.



Figura 52. AUBERT. 1965. *Capa* (reprodução tamanho original).

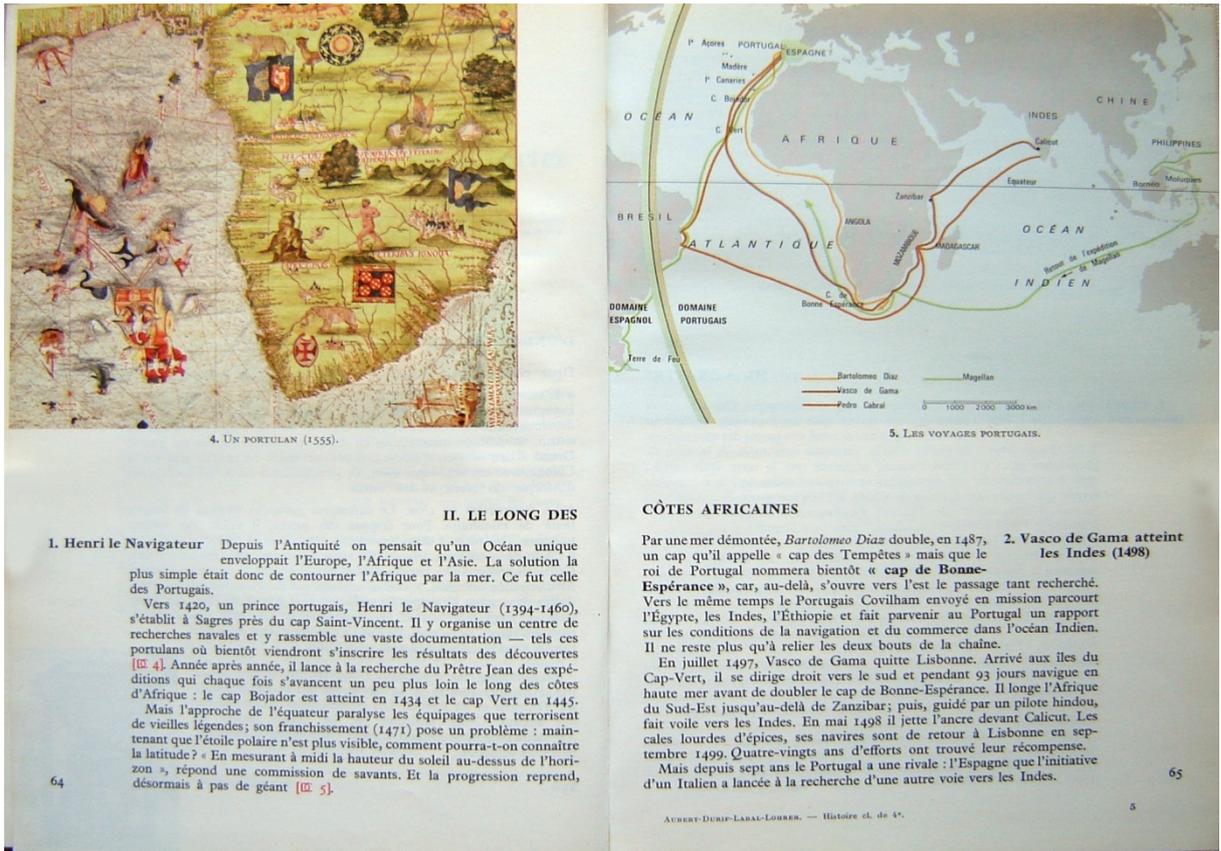


Figura 53. AUBERT, 1965, p. 64-5 (reprodução reduzida).



Figura 54. AUBERT, 1965, p.50-1 (reprodução reduzida).



Figura 55. AUBERT. 1965, p.52-3 (reprodução reduzida).

Quanto à diagramação, a composição das páginas foi realizada em página dupla, nas quais as ilustrações, em geral, ocupavam o terço superior e o texto-base, o restante das folhas. Tal composição reproduz a idéia do “retângulo de ouro”, que há muitos anos é considerado o modelo ideal no campo da editoração.¹¹² No entanto, isso não configurava um padrão monótono, uma vez que o ritmo era quebrado geralmente no final dos capítulos, com várias páginas altamente ilustradas e outras de texto-base com diagramação dinâmica. Os capítulos iniciavam com uma ilustração, seguida do texto-base, acompanhado, na mesma página, de imagens, textos de época em boxes coloridos, notas explicativas e, ao final, quadro com o resumo (*résumé*). Além dessa organização dos capítulos e utilização de recursos diversificados para o ensino de História (como fotos, pinturas, textos de época), ao final de cada capítulo havia seções com imagens que ocupavam a página inteira, ou um conjunto de folhas duplas com várias imagens, que lembram bastante o “panorama cultural” que a Coleção Sérgio Buarque de Holanda utilizaria alguns anos depois (figura 55).

¹¹² Cf. Ribeiro (2003) e Bringham (2006).

A exemplo do livro de Grimal & Moureau (1960), na última página de *Le Monde de 1328 a 1717*, também há referência de fotografias e documentos.

Outra característica a ser destacada é o fato de que esse livro não trazia em suas páginas exercícios a serem resolvido pelos alunos.

3.5.3 *Classes de première e classes terminales*

Os outros três livros que localizamos, e que se destinavam às *classes terminales*, equivalente, pela faixa etária, ao segundo e terceiro anos do segundo grau brasileiro, foram Defrasne & Laran (1962), *Histoire I^{ère}: le monde de 1848 à 1914*; Duroselle (1962), *Histoire: le monde contemporain* e Bonifacio (1962), *Histoire: le monde contemporain*. Encontramos os dois primeiros em sebos da cidade do Rio de Janeiro e o último na biblioteca da FFLCH-USP.

Defrasne & Laran (1962), *Histoire I^{ère}: le monde de 1848 à 1914*, segundo informações do site *Emmanuelle* (2008), era destinado às *classes de première* e teve sua primeira edição em 1962 e a última em 1973.

Esse livro apresentava o formato 16,5 cm X 24,5 cm e também foi encadernado em capa dura ilustrada (figura 56).¹¹³ No entanto, um dado a ser destacado é o fato de seus autores serem apresentados na folha de rosto como professores *agrégé* da Universidade.

Esse livro também apresenta um número significativo de ilustrações: de suas 367 páginas, 237 continham pelo menos uma imagem das 299 que compunham a obra (figura 57). Desse conjunto de imagens, destacam-se, mais uma vez, as reproduções de pinturas e desenhos (153), fotos (75) e mapas (25), sendo a maioria em preto-e-branco (211) e algumas coloridas (88).¹¹⁴ Cabe mencionar ainda que nessa obra também havia sete reproduções fotográficas de textos de época e cerca de 32 caricaturas. Não há ilustrações feitas pela editora nem mapas de época.

¹¹³ Referências no próprio livro indicavam tratar-se de pintura de Pissarro, *Avenue de l'Opéra et place Du Théâtre-français*.

¹¹⁴ Muitas fotos de época originalmente eram preto-e-branco, mas muitos mapas elaborados pela própria editora foram impressos em preto-e-branco, quando poderiam ter sido reproduzidos em cores.

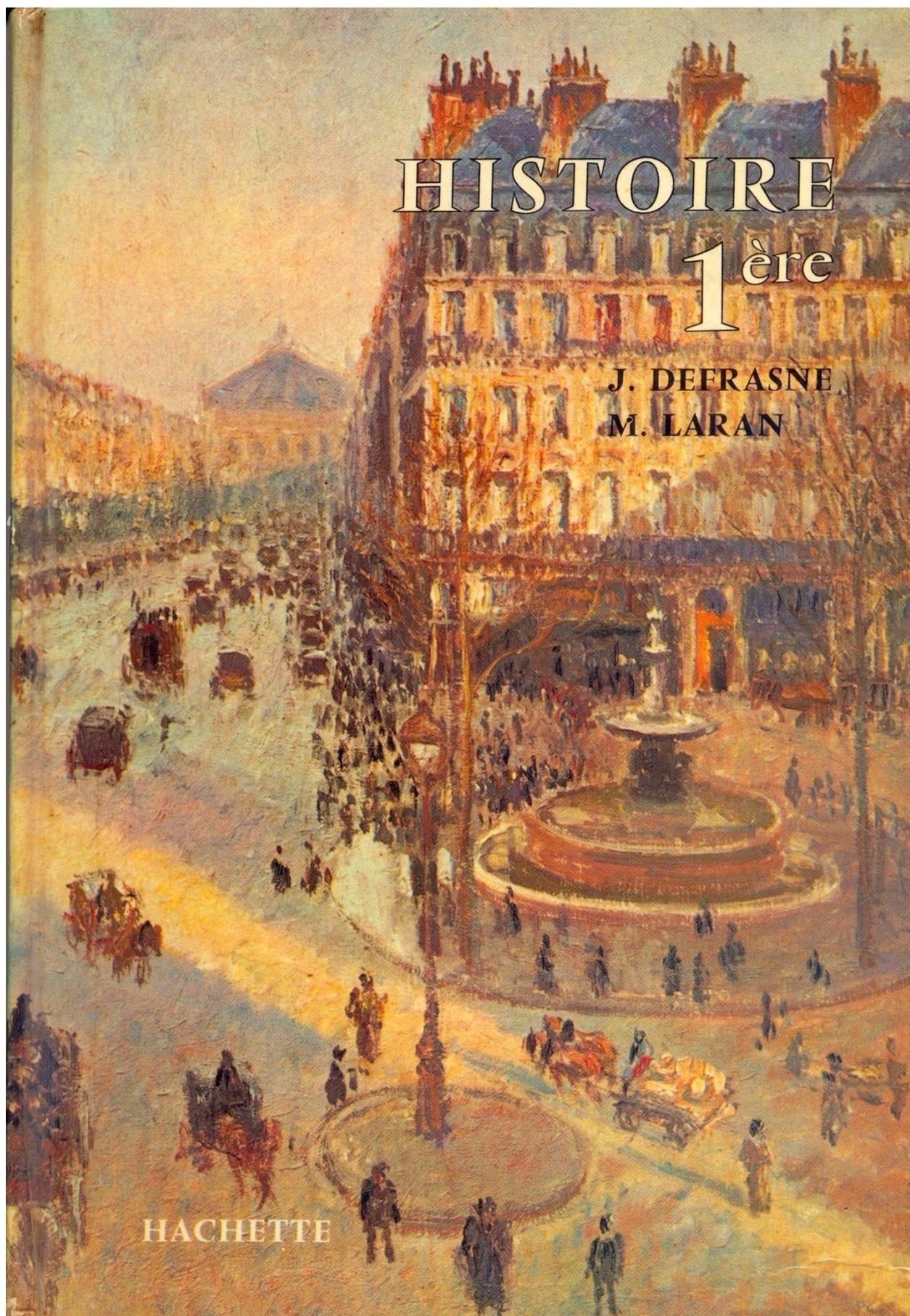


Figura 56. DEFASNE & LARAN, 1962, capa (reprodução tamanho original).



Figura 57. DEFRASNE & LARAN, 1962, p.144-5 (reprodução reduzida).

Ainda sobre a utilização de imagens no livro de Defrasne & Laran (1962), nos capítulos que abordavam conteúdos curriculares referentes ao período anterior ao ano de 1850 predominam reproduções de pinturas e, a partir dessa data, inicia-se a reprodução significativa de fotos. Esses autores, assim como os demais analisados, procuravam utilizar imagens contemporâneas aos fatos narrados.¹¹⁵ Essa forma de utilização dos recursos iconográficos, também identificada na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, difere-se bastante dos outros livros didáticos brasileiros do período, os quais não apresentavam tal preocupação metodológica, como vemos nos próximos capítulos.

Quanto à diagramação, o livro *Histoire 1^{ère}*, a exemplo de Aubert et al. (1965), iniciava os capítulos com uma imagem, sobre a qual era impressa o título do capítulo. Ao longo dos capítulos predomina a composição gráfica na qual, geralmente na parte superior, havia reproduções pictóricas e de textos de época e, nos dois terços inferiores, o texto-base (figura 57). Cabe salientar que o único recurso utilizado para dar destaque a esses documentos

¹¹⁵ A não ser no caso de fotos recentes de monumentos arquitetônicos ou artefatos históricos devidamente contextualizados, como discutiremos mais adiante.

e comentários era uma moldura cinza sem nenhum preenchimento de cor (figura 58). Apesar de a diagramação seguir padrões simétricos como descrito acima, em certos trechos do livro essa diagramação é alternada por colunas cercadas com ilustrações ou até mesmo imagens que ocupam uma página inteira.



Figura 58. DEFASNE & LARAN, 1962, p.146-7 (reprodução reduzida).

Da mesma forma que os outros livros didáticos franceses analisados, *Histoire 1^{ère}* também traz em suas últimas páginas as referências das fotografias e documentos utilizados ao longo dos capítulos e não contém exercícios a serem resolvidos pelos alunos. Assim como o livro de Bouillon et al. (1966) esse também apresentava um apêndice com textos de época.

Já o livro *Histoire: le monde contemporain*, de Jean-Baptiste Duroselle (1962), era destinado às *classes terminales* e, segundo Emanuelle (2008), teve sua primeira edição em 1962 e a última em 1967. Também fazia parte de uma coleção, a Jean Monnier, e seu autor era professor agrégé da Universidade e doutor em Letras, conforme apresentação na folha de rosto (figura 59).

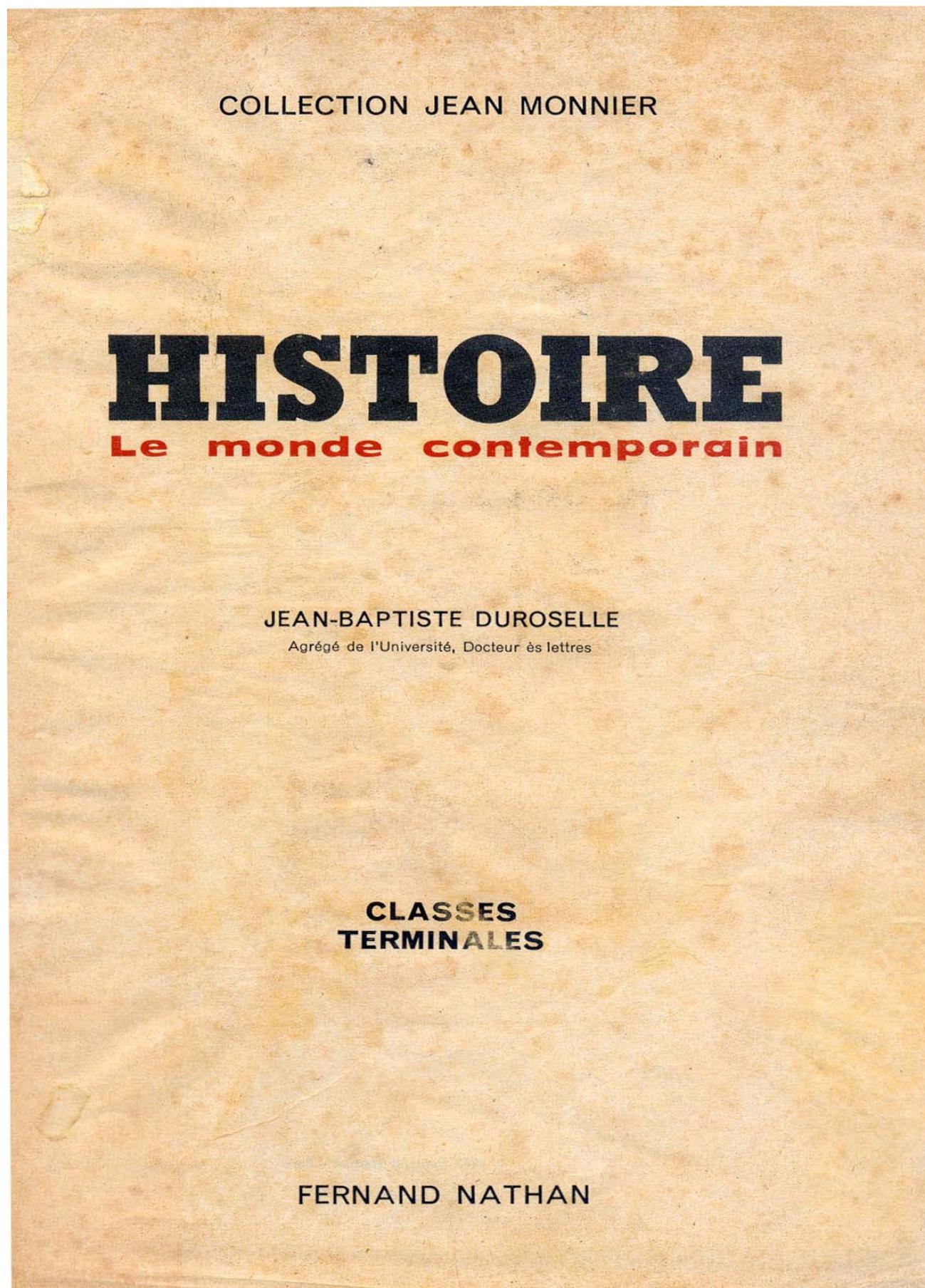


Figura 59. DUROSELLE, 1962, folha de rosto (reprodução tamanho original).

O formato de livro de Duroselle (1962) era 17 cm X 24 cm,¹¹⁶ e continha 256 páginas, das quais 140 apresentavam algum tipo de ilustração, perfazendo o total de 212 imagens. Desse conjunto, 157 eram fotos em preto-e-branco, 29 mapas coloridos, 7 reproduções de ilustrações de épocas (na sua maioria charges), 15 gráficos coloridos e 4 reprodução fotográfica de documentos de época (figura 60).

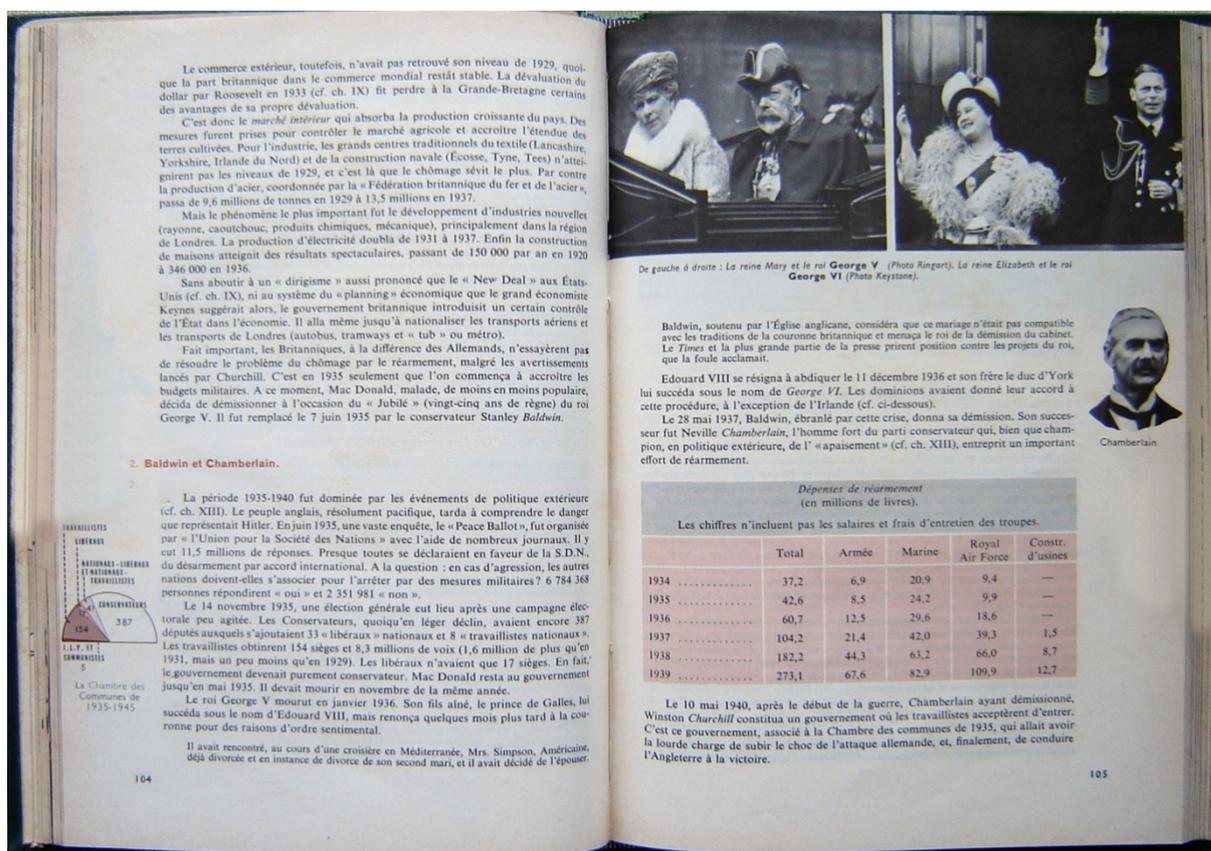


Figura 60. DUROSSELLE, 1962, p. 104-5 (reprodução reduzida).

Sua diagramação era semelhante à dos outros livros didáticos franceses destinados às *classes terminales e première*, ou seja, imagens geralmente na parte superior da página, com poucas alternâncias e textos longos com letras pequenas.

Quanto às ilustrações, predominam as fotos, ressaltando-se o fato de que não foi utilizada nenhuma reprodução de quadros de arte. Se considerarmos o período histórico abordado no livro (1914-1945), observaremos que se trata de um período cuja presença do registro fotográfico se fez de forma mais abundante do que, por exemplo, no final do século XIX. Tal fato reforça a característica encontrada nesses livros franceses consistente no uso de

¹¹⁶ Sendo que o exemplar que tivemos acesso teve sua capa original trocada por uma nova encadernação que nos impossibilitou descrevê-la.

imagens contemporâneas aos fatos narrados, característica essa que, conforme mencionado, também estava presente na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

O livro *Histoire: le monde contemporain* também foi impresso em papel superior, o que pode significar uma preocupação dos editores com a qualidade de reprodução das fotos.

No final do livro de Duroselle (1962) há também um conjunto de documentos de época, como na maioria dos livros didáticos franceses que analisamos.

Além dos livros destinados às *classes terminales*, que encontramos em sebos, localizamos no acervo da biblioteca da FFLCH-USP o livro de BONIFACIO (1962), *Histoire: le monde contemporain*.

Segundo *Emmanuelle* (2008), esse livro teve sua primeira edição em 1962 e a última em 1969. Como pudemos verificar, o mesmo apresentava uma diagramação muito semelhante à dos outros da mesma editora, conforme mencionamos acima. Seu formato era 15 cm X 21 cm, possuía 368 páginas compostas com predomínio de texto-base. Nas páginas que pareciam figuras, em geral elas ocupavam a parte superior, e os textos de época e comentários eram apenas emoldurados por uma linha colorida sem preenchimento de cor ao fundo. Também era encadernado em capa dura, ilustrada com a foto de um pêndulo (figura 61).

Da mesma forma que os demais livros didáticos franceses aqui mencionadas, *Histoire: le monde contemporain* chama a atenção em relação à maioria dos livros didáticos brasileiros da época pela quantidade de imagens utilizadas, sobretudo, das fotografias (figura 62). Esse livro, em suas 368 páginas, trazia 38 mapas, 172 fotos preto-e-branco, 35 fotos coloridas, 26 reproduções fotográficas de esculturas, 35 reproduções de pinturas (sendo 14 coloridas e 21 em preto-e-branco) e 10 ilustrações de época.

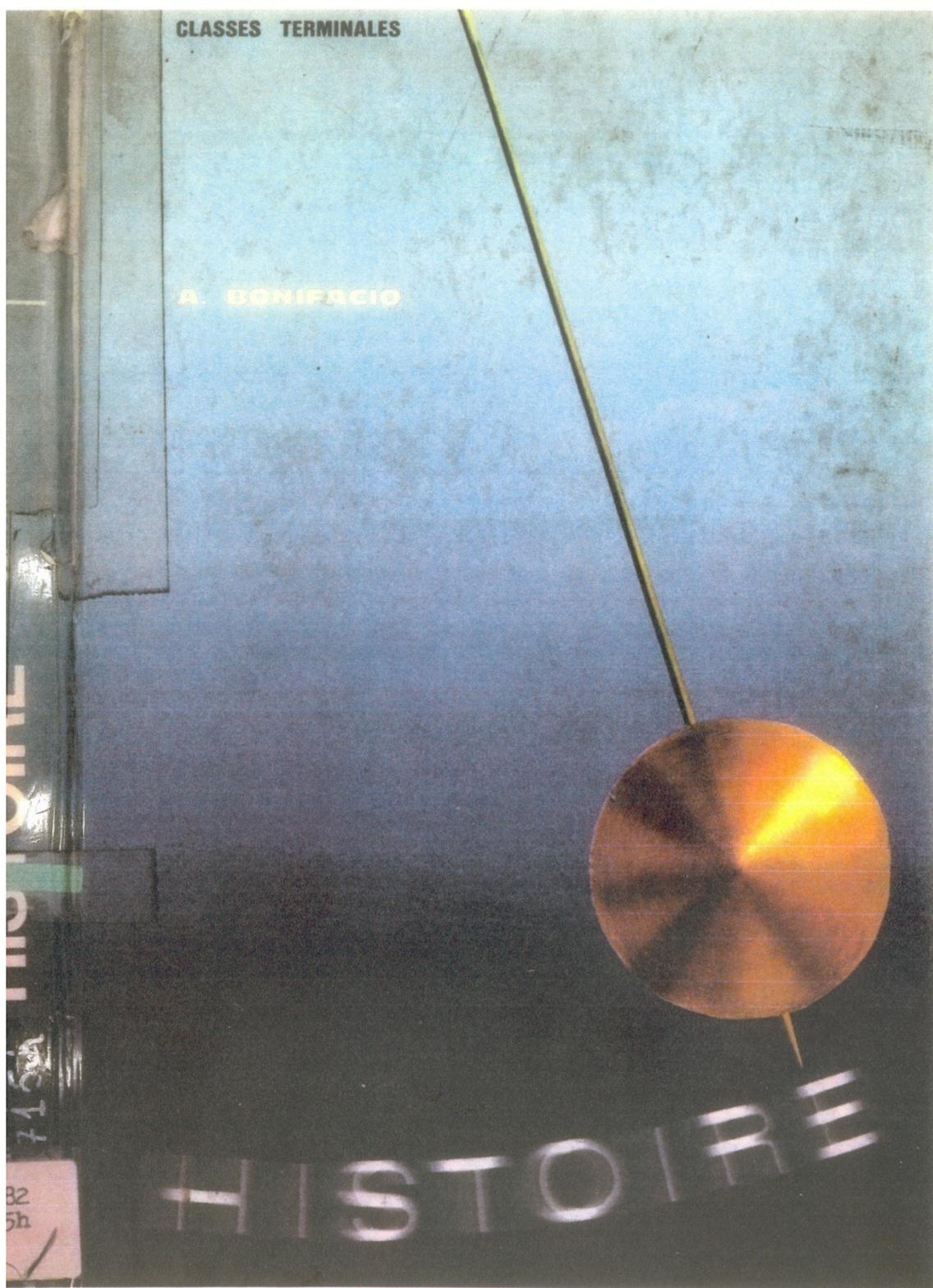


Figura 61. BONIFACIO, 1962, capa (reprodução tamanho original).



Figura 62. BONIFACIO, 1962, p.168-9 (reprodução reduzida).

3.5.4 Livro didático francês da década de 1980

Conforme a análise que elaboramos até aqui, pudemos apurar que os livros didáticos franceses apresentam muitas semelhanças com a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. Dentre elas, como foi dito, algumas obras eram coleções dirigidas por professores universitários; a maioria continha quantidade significativa de imagens com utilização de fotos, mapas, reprodução de pinturas entre outras; há, inclusive, referência aos fotografos que produziram imagens para o livro, cronograma, biografia e capa dura. Num desses livros em particular, o de Aubert, A. et al., a semelhança se refere inclusive à diagramação. No entanto, se compararmos os livros da Coleção com um livro didático francês de 1985, ou seja, escrito quinze anos após o lançamento de *História do Brasil 1*, as semelhanças serão ainda maiores.

A diagramação de *Histoire CM: images et mémoire des français*, de Benoit et al., era muito parecida com a da Coleção: dinâmica, capa dura, reprodução de uma pintura de época à capa do livro, muitas imagens em suas páginas, todas coloridas, uso de cores para marcar o

caminho a ser percorrido pela leitura e boxes com textos complementares. O livro combina, em uma mesma página, reproduções fotográficas de documentos escritos, construções e monumentos históricos, reprodução de objetos materiais entre outras semelhanças (figura 63). Isso evidencia que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, para os padrões editoriais brasileiros da década de 1970, em se tratando de livros didáticos, apresentava uma diagramação bastante moderna, inclusive em relação às publicações europeias que analisamos.



Figura 63. BENOIT, 1985, p.42-3 (reprodução reduzida).

4 COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA E ENSINO DE HISTÓRIA

Nos capítulos anteriores, ao discutirmos as qualidades gráficas e a diagramação da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, pudemos perceber que as inovações utilizadas permitiram não só a reprodução de um número significativo de imagens sem prejuízo ao texto, mas também conferiram dinamismo à leitura. Isso representou uma forma inovadora de entender o ensino de História. Assim, nesta parte do presente trabalho, vamos discutir possibilidades de ensino de História a partir dos livros da Coleção.

4.1 Ensino de História com imagens

4.1.1 Imagens impressas

Nos capítulos anteriores, percebemos que a Coleção Sérgio Buarque de Holanda apresentava um número significativo de imagens e que procurou conferir qualidade às mesmas e que, em relação às outras obras didáticas de História, essa foi uma diferença expressiva da Coleção.

Se acompanharmos a evolução do uso de imagens nos livros didáticos, veremos que, embora, desde o século XIX autores e editoras já utilizassem representações iconográficas para ilustrar seus livros didáticos, esse recurso ganhou importância significativa a partir de meados do século XX, sobretudo nas últimas décadas (BITENCOURT, 1998 e BUENO 2003). Nos dias atuais, é praticamente impensável um livro escolar que não utilize imagens em sua composição.

Sobre essa questão, Bueno (2003), ao analisar as representações iconográficas em livros didáticos de História, relaciona a valorização significativa do uso desse recurso às novas propostas curriculares que surgem na década de 1980 e, principalmente, ao processo de avaliação dos livros didáticos implementado pelo Governo Federal na década de 1990.

De fato, se considerarmos os livros didáticos de História, de maneira geral, as propostas curriculares da década de 1980 e as avaliações de livros didáticos da década de 1990 representaram um marco na valorização da utilização de imagens no ensino dessa disciplina. No entanto, basta um simples folhear dos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda para percebermos o predomínio desse recurso em uma obra que foi publicada uma década antes.

Esse pioneirismo da Coleção, perceptível em um olhar mais aligeirado, fica ainda mais evidente ao se analisar as imagens impressas e compará-las com as de outros livros da mesma época.

Tabela 4 – Quantidade e tipo de ilustrações nos livros didáticos analisados destinados à 5ª série

Tipos de imagens	CASTRO, Julierme. <i>História do Brasil I</i>	ESAÚ et al. <i>História do Brasil 1</i>	HOLLANDA et al. <i>História do Brasil 1</i>	HERMIDA. <i>Compêndio de História do Brasil</i>	LAGE & MORAES. <i>História Fundamental do Brasil</i>	MATOS et al. <i>Brasil 1</i>	GOMES. <i>História do Brasil</i>
Ilustrações produzidas para o livro	329	194	36	27	42	15	36
Ilustrações de época ¹¹⁷	2	0	0	8	14	7	2
Mapas produzidos para o livro	10	83	51	9	49	10	19
Mapas de época	4	0	12	0	0	2	0
Fotos ¹¹⁸	1	0	77	26	8	16	18
Esculturas	1	0	11	1	0	4	1
Reproduções de textos de época	3	0	5	6	0	4	1
Pinturas	3	0	73	59	0	41	8
Total de imagens	353	277	265	136	111	99	85

¹¹⁷ Por exemplo, caricaturas.

¹¹⁸ No caso, estamos considerando as fotos de época, de monumentos e construções históricas ou objetos (uma vez que muitas reproduções de pinturas e mapas também são feitas a partir de fotografias realizadas com o objetivo específico de ilustrar o livro).

Quando quantificamos as imagens presentes na Coleção, por exemplo, constatamos que nos três volumes estão presentes 1.168 representações iconográficas, sendo 618 nos livros de *História do Brasil* e 550 no livro *História da Civilização*. Se confrontarmos o livro *História do Brasil 1* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda com livros de outros autores destinados à mesma série escolar, o livro da Coleção é o que contém maior número de mapas, fotos de época, de mapas históricos, de monumentos, de esculturas e de pinturas. Se incluirmos desenhos feitos pelas próprias editoras para ilustrar as obras didáticas, só fica atrás de Julierme (que adotou a forma de história em quadrinhos) e Esaú da Saraiva (que só utiliza esse tipo de iconografia) (tabela 4).

Essa opção por um cuidado especial com as imagens, por parte da Coleção, buscava atender à demanda por um novo ensino de História que levasse em conta o fato de que a nova geração convivia em um mundo cada vez mais mediado pela linguagem imagética. Conscientes dessa nova realidade, no livro do professor de *História do Brasil 1*, os autores afirmam que:

[...] é preciso que o ensino procure compensar a concorrência dos veículos de informação visual, como o cinema e a televisão que, para os alunos atuais, tornaram os textos puramente verbais desinteressantes. É por esta razão que esta nova coleção didática apresenta uma apreciável quantidade de ilustrações das mais representativas de aspectos culturais importantes da época, além de informações sobre “slides” e filme que podem ser adquiridos ou emprestados pelos professores (tópico “motivação”, Hollanda et al. *História do Brasil 1*, Livro do Professor, p. 11).

Tais afirmações antecipam um debate sobre o ensino de História que ocorreria uma década depois (e que persiste até hoje) entre um ensino centrado em textos ou na utilização de fontes diversificadas com o predomínio de imagens. Em parte, a segunda opção se torna cada vez mais possível à medida que avanços tecnológicos vão permitindo o uso cada vez mais acentuado de imagens. No entanto, guardadas as devidas proporções, a combinação imagem e textos impressos é possível desde a invenção da prensa gráfica.

Segundo Briggs & Burke (2004), a prensa gráfica representou uma revolução que, além da reprodução massiva de textos, também possibilitou a reprodução de imagens em larga escala.

Antes desse invento, na Europa renascentista, “[...] enquanto colocava-se grande número de pinturas religiosas em igrejas onde todos podiam vê-las, a maior parte das imagens

seculares do Renascimento era comprada por indivíduos, que as punham em suas casas” (BRIGGS & BURKE, 2004, p. 46). A partir do século XVI, com os avanços nos sistemas de impressão, a Europa assistiu a um crescimento significativo da figura impressa, permitindo que os trabalhos dos artistas chegassem a um maior número de pessoas:

É provável, por exemplo, que as mais memoráveis e vívidas imagens do Novo Mundo não sejam aquelas relatadas por Cristóvão Colombo e viajantes posteriores, mas as xilogravuras representando índios ornados de cocares de penas, cozinhando e comendo carne humana. (BRIGGS & BURKE, 2004, p. 47).

Os autores também destacam a importância da imagem impressa como meio de comunicação. Os mapas, que começaram a ser impressos em 1472, por exemplo, “ofereciam aos leitores *o mundo no papel*”. Se por um lado a posse desses documentos representava controle e poder para alguns grupos, sua produção em larga escala atingia, pouco a pouco, o público em geral, de tal forma que a impressão de mapas em atlas, a partir de 1570, por exemplo, permitiu “ao leitor ver o mundo como um todo e em detalhes”.

Também data desse período a produção de narrativas em tiras e histórias em imagens (similar às atuais histórias em quadrinhos). Embora esse sistema já fosse conhecido na Idade Média, sua produção cresceu com o advento da xilogravura, que permitiu a produção de longas tiras para registrar eventos como, por exemplo, as procissões. Dessa forma, essas tiras “davam aos leitores a impressão de ver a procissão passar” (BRIGGS & BURKE, 2004, p. 49).

Portanto, desde o século XVI a reprodução de imagens impressas em larga escala permite o acesso ao trabalho de artistas por um número maior de pessoas e possibilita o conhecimento de fatos nem sempre presenciados por quem visualiza a respectiva iconografia.

No século XX, com recursos de impressão ainda mais avançados, a reprodução de pinturas de grandes artistas nos livros didáticos possibilitaria que os alunos tivessem acesso a “uma apreciável quantidade de ilustrações das mais representativas de aspectos culturais importantes da época”, como afirmavam os autores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

A fotografia é outro tipo de iconografia que pode gerar as mesmas condições de acesso às obras de arte, monumentos e paisagem.

Inventada em meados do século XIX, a fotografia teve, segundo Kossoy (2003), uma “aceitação notável” a partir de 1860 e, no final daquele século, sua produção ganhou intensidade:

[...] quando o homem passou a ter acesso direto aos meios de produção da imagem fotográfica: o antigo retratado tornou-se retratista. Proliferaram nessa época os fotógrafos amadores, animados com as inovações tecnológicas do momento: diminuição do formato e peso das câmaras, filmes mais rápidos e em rolo, além das facilidades introduzidas pela empresa Kodak, bem exemplificada através de seu conhecido *slogan*: “You press the Button, we do the rest” (KOSSOY, 2003, p. 135).

Na situação descrita por Kossoy (2003), a fotografia não só permite o acesso à informação visual, mas também, com os novos recursos tecnológicos, permite ao indivíduo produzir imagens impressas. No caso da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, por exemplo, o próprio editor, como mencionamos anteriormente, fotografou alguns dos monumentos, paisagem e obras de arte que ilustraram os livros.

Essa combinação imagem fotográfica e texto já era utilizada por editoras brasileiras, desde o início do século XX, em jornais, almanaques, revistas e, embora em pequena quantidade, até em alguns livros didáticos, conforme apurou Bueno (2003).

A presença de imagens em livros didáticos de História, no Brasil, no entanto, se intensificou apenas a partir da segunda metade do século XX, sobretudo a partir do final dos anos de 1960. Além dos avanços tecnológicos que possibilitavam a impressão de livros com melhor qualidade, nesse período, segundo Hallewell (2005), surgem novas editoras no mercado do livro didático, aumentando a concorrência e impulsionando reformulações em antigas obras didáticas. Acrescenta-se a esse fato, no caso do ensino de História, o reconhecimento cada vez maior por parte dos historiadores da utilização da produção iconográfica como documento histórico.¹¹⁹

Porém, além das possibilidades tecnológicas e do reconhecimento da historiografia dos recursos visuais como fonte documental (que ocorre bem antes do *boom* do uso de imagens nos livros didáticos), o final do século XX é caracterizado como a “era das imagens” e, como bem perceberam os autores da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, o ensino de História deveria estar atento a esse movimento (“é preciso que o ensino procure compensar a concorrência dos veículos de informação visual, como o cinema e a televisão”).¹²⁰

¹¹⁹ BURKE (2005).

¹²⁰ Vale lembrar também que nos livros didáticos franceses analisados esses recursos iconográficos já eram bastante utilizados desde os anos de 1960.

4.1.2 A era das imagens

“Era das imagens”¹²¹, “sociedade do espetáculo”¹²² e “civilização da imagem”¹²³ são algumas das expressões utilizadas por historiadores para definir a utilização de imagens pela sociedade ocidental no século XX, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

Segundo Diegues (2003), a primeira projeção de um filme se deu em Paris, em 1895, e poucos meses depois “já se inaugurava a primeira sala de projeção da América do Sul, na Rua do Ouvidor, 57, no centro do Rio de Janeiro”. A primeira exibição de cinema no Brasil, ao que tudo indica, ocorreu em julho de 1896.

De acordo com Sevckenko (2001), o sucesso do cinema no mundo ocidental está vinculado ao objetivo de proporcionar entretenimento para o maior número de pessoas pelo menor preço, o que corresponde nos Estados Unidos ao “mercado das emoções baratas”:

[...] o rápido processo de industrialização gerou processos de crescimento e concentração urbana, ensejando o surgimento das metrópoles. A forte organização dos trabalhadores e suas lutas constantes pela melhoria de suas condições de vida e de trabalho acabaram se convertendo (especialmente depois das grandes greves e agitações revolucionárias entre fins do século XIX e inícios do XX) em ganhos salariais, redução da jornada de trabalho, folgas semanais e férias. Formaram-se assim grandes contingentes com alguns recursos para gastar e algum tempo livre. Como a ópera, o teatro e os salões de belas-artes eram luxos reservados aos abastados, alguns empresários vislumbraram a oportunidade de investir nas duas formas baratas de lazer possibilitadas pelo desenvolvimento da eletricidade: o cinema e os parques de diversões. O resultado foi um espantoso sucesso. (p. 73).

Nascia assim, segundo Sevckenko (2001), “a indústria do entretenimento”. Para o autor, essa “indústria”, com os recursos da eletrônica, passou a interagir em todos os meios de produção cultural. Assim:

As rádios tocavam as músicas da indústria fonográfica, que por sua vez haviam sido lançadas pelos filmes musicais da indústria cinematográfica, a qual fornecia o quadro de astros e atrizes e cantoras cujas vidas eram escrutinadas pelos populares programas de auditório e sessões de fofocas das rádios. (p. 76).

¹²¹ BRIGGS & BURKE (2004).

¹²² A expressão “sociedade do espetáculo” foi título de livro de Guy Debord (1967) e é citada por Sevckenko (2001).

¹²³ KOSOY (2003).

E, completando esse circuito da indústria, acrescenta Sevckenko (2001, p. 77), “nos anos 30 se difunde a criatura-chave do século XX – a televisão”.

Embora monocromática e bem menor que o cinema, a televisão se torna, em poucos anos, um sucesso nos Estados Unidos na década de 1950. Segundo Briggs & Burke (2004), a partir dessa data, os interesses da indústria televisiva norte-americana atingem outros países:

Em fevereiro de 1955, havia 36 milhões de aparelhos nos Estados Unidos, e somente 4,8 milhões em toda a Europa, sendo que 4,5 milhões estavam na Grã-Bretanha. A explosão tinha que acontecer; e em meados da década de 1960 mais de 90 países tinham estações de televisão. A audiência global alcançava agora mais de 750 milhões. (p. 244).

Acompanhando esse processo de expansão da “indústria do entretenimento”, a televisão foi inaugurada no Brasil em 18 de setembro de 1950, data em que foi ao ar o primeiro programa da televisão brasileira, o “Show na Taba”. Já as transmissões coloridas, iniciadas nos Estados Unidos em 1954, só foram transmitidas oficialmente pelas principais emissoras brasileiras em 31 de março de 1972 (GAZETA, 2008).¹²⁴

No entanto, o grande interesse da sociedade pelas imagens, em meados do século XX, não se limitava às imagens ditas “em movimento”, segundo relata Kossoy (2003, p. 125-6), houve também um “[...] surpreendente interesse despertado pela fotografia em suas diferentes manifestações a partir dos anos de 1960”. Para o autor, tal fato, desencadeou um processo de revalorização do meio:

A fotografia enquanto forma de expressão artística passou a ocupar espaços cada vez mais importantes, preenchendo as paredes dos museus – e ampliando suas coleções –, dando margem à abertura de galerias especializadas e à introdução de novas publicações, isto sem falar na notável disseminação de seu ensino e pesquisa. (KOSSOY, 2003, p. 125-6).

Esse grande interesse pelas fotos também pode ser constatado na população brasileira como um todo. Em três revistas de grande circulação na época, *Manchete*, *O Cruzeiro* e *Realidade*, é destinado um grande espaço para as fotos que ilustram as reportagens, sendo que em muitas matérias jornalísticas o recurso iconográfico sobrepõe-se ao texto (figuras 64 e 65). Nessas revistas, ao longo dos anos de 1960, ainda predominavam as fotos em preto-e-branco, no entanto, nas capas e nas reportagens de destaque eram usadas fotos coloridas. O exemplar

¹²⁴ Antes dessa data, a TV Excelsior transmitiu em cores o programa “Moacyr Franco Show” (1962) e a TV Tupi, o seriado *Bonanza* (1963), porém, o sistema de transmissão dependia de um receptor importado de custo elevado. Em 1970, a copa do mundo de futebol foi transmitida experimentalmente em cores, mas poucas pessoas possuíam televisão colorida (GAZETA, 2008).

que analisamos da revista *O Cruzeiro*, de 16 de janeiro de 1969, por exemplo, traz em sua capa a seguinte chamada: “EM CORES: *O réveillon sensacional, A festa de Iemanjá e A terra vista da Lua*”.



Figura 64. MACHETE, 1969, p.84-5 (reprodução reduzida).



Figura 65. MACHETE, 1969, p.58 (reprodução reduzida).

É também desse período a circulação no Brasil das encicloplédias ilustradas. Segundo Donato (1990), a Editora Melhoramentos, na década de 1960, cria um novo setor especializado na edição de terceiros e, após sondagens, edita o *Livro do Ano* da Enciclopédia Barsa, o que representou, em 1967, o maior avanço do referido setor da editora. Posteriormente, a editora “cuidou dos dezesseis volumes da segunda edição da enciclopédia propriamente dita”, sendo que, quatro anos depois, “a Melhoramentos tornou-se a fornecedora exclusiva de serviços gráficos para a Encyclopaedia Britannica do Brasil” (DONATO, 1990, p. 139). Consultando a edição do *Livro do Ano de 1969*, verificamos que se tratava de um livro altamente ilustrado com fotos, embora, na sua quase totalidade, fotos em preto-e-branco.

Foi exatamente no final dos anos de 1960 que 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.

Para exemplificar o destaque dado às imagens presentes nos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, o encarte de divulgação do primeiro volume, *História do Brasil 1*, trazia o seguinte texto:

O resultado conseguido foi um livro com ilustrações que valorizam a cada passo o ajuste perfeito entre conteúdo e forma, um livro novo para uma geração nova, para um ensino renovado, que por certo agradará tanto a mestres como a alunos, incentivando a troca de ideais e despertando interesse real pela matéria. (Folder da Coleção, s/d, acervo da Companhia Editora Nacional).

Em 1973, quando o periódico *O Jornal* apresentou uma matéria intitulada “só heróis”, elaborada com base em uma tese de doutorado na qual foram criticados os livros didáticos de História da época, Werneck, autor da Companhia Editora Nacional, escreveu uma carta à redação do Jornal salientando a importância da preocupação do referido periódico com os livros de História, mas esclarece que haviam sido publicadas “três obras didáticas de História que revelam uma busca de novos e mais autênticos caminhos”. Tratavam-se dos livros *História Fundamental do Brasil*, Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e *Brasil: uma História dinâmica* (do qual ele era co-autor). Ao listar os livros, Werneck destacou, com relação ao primeiro, que “os dois volumes desse livro são inclusive completados por uma coleção de *slides*” (Werneck, carta de 28/08/73, acervo da Companhia Editora Nacional).

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 1970.¹²⁵ No entanto, existe uma enorme diferença entre desenhos ilustrando determinados fatos históricos e fotos da pintura de um artista consagrado, que para muitos alunos só poderia ser apreciada (e talvez analisada) em um livro didático.

4.1.3 Artes plásticas nos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda

Do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, de acordo com Bueno (2003), as reproduções de obras de artes e retratos de personagens nos livros didáticos eram realizadas por meio de processos litográficos, nos quais artistas especializados “redesenham” a obra original em um suporte litográfico.

Outra técnica utilizada na reprodução de imagens em livros didáticos empregada em meados do século XX era o clichê fotográfico. Segundo Oliveira (2006, p. 164), esse recurso permite que “sejam feitos retoques nas imagens para destacar traços das cenas, personagens ou mapas, garantindo contraste entre os níveis de cinza e assegurando maior visibilidade para as reproduções”.

E, por fim, a partir da década de 1950, mas principalmente da década de 1960, a fotografia passa a ser utilizada como recurso para reproduzir quadros de artes, esculturas, artefatos, monumentos, textos de época e mapas históricos nos livros didáticos.

Além dessas imagens, os editores utilizavam (e utilizam) desenhos produzidos por ilustradores das próprias editoras, que tentam retratar os fatos históricos presentes no texto-base, mapas para situar os acontecimentos e desenhos baseados nas pinturas de artistas consagrados para ilustrar histórias em quadrinhos como, por exemplo, as que estão presentes nas obras de Julierme (figura 66).

¹²⁵ Só não podemos afirmar que as mesmas eram utilizadas como fonte de estudo.



Figura 66. CASTRO, Julierme. 1970a, p.14 (reprodução parcial).

Sobre a reprodução de artes plásticas nos livros didáticos, Bueno (2003) constatam que na maioria dos livros didáticos predominaram, até o final dos anos de 1970, reproduções de Debret, Rugendas e de pintores brasileiros da Academia de Belas Artes como Vitor Meireles e Pedro Américo. Igualmente, esses pintores também foram encontrados por Fonseca (2001) ao pesquisar 35 livros, didáticos e paradidáticos, publicados entre 1918 e 2000, procurando analisar a inserção das artes plásticas nesses livros. Sobre esses pintores, a autora afirma que:

[...] eles ainda são as referências preferidas quando se trata de imagens de eventos tais como o descobrimento do Brasil, a vitória contra os holandeses no Pernambuco e as expedições bandeirantes no século XVII, a execução de

Tiradentes, a independência do Brasil ou as vitórias brasileiras na Guerra do Paraguai. (Fonseca, 2001, p. 94).

Para a autora, no início do século XX a inserção das imagens dessas obras artísticas nos livros didáticos de História do Brasil visava à construção de uma identidade nacional.

Dessas obras, a autora destaca, num primeiro momento, a *Primeira Missa no Brasil* e *A Batalha dos Guararapes*, ambas de Victor Meirelles, e a *Independência ou Morte*, de Pedro Américo; após a década de 1920, passam a ser incorporados a “saga dos bandeirantes” e o “drama da Inconfidência Mineira”, com destaque para as ilustrações de Jorge Velho e para a pintura *Tiradentes* de Autran (cf. Fonseca, 2001, p. 95).

No entanto, Fonseca (2001) acaba mesmo por destacar as três primeiras pinturas, que ela chamou de “trilogia visual da formação nacional”. Segundo a autora, essa “tríade de pinturas históricas constitui a base fundadora da memória visual da nação e tem estado presente nos livros didáticos de História do Brasil desde o início do século XX” (Fonseca, 2001, p. 106).

Nesse sentido, a autora passa a identificar a presença dessa ‘trilogia visual’ após as reformas de 1942, ao longo dos anos 60-70 e mesmo em livros que se pretendiam “inovadores” como *Brasil Vivo* na década de 80. Neste último, no entanto, a autora não encontra imagens de autores ligados à escola acadêmica, mas mantém a lógica de seu texto, baseada na constatação de que os conteúdos, embora com outra linguagem, eram o da História oficial. Finalmente, analisa livros da década de 1990, como o do Pilletti & Pilletti, *História & Vida* e também identifica a trilogia.

Porém, ao analisarmos a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda apuramos que, no primeiro volume de *História do Brasil*, da “origem à independência”, não houve reprodução de nenhuma das imagens da “trilogia” (*Primeira Missa no Brasil*, *Batalha dos Guararapes* e *Independência ou Morte*), nem dos pintores da chamada academia. Outro fato a se destacar é a inexistência de pintura ou ilustração de Tiradentes, dos bandeirantes ou da Guerra do Paraguai, que, segundo a autora, eram imagens fortemente presentes nos livros didáticos no período de 1940 a 1980.

No primeiro volume da Coleção, assim como nos demais volumes, é marcante a presença de mapas. O livro começa com mapas de época já na capa e na primeira guarda. O primeiro capítulo, que discute o significado do estudo da História, inicia com uma pintura egípcia (caracterizando uma das marcas da Coleção, consistente na abordagem do ensino de

História do Brasil em sintonia com a História Geral; o livro *História da civilização*, por exemplo, trazia em sua capa a imagem da esfinge de Gisé). O capítulo “A era dos descobrimentos” também inicia com um mapa de época (*Planisfério de Cantino*, 1502) e as reproduções de pinturas estão no panorama cultural onde são abordados aspectos do Renascimento, caracterizando, mais uma vez, a já citada relação com a História Geral.

As primeiras reproduções de pinturas de Debret só aparecem a partir da página 113, com a reprodução do quadro *Aclamação de D. João VI* (1822), e Rugendas, a partir da página 114, com a reprodução do quadro *Partida das tropas*, precisamente quando o livro aborda o período em que essas obras foram produzidas. Trata-se aqui de outra característica marcante da Coleção: as pinturas estão inseridas em seu contexto e não são utilizadas apenas para explicar outros períodos, como ocorria em muitos livros que utilizavam o quadro de Pedro Américo, *Independência ou Morte*, para ilustrar a independência do Brasil, quando na verdade esse quadro só foi pintado em 1888.

Nesse caso, no que concerne à independência, o capítulo que trata desse fato histórico, e que tem esse mesmo título, é iniciado com o quadro *Coroação de D. Pedro I*, pintado por Debret em 1828, sendo que as reproduções que compõem o capítulo são dos quadros de Richard Bate, *Festejos da aclamação de D. Pedro I* e de Taunay, *Aclamação de D. Pedro I*, pintados à época dos acontecimentos históricos.

Das obras dos pintores da academia listadas por Fonseca (2001) cuja reprodução é usada de maneira reiterada em vários livros didáticos analisados por ela, encontramos na Coleção o quadro de François René Moreaux, *Proclamação da Independência* (1844).¹²⁶ Porém, essa obra de Moreaux está reproduzida na primeira guarda do segundo volume da Coleção e não no primeiro que abordou a independência do Brasil.

Ainda sobre as obras dos pintores da academia, no segundo volume da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda encontramos reproduções de obras de alguns desses pintores, sendo que os quadros selecionados não eram aqueles usados repetidamente em vários livros didáticos. Trata-se, por exemplo, da obra de Walsh (1891 – 1957), mas não da reprodução do quadro do Alferes Joaquim José da Silva Xavier, encontrado em outros 6 livros didáticos, e sim do *Interior da Câmara* (que não aparece em nenhum outro livro); de Moreaux (1818 – 1877), com a obra *D. Pedro II em visita a um hospital (ou Dom Pedro Visitando os Coléricos)*,

¹²⁶ Encontrado por Fonseca (2001) em cinco dos 35 livros por ela analisados. Cabe ressaltar, ainda, que a obra mais reproduzida para ilustrar esse fato histórico nos livros didáticos era *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, que estava presente em 15 livros dos 35 analisados pela autora.

pintado em 1863 e Aurélio Figueiredo (1854-1916) com o quadro *Assinatura sobre a Constituição de 1891 – Congresso Constituinte* (sendo que nos livros analisados por Fonseca (2001), as obras desse pintor que os demais livros didáticos reproduziam com maior incidência eram *O martírio de Tiradentes* e *Descobrimento do Brasil*, pintadas no final do século XIX e que serviam para ilustrar acontecimentos de séculos anteriores). Além da originalidade na escolha das imagens, na Coleção constata-se, também que diferentemente dos outros livros, as obras desses artistas, pintadas no século XIX, foram reproduzidas na Coleção para ilustrar os capítulos em que se discutiam os fatos relativos a esse século (passagem da monarquia para a República). No final do capítulo “o segundo reinado” estão presentes as obras *Batalha do Riachuelo*, de Vitor Meireles, *Batalha do Avaí*, de Pedro Américo, juntamente com *Caipira*, de Almeida Junior, porém na seção “Panorama Cultural”, com o objetivo de ilustrar o movimento artístico do qual faziam parte esses pintores, o que não ocorre em nenhum dos livros didáticos de História que analisamos (figura 67).¹²⁷

Na figura 68, por exemplo, podemos constatar outro detalhe que denota o cuidado por parte dos autores com o uso das imagens nos livros da Coleção. Além da legenda explicativa, era fornecida a localização do original da obra de arte reproduzida no livro (no caso de Pedro Américo, Museu Nacional de Belas Artes).

A preocupação dos autores com a idéia de imagem-documento foi tamanha que, ao tratar dos primeiros anos da colonização, período do qual praticamente não se localiza pinturas, as ilustrações concentram-se em mapas de época e reprodução de documentos. A única pintura de um fato histórico do início da colonização reproduzida naquelas páginas da Coleção trata-se de um desenho de Thevet, artista francês que “assistiu” à “derrubada de pau-brasil”.

¹²⁷ As imagens contam com a localização do museu em que a obra se encontra e a foto do quadro de Pedro Américo, inclusive, reproduz a moldura da obra.

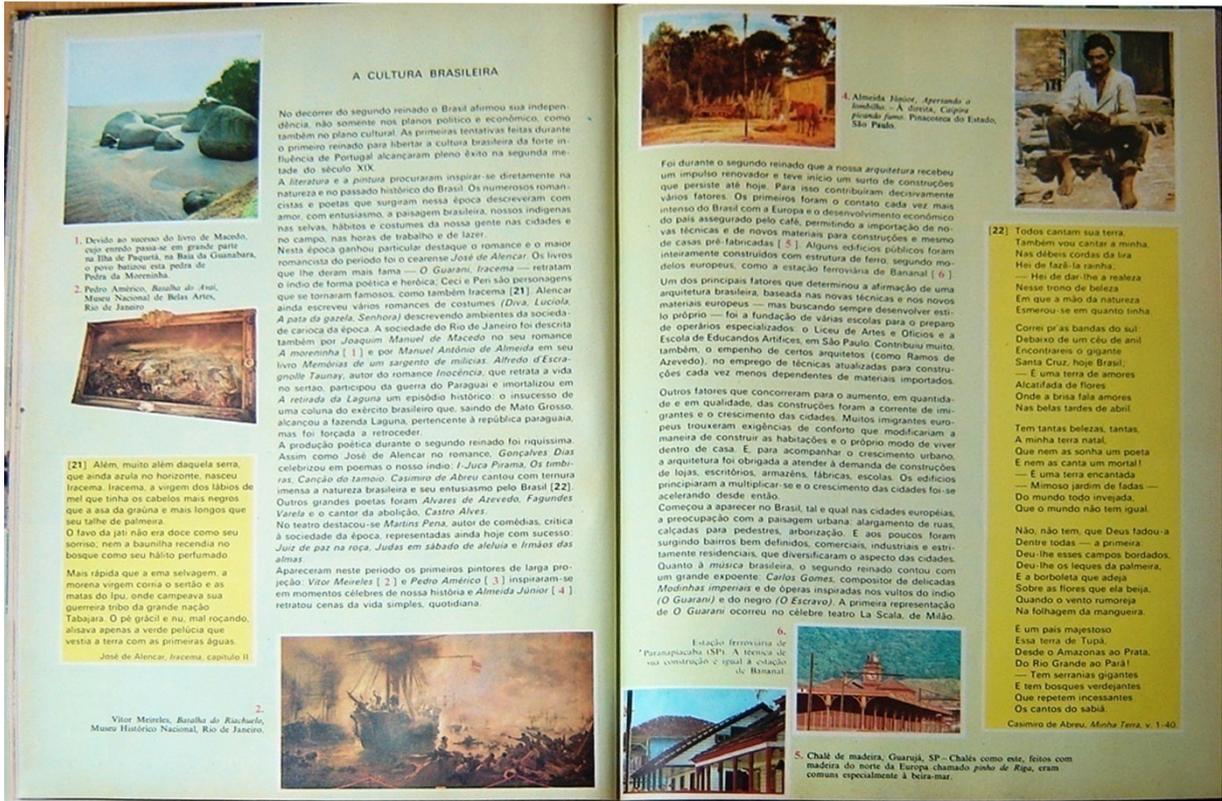


Figura 67. HOLLANDA et al. 1971d, vol. 2, p. 60-1 (reprodução reduzida).



Figura 68. Detalhe da figura 67. HOLLANDA et al. 1971d, p. 60 (reprodução parcial).

A mesma atenção mereceu a reprodução de cenas e fatos por meio de fotos. Na Coleção esse recurso foi utilizado com mais frequência nos capítulos destinados ao século XX, em que se utilizaram fotos de época (excetuando-se fotos de monumentos e das obras de artes, que, no caso, reproduziam o objeto de um passado mais remoto e não a ilustração desse fato histórico).

Além da reprodução de pinturas e fotos de época, muitas imagens do primeiro volume de *História do Brasil* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda eram reproduções de mapas de época e ao final de cada capítulo havia, como já foi dito, um tópico intitulado “a Geografia ajuda a explicar a História”. Sobre a utilização de mapas, a Coleção também inovou para a época.

Em recente análise sobre o uso desses mapas, Borges (2001) constatou que, com raras exceções, “mapas, cartas, plantas e atlas geográficos tiveram ao longo dos séculos XIX e XX, um papel secundário dentro os campos de reflexões do historiador, principalmente do professor de história dos ensinos fundamental e médio” (p. 123). Segundo essa autora, a cartografia histórica foi pouco utilizada, limitando-se a mera ilustração do texto escolar. A partir de meados da década de noventa do século XX passou a receber maior atenção maior apenas por conta das comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil.

Alguns desses mapas históricos presentes na Coleção serviram, de fato, apenas para ilustrar as aberturas de capítulos, como, por exemplo, o “Planisfério de Cantino” (1502), que abriu “A era dos descobrimentos” e “Terra Brasilis” (1519), na abertura do capítulo “exploração e posse da terra (1500-1580)”. No entanto, ao logo desses capítulos outros mapas de época foram inseridos às páginas do livro, com legendas, referências no texto e até explicações sobre a sua confecção. Na página 14 do volume 1, por exemplo, no trecho do texto-base que trata de Portugal à frente das navegações, há uma nota que remete ao mapa histórico localizado no canto inferior da página. Diz o texto:

Portugal transformou-se num grande centro de estudos da ciência da navegação. Muitos pilotos, navegadores, matemáticos e astrônomos foram chamados para lá. Estudaram o emprego da bússola, fizeram mapas mais exatos sobre a localização geográfica de várias terras (vejam um exemplo desses mapas [5]). (HOLLANDA et al. 1971a, p. 14).

No mesmo sentido, na página 33 há um mapa do século XVI, acompanhado de uma legenda que propõe ao aluno estabelecer uma comparação com sua época, tentando fazê-lo

perceber os aspectos da temporalidade, da espacialidade, da intervenção humana, do processo de mudanças, entre outras habilidades.

Se comparado com os livros didáticos de História do Brasil do período, a preocupação com os mapas por parte dos autores da Coleção supera praticamente todos os outros livros didáticos dessa disciplina da época, sobretudo na utilização da cartografia histórica (tabelas 5 e 6).

Tabela 5 – Número de mapas nos livros didáticos de *História do Brasil* de 5ª série analisados

Livro Didático	Mapas elaborados para o livro	Cartografia histórica	Total de mapas utilizados no livro
Hollanda et al. <i>História do Brasil</i> – Vol. 1	51	12	63
Hermida. <i>Compêndio de História do Brasil</i> . ¹²⁸	9	0	9
Mattos et al. <i>Brasil: uma História dinâmica</i>	10	2	12
Castro, Julierme. <i>História do Brasil</i> (I e II)	10	4	14
Esaú & Gonzaga. <i>História do Brasil</i>	83	0	83
Lage & Moraes <i>História Fundamental do Brasil</i>	49	0	49

Tabela 6 – Número de mapas nos livros didáticos de *História do Brasil* de 5ª e 6ª séries

Livro Didático	Mapas elaborados para o livro	Cartografia histórica	Total de mapas utilizados no livro
Hollanda et al. <i>História do Brasil</i> – Vol. 1 e 2	99	14	113
Hermida. <i>Compêndio de História do Brasil</i> .	9	0	9
Mattos et al. <i>Brasil: uma História dinâmica</i>	21	2	23
Castro, Julierme. <i>História do Brasil</i> (I e II)	13	4	23

¹²⁸ Com conteúdo curricular equivalente à 5ª e 6ª séries do antigo primeiro grau.

Se considerarmos apenas os livros da 5ª série (série escolar da qual conseguimos localizar um maior número de livros didáticos da época), a única obra que supera a Coleção em número de mapas é o livro de Esaú & Gonzaga. Mas, nesse livro, todos os mapas são desenhos elaborados pelos ilustradores da editora, sendo que esse foi um dos únicos recursos iconográficos utilizados nessa obra (não há nenhuma foto nem reprodução de pinturas etc., como se pode verificar na tabela 4).

Em se confirmando as afirmações de Borges (2001), a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda já antecipava, nos anos de 1970, uma preocupação que os historiadores, sobretudo aqueles preocupados com o ensino de História no ensino secundário, só retomariam nos anos 1990.

Nos livros do aluno da Coleção, no entanto, uma possível análise mais detalhada das imagens ficava por conta do professor que, para tal, contava com um livro do professor, também inovador para a época, com orientações metodológicas e subsídios de História (nos quais, por exemplo, poderia ser encontrado um pequeno dicionário biográfico dos artistas mencionados nos livros didáticos da Coleção).

4.2 Outras metodologias

Diferentemente dos livros de professores da época que, em geral, nada mais eram do que o livro dos alunos com as respostas certas, os livros do professor da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda ofereciam orientações metodológicas e “subsídios para o ensino de História”. Esses livros contavam, ainda, com um pequeno dicionário biográfico, bibliografia, cronologia, chave dos testes do caderno de trabalhos práticos, orientações sobre materiais didáticos, tais como recursos audiovisuais e informações sobre as fontes.¹²⁹

Segundo os autores:

Nossa intenção foi a de colaborar no sentido de fornecer aos colegas professores alguns subsídios visando uma melhor utilização do livro-texto [...] Este livro, juntamente com o livro-texto e o livro de exercícios, constitui um conjunto didático cujas finalidades são:

¹²⁹ O livro do professor de *História da Civilização* não tinha as orientações de materiais didáticos, nem tabela cronológica.

1. auxiliar a criança, de maneira lógica e acessível, no estudo da história do seu povo;
2. auxiliar o professor, fornecendo-lhe materiais e recursos quase sempre dispersos e muitas vezes inacessíveis, mas importantes para o exercício da atividade docente; e
3. auxiliar a ambos, com os exercícios e sugestões para a fixação da aprendizagem pelo aluno e rápida correção dos trabalhos pelo professor. [...] (HOLLANDA et al. 1971c. *História do Brasil*, 1, Livro do professor, p. 9, grifo nosso).

Para auxiliar o professor, sugeria-se como orientação metodológica o seguinte: “como aproveitar o livro-texto”, “como preparar um relatório”, “motivação”, “verificação da aprendizagem”, “o ensino integrado” e “ensino dirigido em grupo”.

No tópico “como aproveitar o livro-texto” havia as seguintes orientações que o professor poderia observar com seus alunos: “como ler”, “como anotar” e “como preparar um relatório”. Em “como ler”, sugeria-se ao professor que orientasse os alunos a um exame do índice dos livros para ter uma idéia do conteúdo, a leitura do prefácio, a observação da orelha e a leitura sumária da introdução; depois uma rápida leitura do capítulo escolhido, seguida de uma leitura pormenorizada e atenta, com consulta de palavras desconhecidas no dicionário.

Em “como anotar”, apresentava-se um modelo de ficha de anotações que, segundo os autores, seria um “conhecimento prático muito importante para toda a vida do estudante”:

Ficha de autor

(Sobrenome do autor)	(Prenome)	(Nome da obra entre aspas)
(Nome da editora)	(Local da edição)	(Data da publicação)

Ficha de assunto

(Assunto)		
(Nome da obra)	(Nome do autor)	
In		
(Nome da editora)	(Local da edição)	(Data da publicação)

Obs.: O conhecimento deste tipo de fichamento ajudará muito o aluno nas consultas que fizer em bibliotecas públicas. (HOLLANDA et al. 1971c. p. 10).

Na seqüência, havia dois modelos de ficha encontrada nas bibliotecas da época:

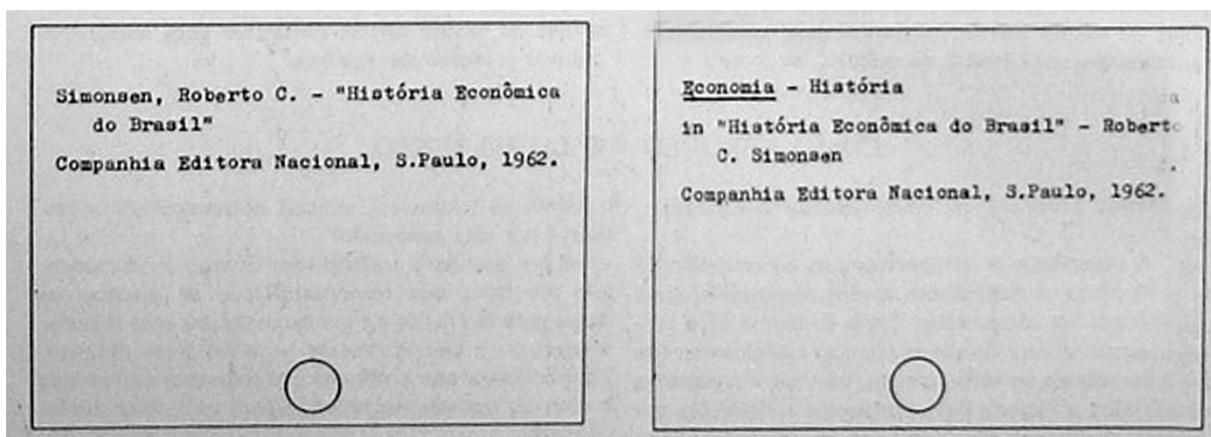


Figura 69. HOLLANDA et al. 1971c, p. 10.

Sobre a preparação de um relatório, forneciam-se as seguintes orientações: “O relatório é basicamente uma dissertação onde a ordenação dos fatos poderá ser feita cronologicamente (o modo mais simples) ou com um sentido lógico”, sendo que deveria constar uma introdução, uma exposição e uma conclusão. Indicava-se, ainda, critérios de avaliação:

[...] no critério do julgamento destes relatórios é importante que sejam valorizadas a clareza e a objetividade da exposição, muito mais do que os aspectos literários, uma vez que se trata de trabalho científico [...] No caso de ser escolhido o método da exposição oral poderá ter a forma de: debates, painéis, dramatização, aulas a serem dadas pelos alunos, etc. (HOLLANDA et al. 1971d. p. 11).

Um tópico de destaque era o de “motivação”. Nele, enfatizavam-se dois aspectos: a motivação a partir do aprendizado das técnicas de estudo e pela utilização dos recursos audiovisuais. Sobre as técnicas de estudo afirmava-se que:

O estudo dirigido leva o educando a desenvolver sua capacidade de identificação e escolha dos elementos mais significativos de um contexto, precisão de linguagem e objetividade no raciocínio com a assimilação de técnicas de associação, comparação, oposição e julgamento, etc. Outra aquisição importante é a compreensão da evolução cronológica dos acontecimentos, da interligação de todos os fatos da experiência humana, e dos conceitos básicos da cultura (economia, sociedade, política, etc.). (HOLLANDA et al., 1971c, p. 11).

E sobre a necessidade de utilizar os recursos audiovisuais como forma de motivação, apresentava-se, como mencionado anteriormente, a necessidade de compensar a “concorrência” do cinema e da televisão.

Em relação ao tópico “verificação da aprendizagem”, observamos que os autores consideravam que o uso de uma metodologia consistente em “perguntas ou questionário” seria um dos melhores recursos “[...] para as provas ou sabatinas, uma vez que podem abranger diversos tópicos da matéria estudada e permitem ao aluno exercitar os seus recursos de expressão” (HOLLANDA et al., 1971c, p. 11).

Esse tópico recebeu atenção especial no livro, ocupando seis parágrafos com várias orientações. Tratava da clareza com o enunciado e dos objetivos e conceitos pretendidos, com a seguinte sugestão:

[...] cremos interessantes as perguntas que exploram os conhecimentos do aluno a respeito de causas, de conseqüências e do desenrolar dos acontecimentos; comparação de diversos aspectos da cultura ou culturas diversas; associação de indivíduos ou classes de indivíduos e certos acontecimentos; correlação dos diversos aspectos geográficos, econômicos, sociais, políticos, culturais, etc. (HOLLANDA et al., 1971c, p. 11).

Entre as recomendações, o livro do professor sugeria, ainda, que:

Será ainda interessante que após a correção as provas sejam comentadas pelo professor em classe, de modo que através da leitura em voz alta de diversas respostas corretas fique claramente demonstrado aos alunos o resultado desejado. (HOLLANDA et al. 1971c. p. 11).

Outro modelo de avaliação recomendado no livro do professor era a “dissertação sobre um tema dado”. Para esse modelo indicavam-se temas abrangentes que permitiriam mais liberdade ao aluno, evitando “aquela queixa bem conhecida: este ponto eu não estudei, mas sabia todos os outros” (HOLLANDA et al., 1971c, p. 11). Recomendava-se, também, “relatórios sobre os temas estudados com pesquisas bibliográficas auxiliares” em que, segundo o livro do professor, por serem elaborado extraclasse:

[...] deverão ser avaliados, sobretudo, a capacidade de síntese objetiva dos temas centrais e secundários, a pertinência das pesquisas bibliográficas efetuadas, o sentido lógico da exposição e o uso de outros recursos complementares como mapas, gráficos, desenhos, estampas, fotografias, etc. (HOLLANDA et al. 1971c, p. 11).

Mais uma vez, os autores reforçam a preferência pela dissertação, salientando o seguinte: “os três métodos acima mencionados nos parecem os mais adequados para a

verificação da aprendizagem da História, uma vez que eles envolvem o uso de todas as capacidades já discriminadas no item do ensino dirigido” (HOLLANDA et al., 1971c, p. 11).

Na seqüência, apresentam outras duas sugestões como “chamada oral” e “recursos de verificação de aprendizagem por escrito”. Sobre essas sugestões, o “happening” histórico ocupava uma página e meia e era assim considerado pelos autores: “um método interessante e com grande poder de motivação para a verificação dos conhecimentos adquiridos sobre certa época. Exige integração com outras matérias como, por exemplo, português, línguas estrangeiras, música, artes aplicadas, educação física, etc.” (HOLLANDA et al., 1971c, p. 12). Para ilustrar essa atividade, o livro do professor trazia um exemplo desenvolvido para a Cultura Medieval:

1º passo – Com a História atuando como matéria-piloto todos os professores de uma classe (ou classes) de uma certa série planeja no início do semestre o que poderão ensinar sobre a época.

2º passo – Depois que os alunos já estudaram algo sobre a época, cada professor, em sua disciplina, planeja com os alunos o que cada um ou cada grupo poderá fazer (cantar, declamar, jogral, desenhar, pintar, fazer “slides”, trazer filmes, desenhar ou fazer roupas, organizar uma espécie de bailado estilizado, etc.), sempre dentro da época, ou sobre a mesma.

3º passo – Ensaios, planejamento da apresentação coletiva dos resultados numa espécie de espetáculo teatral informal no qual todos procurarão dar uma visão da época que estudarão [..]

Observação importante – Para que o “happening” tenha valor didático é importante que tudo seja feito por alunos e professores, sem que se recorra a profissionais (a menos que sejam ligados ao colégio, e apenas para aconselhar), o que tiraria qualquer vantagem para o ensino. O objetivo é desenvolver a criatividade e não chegar à perfeição profissional. (HOLLANDA et al., 1971c, p. 13).

Para desenvolver essa atividade, os autores recomendavam, ainda, que o professor buscasse saídas criativas para se evitar custos nas escolas onde houvesse problemas de recursos materiais.

Quanto aos jogos simulados, explicava-se que:

[...] são mais adequados a grupos menores como, por exemplo, uma classe. O professor escolherá uma situação rica em conflitos e opções como, por exemplo, a Independência do Brasil, que será estudada de maneira geral por todos. Depois dividirá a classe em grupos e pessoas, assumindo cada um os interesses, as ideais e até a personalidade escolhida, devendo estudá-la por meio de pesquisas orientadas.

No dia do “jogo” a classe será dividida nos grupos e pessoas indicados, ficando o professor como coordenador do debate, que poderá ser uma situação imaginária em que todos se encontrassem juntos mesmo que isso historicamente não tenha acontecido.

Para exemplificar, vamos escolher a Independência:

1º passo – o professor, seguindo a preferência dos alunos, escolherá os personagens – D. João VI, D. Carlota Joaquina, D. Pedro, D. Leopoldina, José Bonifácio, Gonçalves Ledo, Avilez, etc.;

grupo brasileiro que deseja a independência com monarquia;

grupo brasileiro que deseja a independência com república;

grupo português que deseja regime liberal em Portugal mas o Brasil como colônia;

grupo das Cortes que deseja recolonização do Brasil.

2º passo – cada personagem e cada grupo estudará bem os interesses, idéias ou personalidade que representa;

3º passo – no dia do “jogo” o professor já terá um plano coordenado das intervenções sucessivas de cada um, que deverá defender seu ponto de vista em debate, em manifesto, ou em monólogo consigo mesmo. O importante é que depois do estudo e do “jogo” a classe tenha uma idéia bastante clara dos interesses, aspirações e idéias que nortearam o processo da Independência, assim como os acontecimentos e as ações que neles influíram [...] (HOLLANDA et al., 1971c, p.13).

Podemos perceber a diversidade de sugestões de avaliação, nas quais não aparecem, por exemplo, questões de múltipla escolha (chamado nos livros de “testes”). Situação oposta aos Cadernos de atividades da Coleção, nos quais, como veremos adiante, predominavam esse tipo de questões entre os exercícios que os alunos deveriam realizar.

Além dos processos avaliativos, sugeria-se também o “ensino integrado”, que era definido da seguinte maneira:

O ensino integrado, como é sabido, através da concentração do centro de interesse em torno de um tema ou unidade predeterminados, procura levar o aluno à compreensão de que as diversas matérias do currículo não formam compartimentos estanques do conhecimento humano, mas que têm por objetivo a sua formação integral como indivíduo e membro da sociedade.

Desta maneira as matérias se integram, por exemplo, para estudar um tema dado sob todos os aspectos: históricos, geográficos (que constituem, aliás, a Área de Estudos Sociais), lingüísticos, matemáticos, biológicos, etc. Exemplo: No estudo do período da mineração a Geografia estudará a região; as Ciências Naturais, as rochas, os minérios, etc.; o Português, textos sobre a época ou contemporâneos; o Desenho, o estilo artístico da época; o Francês, a tradução e versão de textos a respeito [...]

O ensino integrado será extremamente útil para o estudo do meio, que poderá ser: o bairro, a cidade, o Estado ou a região. O estudo do meio é um dos elementos básicos para a integração do indivíduo na sociedade em que vive orientando-o, ainda, para a compreensão de seus problemas e conseqüentemente de seus deveres na tarefa do desenvolvimento nacional [...]

A pesquisa poderá ser feita em primeiro lugar aproveitando o livro-texto completando-a com informações de pesquisa bibliográfica acessória.

Fora das salas de aula poderão ser feitas visitas a museus, locais históricos, etc., precedidas de cuidadosa preparação (estudo e elaboração de questionários a serem respondidos pelos alunos), do contrário serão apenas uma excursão recreativa. (HOLLANDA et al., 1971c, p. 14).

Por fim, sugeria-se o “estudo dirigido em grupo”.

O capítulo “Subsídios de História”, por sua vez, era formado por um texto teórico para cada conteúdo curricular do livro-texto, acompanhado de sugestões para perguntas, dissertações e pesquisas que, segundo os autores:

[...] ampliam o fatos estudados no livro do aluno, - do qual excluimos deliberadamente o inútil e contraproducente excesso de dados, datas e personagens, - sublinhando os objetivos que permitem vislumbrar a História do Brasil integrada na História Geral e mostrando a interdependência dos fatos internacionais e nacionais. (HOLLANDA et al., 1971c, p. 9).

Dessa forma, o professor, ao desenvolver com seus alunos a “Era dos descobrimentos” (capítulo da *História do Brasil* 1), poderia se ater apenas ao texto do livro didático ou, se quisesse, complementar informações, por exemplo, sobre especiarias ou as principais rotas comerciais da época que não constavam naquele exemplar. Nesse caso, ao recorrer ao livro do professor, encontraria o seguinte texto:

As especiarias e as rotas

Produtos comercializados através das grandes rotas: algodão do Egito e da Índia; o pau-brasil e a cochonilha (tintura escarlate extraída desse inseto) da Índia; seda (China); damasco (Damasco); gaze (Gaza); musselina (Mossul); púrpura (Bizâncio); porcelana (China); tapetes (Pérsia); perfumes (Arábia); especiarias: cravo, canela, cânfora, pimenta, gengibre, noz-moscada (Índia, Ceilão e ilhas da Oceania); marfim, ouro, pimenta malagueta e escravos (África).

As grandes rotas comerciais:

1. *rota da seda:* através da Ásia Central.
2. *rota das especiais:* da Índia, Ceilão e ilhas da Oceania via marítima pelo Golfo Pérsico ou Mar Vermelho e depois por terra até o Mediterrâneo.
3. *rota africana:* do Cairo a Timbuctu através do Saara ou contornando-o. (HOLLANDA et al. 1971c. *História do Brasil*, 1, Livro do professor, p. 15).

Da mesma forma, se um aluno curioso indagasse sobre as viagens de Marco Polo que fora apenas mencionada em seu livro didático, poderia obter complemento a essa informação junto a seu professor, que encontraria as seguintes informações em seu livro:

Primeira viagem dos irmãos Polo: Nicolau e Matteo, 1260-1269. Segunda viagem, 1272-1295, com Marco Polo que, a serviço do Cã Qubilai, faz inúmeras viagens pelo Oriente relatadas no seu livro “II Milione”. Essa obra desvendou para a Europa a geografia do Oriente corrigindo a teoria de Ptolomeu pela qual África e Ásia se uniam em um só continente.

Os mongóis: tribos nômades governadas por um Cã. Em 1202, o Cã Temudjiin uniu-as e organizou um exército. Tomando o nome de Gengis-Cã (Imperador Universal) atacou a China, conquistou Pequim, submeteu o Turquestão e derrotou os russos. Após sua morte, seus filhos continuaram as conquistas [...] (HOLLANDA et al. 1971c. *História do Brasil*, 1, Livro do professor, p. 15).

Tais subsídios vinham acompanhados de um “pequeno dicionário biográfico”,¹³⁰ contendo, “informações sucintas sobre artistas e escritores citados no livro-texto, oferecidas apenas como um *aide-mémoire*” (HOLLANDA et al. 1971c, p. 9).

Considerando o acesso a esse material, o professor, por exemplo, ao analisar com os alunos a pintura “Adão” de Michelangelo (reproduzida no livro do aluno), poderia recorrer ao pequeno dicionário biográfico para informar aos seus alunos que o referido artista nasceu em:

[...] Caprese, na Toscana (Itália), foi escultor, arquiteto, pintor e poeta, um dos maiores talentos do Renascimento italiano. Esculpiu: Moisés (Roma, Igreja de San Pietro in Vincoli), Davi (Florença, Museu da Academia), os túmulos dos Médicis (Florença), as três Pietà (Vaticano; Florença, Catedral; Milão, Museu da Cidade). Pintou, na Capela Sistina, no Vaticano, a abóbada e o Juízo Final. Projetou a cúpula de São Pedro, também no Vaticano. (HOLLANDA et al., 1971c, Livro do professor, p. 59).

Ou ainda, ao estudarem o “Panorama Cultural” do século XVIII, no volume 1 da Coleção, professor e alunos encontrariam citações de autores de peças de teatro escritas no período, dentre os quais:

[...] o italiano Goldoni, cujas comédias são representadas ainda hoje, como *A hospedeira* e *A loja do café*. Na Alemanha, destacam-se Lessing, autor de pelas teatrais como *Minna de Barnhelm* e *Nathan, o sábio* [...]. (Livro do aluno, HOLLANDA, et al. 1971a. *História do Brasil*, 1, p. 94).

Tais informações poderiam ser complementadas, recorrendo-se ao pequeno dicionário biográfico no livro do professor, no qual se encontraria os seguintes dados sobre os autores:

GOLDONI, Carlo (1707-1793)

Nasceu em Veneza. Foi o renovador da comédia italiana, substituindo ao texto improvisado (*commedia dell'arte*) o texto escrito, e ao mundo das máscaras aquele da realidade humana. Principais obras: *O servidor de dois amos*, *A família do antiquário*, *O mentiroso*, *O leque*, além de *A hospedeira* e *A loja do café* [...]

LESSING, Gotthold Ephraim (1729-1781)

Nascido em Kamenz (Alemanha). Filósofo e dramaturgo, iniciou a libertação das letras alemãs da influência do classicismo francês, com ensaios críticos (*Laocoonte*) e peças (*Minna de Barnheim* e *Nathan, o sábio*). (HOLLANDA et al., 1971c, Livro do professor, p.59).

O tópico “tabela cronológica”, que era um subsídio similar aos livros didáticos franceses do período, no livro do professor de *História do Brasil* 1, por exemplo, aparece,

¹³⁰ Para se ter uma idéia, o “pequeno dicionário biográfico” de *História do Brasil* 1, trazia a biografia sucinta de pelo menos 93 artistas, escritores e filósofos, tanto brasileiros quanto estrangeiros, do período de 1500 a 1822 e que foram mencionados no livro do aluno.

segundo os autores, para “fornecer elementos de comparação entre a evolução da História Geral e do Brasil”

Dessa maneira, enquanto os alunos estudavam em seus livros o capítulo a “Era do ouro”, por exemplo, o professor poderia trazer informações comparativas, como a Fundação de Nova Orleães, em 1718, a criação da capitania de Minas Gerais independente de São Paulo, a “Revolta nas Minas Gerais” em paralelo com a “Guerra da Sucessão da Polônia”, entre outros fatos contemporâneos ao período estudado pelos alunos.

Outro tópico presente no livro do professor, mas que recebeu menor atenção, foi a “chave dos testes”. Para explicá-lo, bastaram somente duas linhas do livro: “Apenas para facilitar o trabalho de correção, as respostas se encontram no livro do professor” (HOLLANDA et al., 1971d, p. 9). Tal situação reforça a constatação de que essa questão era de menor importância para os autores e estava ali por uma exigência editorial.

Se os testes de múltipla escolha não mereceram grande importância, fica evidente, mais uma vez, a preocupação dos autores com a utilização de imagens nas aulas de História, tanto que os subsídios de “materiais didáticos” do livro do professor referem-se a filmes e slides, como pode ser evidenciado pelo texto que explica a importância dos recursos audiovisuais:

Importância dos recursos audiovisuais

Já foi provado por pesquisas intensas que os recursos audiovisuais têm uma função motivadora da mais alta relevância, além de estimular no mais alto grau todos os mecanismos de percepção. Além disso, eles reproduzem coisas impossíveis de serem descritas com palavras.

Os filmes sonoros, por exemplo, reproduzem cenas e fatos com maior nitidez do que seria possível com a melhor das descrições. O mesmo acontece com os diafilmes e diapositivos, que embora menos ricos em recursos, são mais práticos para o uso corrente e mais acessíveis para o professor.

Para termos uma idéia do valor pedagógico dos recursos audiovisuais reproduzidos no quadro abaixo os resultados de H. L. Hollingworth – do seu livro “Psicologia da Audiência”.

Pesquisa	Lembrança Imediata	Três dias após
Som Isoladamente	71%	10%
Imagem Isoladamente	72%	20%
Som mais imagem (audiovisual)	86%	65%

(HOLLANDA et al., 1971c, p. 91).

Cabe mencionar que os livros do professor traziam uma relação de filmes e slides para cada capítulo e o local onde poderiam ser localizados, e uma lista de instituições que emprestavam e comercializavam esses recursos. Assim, o professor que, por exemplo,

estivesse desenvolvendo com os alunos o tema “A era das revoluções”, poderia discutir, além do texto-base, trecho das Cartas de Silva Areas de 17/03/1821 (livro do aluno, Hollanda et al., 1971a, p. 117), analisar a pintura de *Extração do diamante*, de Carlos Julião (Hollanda et al., 1971a, p. 116) e, se recorresse ao livro do professor e utilizasse as indicações, poderia trabalhar ainda com o filme *Os inconfidentes* e com slides da *Vigem Pitoresca e Histórica de Debret*, sabendo que o filme poderia ser emprestado pelo Instituto Nacional de Cinema (INC) e os slides comprados no Clube do Filme Fixo (CFF). Para tal, encontraria no livro do professor o endereço desses órgãos e a nota de que “o Instituto Nacional de Cinema além de emprestar filmes faz doações gratuitas de filmes às instituições que os solicitarem” (Hollanda et al., 1971c, *História do Brasil*, 1, Livro do professor, p. 96).

Essa era uma novidade para época, explorada no folder da editora e na apresentação do livro do professor:

Característica marcante e realmente original da obra: o volume se faz acompanhar de um *caderno de trabalho*, para o aluno, e de um livro de fundamentação metodológica e material subsidiário para o professor [...] *A edição do professor* (compreendendo, para facilidade operacional, o livro do professor, o livro do aluno e o caderno de trabalho), visa tornar menos árdua a tarefa de todos quantos encontram dificuldades de acesso à fontes maiores de consulta. Por isso, apresenta subsídios específicos que, a critério de cada professor e segundo o nível dos alunos, poderão complementar a matéria essencial do livro-texto. Uma bibliografia especializada, tabelas cronológicas mais amplas e detalhadas, sugestões várias para diferentes tipos de pesquisa em grupo e listas de material didático audiovisual disponível no país acompanham os subsídios históricos, com a finalidade de poupar o professor consultas exaustivas e freqüentemente problemáticas. (Folder promocional, 1971(?), acervo da Companhia Editora Nacional).

Ao final de cada subsídio referente a um determinado capítulo, o livro do professor oferecia ainda um conjunto de sugestões de perguntas, sugestões para dissertações e “sugestões para pesquisas baseadas em consultas a bibliografia a ser fornecida pelo professor”. Assim, ao estudar, por exemplo, o capítulo “A era das revoluções” do livro didático, o professor poderia propor que o aluno respondesse as seguintes questões:

- 1 – Que acontecimentos estrangeiros influíram na Inconfidência Mineira?
- 2 – Quais as causas econômicas e intelectuais da Inconfidência?
- 3 – Que objetivos tinham os conspiradores?
- 4 – Como terminou o movimento?
- 5 – Diga o que sabe sobre a Inconfidência Baiana.
- 6 – Por que a Família Real portuguesa veio para o Brasil?
- 7 – O que foi a abertura dos portos e quais suas conseqüências?
- 8 – Quais as reformas administrativas de D. João?
- 9 – No ponto de vista cultural o que se fez durante o seu governo?
- 10 – Por que estalou a Revolução Pernambucana?

- 11 – Quais eram os seus objetivos e qual o fim do movimento?
- 12 – Como surgiu a indústria do ferro e o cultivo do café?
- 13 – O que se sabe sobre o comércio no período colonial e as transformações no tempo de D. João VI?
- 14 – O que levou D. João VI a voltar a Portugal?
- 15 – Por que se atribui aos portugueses a unidade do Brasil?
- 16 – Escreva sobre a influência portuguesa na maneira de viver dos brasileiros.
- 17 – Qual o movimento literário europeu que surgiu nessa época? Exemplos.
- 18 – Que descobertas influíram nas comunicações e transportes?
- 19 – Que gênero literário floresceu no Brasil e quais seus exemplos mais significativos? (HOLLANDA et al., 1971c, *História do Brasil*, 1, Livro do professor, p. 50).

Sobre esse mesmo capítulo o professor encontraria, ainda, em seu livro, seis sugestões para dissertações que poderiam ser propostas aos alunos:

- 1 – Comparar a Inconfidência Mineira e a Revolução de 1817.
- 2 – O bloqueio continental e suas conseqüências no Brasil.
- 3 – A obra administrativa de D. João VI ao Brasil.
- 4 – A política exterior de D. João: Caiena e Cisplatina.
- 5 – As iniciativas culturais do governo de D. João VI.
- 6 – A abertura dos portos e a economia brasileira. (HOLLANDA et al., 1971c, p. 50).

E para finalizar o estudo desse capítulo, o professor poderia solicitar aos alunos seis pesquisas a partir de bibliografia propostas por ele, tais como:

- 1 – A vida de Tiradentes.
- 2 – Napoleão e o bloqueio continental.
- 3 – A missão artística francesa e sua influência cultural.
- 4 – Pequeno histórico da introdução e evolução da produção do café.
- 5 – A origem da questão da Cisplatina.
- 6 – A situação em Portugal e a volta de D. João VI. (HOLLANDA et al., 1971c, p. 50).

Dessa forma, se o professor utilizasse todas as sugestões encontradas em seu livro, ao final da 5ª série do antigo primeiro grau o aluno teria respondido 81 questões, redigido 33 dissertações e realizado pesquisas sobre 33 temas.

Percebe-se, dessa maneira, que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda além de possibilitar o ensino de História numa época em que se previa o ensino de Estudos Sociais, fornecia, através do livro do professor, um mini-curso de prática de ensino e formação básica nos conteúdos conceituais da disciplina. Tal coleção, assim, além da qualidade dos conteúdos e do material didático fornecido aos alunos (ensino de História), atuou também na formação dos professores dessa disciplina, num período em que os cursos de formação de professores

em História estavam sendo substituídos pelos cursos aligeirados de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

4.3 Exercícios escolares

Como já dissemos anteriormente, os livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não possuíam exercícios ou questões para os alunos responderem. Os exercícios ficavam em um livro vendido à parte, chamado *Caderno de Trabalhos Práticos*.

Dos livros didáticos que analisamos do período, além da Coleção só os livros de Motta Carvalho não possuíam exercícios nas obras principais. Diante disso, realizamos um levantamento detalhado dos exercícios contidos nos outros livros, considerando questões de múltipla escolha, questões em que o aluno deveria assinalar “certo” ou “errado”, exercícios para completar lacunas em textos, para relacionar uma coluna de palavras com afirmações em outra coluna, perguntas para serem respondidas de forma dissertativa, palavras cruzadas e atividades em que o aluno deveria produzir algum tipo de trabalho a partir das orientações contidas no livro didático. Desse levantamento, constatamos que predominavam os “testes” e os questionários em detrimento dos trabalhos escolares e do uso de mapas, conforme observamos na tabela abaixo:

Tabela 7 – Relação de exercícios nos livros didáticos de História do Brasil destinados à 5ª série.

Tipos de exercícios	CASTRO, Julierme. <i>História do Brasil I</i>	LAGE & MORAES. <i>História Fundamental do Brasil</i>	ESAÚ et al. <i>História do Brasil 1</i>	GOMES. <i>História do Brasil</i>	MATOS et al. <i>Brasil: uma História dinâmica</i> ¹	HERMIDA. <i>Compêndio de História do Brasil</i> .*
Múltipla escolha	100	44	25	21	0	0
Certo/errado	20	42	3	0	0	0
Completar lacunas	0	99	38	14	0	0
Relacionar colunas	20	5	0	4	0	0
Dissertativas	133	70	40	84	6	311
Exercícios com mapas	8	4	2	0	0	0
Cruzadas	19	0	0	4	0	0
Atividades	0	11	62	16	44	0
Total	300	275	170	143	50	311

* Consideramos apenas a primeira parte do livro, cujo conteúdo era equivalente aos volumes destinados à 5ª série do 1º grau dos demais autores.

O *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, que apresentava questionários no final do capítulo, por exemplo, era dos livros destinados à 5ª série o que possibilitava aos alunos responderem um grande número de questões dissertativas, mas limitava-se exclusivamente a esse tipo de exercícios.

Já o livro *História do Brasil I*, de Julierme, parece ser o que mais diversificava os tipos de exercícios. Ao final da história em quadrinhos havia sempre uma seqüência padrão de exercícios, que a editora chamava de “estudo dirigido”, constituídos por seis ou sete questões (geralmente sete) dissertativas e um exercício de palavras cruzadas. Em seguida vinha um texto-base, às vezes algum mapa, e boxes com informações adicionais em amarelo e, fechando o capítulo, sempre havia um exercício de relacionar colunas, acompanhado de cinco questões de múltipla escolha e uma de certo ou errado (havia também um exercício com mapa apenas nos cinco primeiros capítulos).

Por sua vez, o livro *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros, continha sugestões aos alunos, durante o texto explicativo, para que, por exemplo, fosse consultado o professor de geografia ou de português, ou que se realizasse alguma pesquisa etc. Algumas vezes os alunos eram solicitados a responder algumas questões do seguinte tipo: “como você pode explicar a participação destes estrangeiros na nossa Guerra da Independência?” (MATTOS et al. 1972, v.2, p. 17). Ao final de cada capítulo, havia uma recapitulação dos conteúdos estudados e uma série de atividades tais como pesquisa, roteiro para elaboração de painéis, jornais, trabalhos em grupo e algumas questões dissertativas e responsivas, como:

1. Faça sua biografia.
 2. Consulte um jornal e dele retire o maior número possível de notícias que você acha que entrarão para a História. Cole-as em seu caderno. Justifique esta escolha.
 3. Selecione, do mesmo jornal, três notícias que não entrarão para a História. Cole-as em seu caderno. Justifique a escolha.
 4. Releia, se necessário, **VOCÊ É A HISTÓRIA**. Usando recortes de revistas, jornais, ou mesmo desenhando, mostre o maior número de exemplos de fontes históricas.
 5. Leia com atenção **QUE SE FAZ COM A HISTÓRIA**. Selecione ilustrações de revistas e jornais, o faça desenhos relativos a cada uma das idéias apresentadas.
- Usando o mesmo título do livro, faça um cartaz que traduza as idéias contidas no referido item.
- Este trabalho poderá ser feito em grupo ou individualmente, em sala ou em casa.
- Seu professor é que sugerirá a melhor forma de executá-lo.

6. Pense bem nas perguntas proposta ao final do item QUE SE FAZ COM A HISTÓRIA? Responda-as em seu caderno (MATTOS et al., 1973, p.5-6).

Ou,

[...] 3. Faça um “cineminha” do que foi apresentado aqui.

a) Use uma caixa de papelão. Com uma tesoura, abra uma janela. Por dentro da caixa, proteja a janela com plástico transparente, bem esticado. Isto será a tela.

b) Corte uma tira longa de papel (certamente terá que fazer emendas). Sobre esta tira, desenhe e faça pequenas legendas sobre o assunto. Exemplo: “Assim nasceu a Terra”; “Estes são nossos antepassados”; “Nossa expedição descobre uma ruína”; e outras.

c) Feito o filme, coloque-o no “projedor”. Dois lápis atravessam a caixa. Enrole as extremidades da tira nos lápis e pronto! Agora é só cobrar a entrada... [...] (MATTOS et al., 1973, p. 9).

No livro para a 5ª série de Esaú & Gonzaga, os exercícios ficavam no final do capítulo, no qual o aluno poderia encontrar atividades como: “5) Preparem-se! O professor vai discutir o assunto com você, a fim de verificar o que aprenderam sobre o tema estudado” (ESAÚ & GONZAGA, 1974, p. 26). Ou ainda: “O professor mandará a classe toda ler e memorizar o primeiro item. Para isso, você terá alguns minutos” (ESAÚ & GONZAGA, 1974, p. 65).

O primeiro volume do livro de *História do Brasil*, de Gomes, inicia os exercícios com a seguinte provocação:

Palavras-chave do século XX:

EFICIÊNCIA, VELOCIDADE, TÉCNICA

O homem moderno precisa de:

SABER MUITO

APRENDER DEPRESSA

ADQUIRIR EFICIÊNCIA

E VOCÊ?

(GOMES, 1974, p. 19).

A partir desse suposto estímulo para que o aluno estudasse, mas que na verdade reforçava a idéia de adaptação do aluno à sociedade do período, o livro seguia um padrão chamado “roteiro de estudo dirigido” com síntese do que foi estudado, seguido de questões de múltipla escolha, exercícios para relacionar colunas, para completar lacunas, para preencher espaços em branco e para assinalar certo ou errado. Em alguns capítulos, no final do roteiro propunha-se alguma atividade de pesquisa aos alunos.

Podemos afirmar que havia quase um modelo editorial estabelecendo um conjunto mais ou menos diversificado de exercícios sobre os capítulos estudados nos livros didáticos, modelo esse seguido na quase totalidade dos livros didáticos da década de 1970. A Companhia Editora Nacional procurou adequar suas obras didáticas a esse padrão, tanto que os livros de Borges Hermida passaram, a partir desse período, a ser acompanhados de um Caderno de Exercícios, o mesmo ocorrendo com o livro *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros, que, a partir de 1975, passou a editar um caderno de exercícios para o primeiro volume que era publicado desde 1971 sem esse tipo de material.¹³¹

Provavelmente por esse mesmo motivo, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda também possuía livros de exercícios como mencionamos no início deste capítulo. Esses livros intitulados *Caderno de Trabalhos Práticos* eram compostos por um conjunto de exercícios para cada capítulo do seu respectivo livro-texto. Em geral, para cada capítulo havia uma bateria de questões de múltipla escolha em que o aluno deveria assinalar um “X” no espaço pontilhado que correspondesse à resposta correta (entre 20 e 30 questões por capítulo) e exercícios nos quais o estudante deveria relacionar frases de uma coluna com a resposta correta presente em outra coluna. Embora predominassem as questões de múltipla escolha e exercícios para relacionar respostas corretas, também compunham esses livros, em número bastante limitado: exercícios com mapas, com desenhos, para completar o espaço em branco, atividade na forma de palavras cruzadas e questões no estilo perguntas/respostas.¹³² No final de cada Caderno de Trabalhos Práticos de *História do Brasil* havia um conjunto de questões de múltipla escolha para “recapitulação geral”.

Ao quantificarmos esses exercícios, como fizemos com os outros livros didáticos de História, e compararmos os resultados, constatamos que o Caderno de Trabalhos Práticos de *História do Brasil 1*, da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, era o que apresentava o maior número de questões de múltipla escolha (178 exercícios desse tipo, conforme tabela 8).

¹³¹ Com relação a esses cadernos, localizamos em um sebo apenas o Caderno de Exercícios do *Compêndio de História Geral*, de Borges Hermida. Nesse Caderno de Exercícios, para cada capítulo havia, em média, 1 questão de múltipla escolha, 2 ou 3 para completar lacunas e 1 para relacionar colunas. Sobre os livros *Brasil: uma História dinâmica*, volumes 1 e 2, de Mattos e outros, localizamos documentos no acervo da editora que confirmam a elaboração de um caderno de exercícios que passou acompanhar os livros didáticos a partir de 1975, mas não conseguimos encontrar nenhum exemplar do mesmo (no mapa de edição, consta que, em 1975, foram impressos 20.251 exemplares de um cadernos de exercícios para o volume 1 de *Brasil: uma História dinâmica*, cujo volume principal era editado desde 1971, acervo da Companhia Editora Nacional).

¹³² O caderno de trabalhos práticos – vol. 1, por exemplo, possuía, no total, 178 questões de múltipla escolha, 20 exercícios para o aluno relacionar colunas, três para completar lacunas no texto, três questões para responder certo ou errado, três exercícios com mapas, um com desenho, duas perguntas/respostas e uma atividade em forma de palavras cruzadas.

Tabela 8 – Relação de exercícios nos livros didáticos de História do Brasil destinados à 5ª série (incluindo o Caderno de trabalhos práticos da Coleção Sérgio Buarque de Holanda).

Tipos de exercícios	HOLLANDA et al. <i>História do Brasil 1</i>	CASTRO, Julierme. <i>História do Brasil I</i>	LAGE & MORAES. <i>História Fundamental do Brasil</i>	ESAÚ et al. <i>História do Brasil 1</i>	GOMES. <i>História do Brasil</i>	MATOS et al. <i>Brasil: uma História dinâmica</i> 1	HERMIDA. <i>Compêndio de História do Brasil</i> *
Múltipla escolha	178	100	44	25	21	0	0
Certo/errado	3	20	42	3	0	0	0
Completar lacunas	3	0	99	38	14	0	0
Relacionar colunas	20	20	5	0	4	0	0
Dissertativas	4	133	70	40	84	6	311
Exercícios com mapas	4	8	4	2	0	0	0
Cruzadas	1	19	0	0	4	0	0
Atividades	0	0	11	62	16	44	0
Total	213	300	275	170	143	50	311

*Consideramos apenas a primeira parte do livro, cujo conteúdo era equivalente aos volumes destinados à 5ª série do 1º grau dos demais autores.

Com relação à qualidade gráfica, os Cadernos de Trabalhos Práticos parecem não ter tido a mesma atenção que os livros-texto: não havia ilustrações (a não ser a capa e os poucos mapas), o tipo de letra era maior e a impressão era feita em papel de qualidade inferior.¹³³ Pela qualidade, tem-se a impressão de que o livro-texto era o que realmente importava e que o Caderno de Trabalhos Práticos estava à disposição para quem fizesse questão de exercícios, independentemente de sua apresentação gráfica.

Essa acentuada diferença gráfica entre livro-texto e livro de atividades materializa, nessa Coleção, a diferença de concepção de livros didáticos dos autores em relação aos editores. Enquanto para os editores a presença de exercícios, sobretudo aqueles denominados

¹³³ Segundo cópia de ofício encaminhado em 1974 ao Instituto Nacional do Livro, no qual eram especificadas as características técnicas do livro, o tipo de papel mencionado era “qualidade offset 55g”, popularmente conhecido com papel jornal. (Dossiê Holanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

“testes” era considerada necessária nos livros didáticos do ponto de vista mercadológico, para os autores, por sua vez, esses exercícios não deveriam estar no livro didático.

No final dos anos 1960, foi lançado no mercado editorial de livros didáticos o “livro do professor”, que era o livro do aluno com as respostas das questões que estavam presente no livro dos alunos.¹³⁴ Essa novidade, segundo Borelli (2004) e Cassiano (2007), obteve grande sucesso entre os professores.¹³⁵ Parece que a solução encontrada pela editora, portanto, foi um caderno de custo inferior para ser comercializado à parte.

Essa não era a concepção de ensino de História dos autores. Como já foi dito, os autores basearam-se em livros didáticos europeus, sobretudo franceses, que não tinham exercícios a serem resolvido pelos alunos. Segundo nos comentou a professora Laima em entrevista, essa concepção de livro didático preocupava-se em oferecer um conteúdo de qualidade tanto ao aluno quanto ao professor, e que o trabalho em sala de aula não se limitasse à leitura voltada apenas para localizar respostas às perguntas formuladas no final do capítulo:

Isso nós nos recusamos a fazer. Não queríamos que o livro tivesse questionários. Essa foi uma questão que, aproveitando idéias lá de fora, quisemos que ficasse separado. Então, era o aluno que comprava o livro de atividades [...] (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

Cabe mencionar que a quantidade excessiva de questões de múltipla escolha também não agradava aos autores. A professora Laima esclareceu também que isso foi uma imposição da editora:

O caderno de trabalhos práticos do aluno estava em perfeita sintonia com o do professor, e isso me deu bastante trabalho. Eu não concordava muito com o que estava fazendo; odeio testes, mas tinha de fazer aquilo, tinha de ver as questões e depois se a proposta de solução tinha cabimento. Era como fazer uma FUVEST, depois disso eu trabalhei muito na FUVEST, então eu aprendi toda arte dos testes (risos) [...] (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

No acervo da Companhia Editora Nacional, encontramos os originais do Livro do Professor de *História da Civilização*. Junto a esse material, havia uma reprodução das

¹³⁴ Como já vimos na carta do gerente editorial Carlos Rizzi, do ponto de vista editorial, “textos mais curtos, com exercícios logo a seguir, permitem ao professor ministrar aulas mais dinâmicas e motivadoras” (Carlos Rizzi, Gerente Editorial, carta enviada em 07/08/1980, acervo Companhia Editora Nacional).

¹³⁵ Sobre o final dos anos 60, Bantim afirma que: “a Ática é pioneira, de certo modo, porque cria uma novidade: lança o livro do professor [...] que nada mais é do que o livro do aluno com respostas e orientação didático-pedagógica para o professor” (Bantim, 1995, apud BORELLI, 2004, p. 2 e apud CASSIANO, 2007, p. 159).

recomendações para a utilização de “testes” publicadas no Livro do Professor de *História do Brasil* 1, esse texto foi assinalado com um “X” e não apareceu na versão publicada do Livro do Professor de *História da Civilização*. Dizia esse texto:

Os testes

Esta obra apresenta um apêndice com grande número de exercícios baseados nesse sistema de avaliação de aprendizagem, tão em voga atualmente, e que oferecemos a título de colaboração com os professores menos familiarizados com o mesmo.

É interessante sua aplicação para que o aluno seja treinado nestes métodos e possa enfrentá-los com sucesso quando necessário.

Não deve ser, entretanto, o único usado, para que o educando não fique bitolado ou condicionado a reconhecer passivamente o certo e o errado sem que seja capaz de explicar como os fatos se sucederam ou quais as suas conseqüências.

A sua aplicação será feita, naturalmente, a critério do professor. (Dossiê Hollanda, s/d, acervo Companhia Editora Nacional, grifos nosso).

Nas páginas ainda datilografadas, pudemos encontrar o que parece ter sido um texto produzido pelos autores¹³⁶ em substituição ao que havia sido publicado anteriormente:

Os testes foram preparados com a exclusiva finalidade de contribuir para a fixação da matéria dada. Sua elaboração obedeceu a um critério rígido de seqüência histórica. Assim, por exemplo, o teste nº 2 é o passo seguinte do teste nº1 e a etapa natural para a resposta do teste nº3. Por isso, aconselhamos a que eles sejam realizados em classe ou como tarefa de casa logo após a explicação da unidade. Observamos ainda que as alternativas incorretas de cada teste são historicamente verdadeiras e referem-se a fatos históricos simultâneos ou anteriores ao problema enfocado pelo enunciado do teste. Desta forma, elas devem ser utilizadas para uma recapitulação ou exercício de raciocínio. (Dossiê Hollanda, s/d, acervo da Companhia Editora Nacional).

Esse texto datilografado, que continha, ainda, um exemplo desse tipo de exercício, foi aproveitado na íntegra na publicação final e confirma a preocupação da Professora Laima com a qualidade dos ditos “testes” dos quais a editora não abria mão. A partir do texto reformulado, percebe-se que, uma vez que os “testes” eram inevitáveis, levassem, pelo menos, à produção de um raciocínio lógico e contivessem afirmações “historicamente verdadeiras”, em vez de simples frases erradas que se diferenciavam da alternativa correta, como se pode verificar no exemplo presente no livro:

Exemplificando:

Uma das criações originais da cultura etrusca foi:

- a) a utilização do corante extraído do múrice na tintura de tecidos;
- b) a utilização do arco e da abóbada na arquitetura;

¹³⁶ Provavelmente por Laima Mesgravis.

c) a utilização de 22 sinais representando articulações da voz e que se constituíram no primeiro alfabeto.

A alternativa correspondente ao enunciado é a *b*. Entretanto, as alternativas a e c corresponde à cultura fenícia e podem ser utilizadas caso o professor solicite do aluno que as identifique e que justifique por que elas não correspondem a resposta certa. (Hollanda, et al., 1975b, *História da Civilização*, Livro do professor, p. 9).

Dessa forma, mesmo contrariados em suas concepções de ensino, os autores conseguiram garantir que os Cadernos de Trabalhos Práticos, ao conter questões de múltipla escolha, que essas fossem elaboradas com qualidade, o que nem sempre se verificava nos demais livros da época.

No livro *História do Brasil* de Julierme, primeiro volume, por exemplo, contamos 100 questões desse tipo, divididas aproximadamente em 5 para cada capítulo. Nesse livro, esse exercício consistia em localizar a palavra correta em um conjunto de três, resultando, em muitos casos, em questões irrelevantes, como:

Escolha a resposta certa:

1. Os índios que subiram a bordo da nave de Cabral espantaram-se quando viram:

• 2 pombos • 1 papagaio • uma galinha. (CASTRO, Julierme, 1970a, *História do Brasil*, I, p. 32).

No livro de Lage & Moraes, por sua vez, dentre os exercícios no final do capítulo, havia 44 questões de múltipla escolha, sendo que em um dos capítulos localizamos uma bateria dessas questões cujos enunciados afirmavam que “todas as alternativas estavam certas, exceto:”, levando o aluno a identificar os conceitos “errados” em vez de trabalhar com os corretos, como na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.

Já o livro *História do Brasil*, de Gomes, talvez seja o livro didático que tenha chegado mais próximo da idéia classificatória dos testes padronizados, referente ao período que estamos analisando, e que resultavam em críticas às questões de múltipla escolha:¹³⁷

Você vai fazer, agora, um teste para ver se compreendeu bem certos aspectos mais importantes do assunto. Faça-o sem olhar o texto, depois verifique quantas respostas acertou e corrija as que errou. No fim do teste, há uma tabela para você avaliar seu resultado. Você tem 20 minutos para resolver as questões.

A. Marque com um X a resposta mais adequada:

1. Cada homem depende dos outros porque precisa:

() da ajuda deles para sobreviver.

() da experiência que eles têm, para viver melhor.

¹³⁷ Tema que será tratado adiante.

() da companhia deles, para escapar à solidão.

() de boas influências, para não sofrer.

[seguem 6 questões desse tipo]

B. Numere os itens da 2ª coluna de acordo com os itens correspondentes da 1ª coluna:

[...]

C. Complete [completar lacunas]

D. Palavra-chave [palavras cruzadas]

“Terminou? Muito bem, agora consulte o quadro de valores das questões, some os pontos obtidos e veja seu resultado na tabela de avaliação que se segue.

Valor das questões

Questão A: 60 pontos (10 pontos cada item).

Questão B: 14 pontos (2 pontos cada item).

Questão C: 12 pontos (3 pontos cada espaço).

Questão D: 14 pontos (2 pontos cada palavra).

Tabela de avaliação:

PONTOS	CONCEITOS
0 a 20	Péssimo
21 a 40	Ruim
41 a 60	Regular
61 a 80	Bom
81 a 100	Ótimo

Se o resultado não foi bom, você deverá reler o texto ou pedir a seu professor para explicar-lhe os pontos mais difíceis. (GOMES, 1974, p. 21-24).

Apesar da discordância dos autores e do cuidado em assegurar qualidade às questões de múltipla escolha, o fato é que elas predominaram no Caderno de Trabalhos Práticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e, juntamente com os outros livros da época, evidenciam uma tendência editorial de oferecer esse tipo de exercício aos professores e alunos. No trecho do Livro do Professor de *História do Brasil 1*, mencionado anteriormente, por exemplo, encontramos expressões como “tão em voga atualmente”, “colaboração com os professores menos familiarizados com o mesmo” e “é interessante sua aplicação para que o aluno seja treinado nestes métodos e possa enfrentá-los com sucesso quando necessário”, que indicam a forma como a utilização das questões de múltipla escolha era vista no período. A essas expressões acrescentam-se outras sobre os “testes”, presentes no Livro do Professor de *História do Brasil 2*:

“Orientação para a aplicação dos Testes”

“O método de verificação de aprendizagem através dos exercícios exploratórios, geralmente conhecidos pelo nome de *testes*, vem sendo aplicado cada vez mais intensamente no ensino. Apesar de suas limitações e inadequações para verificação de grande parte da aprendizagem feita pelo

aluno, isto é, aquela que se traduz na expressão dos seus conhecimentos através da linguagem escrita ou falada, é verdade que ele resolve e facilita o trabalho exaustivo da correção de provas tradicionais por parte do professor. Além disso habilita o aluno para um método de avaliação de seus conhecimentos, que irá encontrar em diversas circunstâncias de sua vida [...] (HOLLANDA et al. 1973b, *História do Brasil*, 2, Livro do professor, p. 85).

Para um público de professores com carga de trabalho aumentada e salários arrojados, a editora oferecia as “facilidades dos testes”, e ao aluno, a preparação para o vestibular e concursos públicos que, naquele período, começavam a utilizar questões de múltipla escolha nas provas de seleção.

Esses “testes”, “tão em voga” no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, presente na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, eram de fato questões objetivas e que parecem ter ficado conhecidas pelo nome de “testes” em função dos testes padronizados que utilizavam predominantemente esse tipo de questão.

Segundo Castro (2007), baseado em Viana (2000) e Souza & Alavarse (2003), nas primeiras décadas do século XX predominaram estudos sobre a elaboração de testes que visavam medir aptidões e comportamentos de alunos. Esses estudos foram influenciados pelos chamados testes psicométricos para a “medida da inteligência”, motivo pelo qual os alunos passaram a ser classificados de acordo com a quantidade de conhecimentos que conseguiam reter.

Segundo Lindeman (1987), esses testes eram aplicados de acordo com um conjunto uniforme de instruções fornecidas pelo seu elaborador (daí o nome “testes padronizados”). Essa padronização visava possibilitar a comparação entre os escores dos indivíduos do mesmo grupo, necessitando assim, de respostas objetivas que evitassem ao máximo a subjetividade.

Além dos testes de inteligência, entre os anos de 1940 e 1960 desenvolveram-se também os testes de aproveitamento, nesse caso, para medir “conhecimentos e habilidades” adquiridos após seus estudos. Esses testes também objetivavam comparar indivíduos de um mesmo grupo, necessitando, portanto, evitar a “subjetividade”.¹³⁸

Já na década de 1940, segundo Castro (2007), essas práticas passaram a ser questionadas, tendo em vista as teorias elaboradas por Ralph Tyler. Para Tyler, mais do que medir o conhecimento, tratava-se de verificar se os objetivos curriculares estavam sendo

¹³⁸ Segundo Viana (2000), na década de 1960, Stake, ao discutir avaliação, considera que o modelo responsivo de avaliação é “subjetivo”, mas pondera que essa subjetividade poderá ser reduzida se forem definidos, previamente, o que o examinador espera obter.

atingidos. E também, segundo esse autor, tendo em vista que os objetivos curriculares são distintos, a avaliação não deveria resumir-se apenas a testes escritos.

No Brasil, as idéias de Tyler chegaram na década de 1970 mediante a difusão das obras de seu seguidor, Benjamin Bloom, sobretudo da proposta de taxonomia dos objetivos educacionais.¹³⁹ O método de Bloom consistia na classificação dos objetivos em ordem crescente de complexidade (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). A partir daí, seria possível aos professores, ao elaborarem seus planejamentos de ensino, considerarem os objetivos que mais tarde pudessem ser efetivamente avaliados e reformados.

Todavia, para Souza e Alavarse (apud CASTRO, 2007) esse modelo não se propõe como ruptura do tradicional, mas apenas o complementa. Para Dias Sobrinho (apud CASTRO, 2007), não obstante tenha ocorrido um avanço técnico no que tange ao modelo tradicional, tanto para o modelo proposto por Tyler quanto na taxonomia de Bloom a avaliação pautou-se numa concepção de ensino que visava à formação de um homem ideal, espelhado nos padrões e valores almejados.¹⁴⁰

Se na educação as questões objetivas faziam parte de avaliações que visavam medir objetivos alcançados (e, indiretamente, classificar alunos), na seleção de candidatos, como nos concursos públicos e vestibulares universitários, era (e é) um método amplamente utilizado para classificar os indivíduos a partir de padrões preestabelecidos.

No Brasil, ao que tudo indica, os vestibulares com testes padronizados iniciaram-se justamente na década de 1960.¹⁴¹ Em 1964 foi criada a Fundação Carlos Chagas para a realização dos exames vestibulares para a área biomédica. Esse primeiro exame contou com questões de múltipla escolha, que foram processadas em computadores. Em 1968, com o movimento de excedentes ocasionado pela aprovação de candidatos com média mínima, porém sem vaga, foi criada a Lei nº 5.540/68, que instituiu o sistema classificatório por nota máxima (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2008; FRANÇA, 2008). Nesse modelo

¹³⁹ Os defensores desse modelo de avaliação na educação brasileira e que assumiram os órgãos definidores das propostas curriculares de ensino, no período da década de 1970, são chamados de “tecnicistas”.

¹⁴⁰ A partir das décadas de 1970 e 1980, com base nas teorias críticas do currículo, a avaliação por objetivo passou a ser questionada. Isso porque, Pierre Bordieu e Jean G. Passeron, idealizadores dessas teorias críticas, advertiram para o fato de que os currículos baseiam-se na cultura dominante. Em razão disso, as crianças pertencentes a essa cultura poderia ter acesso ao currículo com mais facilidade, ao passo que as demais ficariam excluídas do processo.

¹⁴¹ Pelo menos no caso de São Paulo parece ter sido esse o período segundo dados encontrados no site da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2008) e no artigo de FRANÇA (2008).

classificatório, a necessidade de objetividade das questões direcionou as provas de seleção para os testes padronizados (além, evidentemente, da agilidade na correção).

Portanto, seja pelas idéias tecnicistas que circulavam nas esferas administrativas da educação, seja pela incorporação dos testes nos vestibulares, as questões de múltipla escolha faziam-se presentes nos processos de avaliação e seleção no final dos anos de 1960 e início dos de 1970.

Dessa forma, com várias questões objetivas chamadas “testes”, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, segundo seus editores, “habilita o aluno para um método de avaliação de seus conhecimentos, que irá encontrar em diversas circunstâncias de sua vida [...]”.

4.4 Conteúdos curriculares

Se com relação aos exercícios os autores parecem ter cedido às pressões do mercado editorial, no que se refere aos conteúdos curriculares, dentro dos limites impostos pela época, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda apresentou inovações para o período, principalmente no que diz respeito às questões culturais.

4.4.1 Folclore¹⁴²

O último capítulo do livro *História do Brasil* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda é dedicado ao folclore brasileiro. Nenhum dos livros de História publicados no mesmo período e analisados nesta pesquisa apresenta capítulo semelhante ou aborda esse tema. Trata-se, ao que tudo indica, de um conteúdo curricular inédito no ensino dessa disciplina.

¹⁴² Segundo Brandão (1994), a palavra folclore foi criada a partir da fusão de outras duas, “folk” e “lore”. Essa palavra teria aparecido pela primeira vez em 1856, em carta escrita pelo inglês William John Thoms à revista *The Atheneum*: “As suas páginas mostraram amiúde o interesse que toma por tudo quanto chamamos, na Inglaterra, *Antigüidades Populares, Literatura Popular* (embora seja mais precisamente um saber popular que uma literatura, e que poderia ser com mais propriedade designado com uma boa palavra anglo-saxônica, Folk-Lore, o saber tradicional do povo) e que não perdi a esperança de conseguir a sua colaboração na tarefa de recolher as poucas espigas que ainda restam espalhadas no campo no qual os nossos antepassados poderiam ter obtido uma boa colheita...” (Thoms apud BRANDÃO, 1994, p. 27). Ainda de acordo com Brandão (1994), muitos pesquisadores relacionam folclore à cultura popular, outros estabelecem diferenças entre os dois termos e os colocam em campos opostos. Para Luís Câmara Cascudo (apud BRANDÃO, 1994), folclore é “a cultura do popular tornada normativa pela tradição”.

O livro *História do Brasil 2*, volume no qual está contido o capítulo “O folclore brasileiro”, foi publicado pela primeira vez em 1971, portanto, anterior ao guia curricular do Estado de São Paulo para Estudos Sociais, que veio à público apenas em 1973. Nesse guia curricular havia um tópico previsto para a 5ª e 6ª séries do 1º grau, intitulado “2.1. Base comum: manifestações diversas: folclore” (MARTINS, 2002). Talvez essa inovação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda tenha servido de inspiração para o guia curricular, uma vez que o mesmo foi elaborado por duas historiadoras, Elza Nadai e Joana Neves, e é possível que as mesmas tenham consultado alguns livros didáticos de História para definir os conteúdos curriculares.¹⁴³ Da mesma forma, também é possível que a Companhia Editora Nacional, atenta às discussões que vinham sendo realizadas na área e talvez sabedora de alguma informação sobre as discussões na Secretaria de Educação para a elaboração do guia curricular, em uma estratégia editorial tenha repassado a referida informação aos autores para que a Coleção se aproximasse do currículo oficial.¹⁴⁴

Independente da origem desse conteúdo no ensino de História e das possíveis influências, o fato é que o tema aparece apenas no livro do Sérgio Buarque de Hollanda e nos guias curriculares de 1973. Porém, as discussões sobre a importância de se estudar o folclore brasileiro, com os mais diferentes objetivos, já vinha sendo discutida no Brasil desde o final da década de 1940.

Sobre os estudos do Folclore no Brasil, Vilhena (1997) identifica que, no período de 1947 a 1964, houve uma grande mobilização sobre o tema que, na época, ficou conhecido como “movimento folclórico”:¹⁴⁵

Graças à atividade de uma instituição para-estatal, a Comissão Nacional de Folclore (CNFL) – uma das comissões temáticas do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), organizada no Ministério das Relações Exteriores para ser a representante brasileira na UNESCO –, realizou-se nesse período uma série de congressos nacionais em diversos estados do país. Nessas reuniões, além dos debates entre intelectuais em torno do tema, foram dirigidos apelos em favor da defesa de nossas manifestações folclóricas e da instituição de uma agência governamental que coordenasse esse esforço de pesquisa e preservação, criada finalmente

¹⁴³ Considerando que Sérgio Buarque de Hollanda era uma referência para muitos historiadores, é de se supor que as autoras do guia não deixariam de considerar a Coleção, caso tenham consultado algum livro didático.

¹⁴⁴ Junto à documentação do acervo da editora, nas pastas designadas pelo nome dossiê, encontramos várias cópias de cartas da editora destinadas ao Sérgio Buarque de Hollanda. Algumas delas, como pudemos verificar, encaminhavam ao autor decisões do governo e pareceres para eventuais adequações na elaboração da Coleção. Porém, cabe ressaltar, que não encontramos nenhuma correspondência fazendo menção à elaboração dos guias curriculares.

¹⁴⁵ Anteriormente a esse movimento, o folclore já aparecia nos trabalhos de Monteiro Lobato desde a década de 1920 e pesquisado por Mário de Andrade nas décadas de 1920-30.

em 1958 com o nome de Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (VILHENA, 1997, p. 21).

Segundo Vilhena (1997), esse movimento tinha como objetivo garantir que as manifestações populares resistissem às pressões da modernização e, no período analisado pelo autor, realizou uma série de eventos, congressos, envolveu intelectuais nas discussões e procurou institucionalizar o folclore no país. O autor constatou também que o caráter mais institucional do movimento ocorreu sobretudo nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

Essa aproximação entre Estado e movimento folclorista estava relacionada à necessidade de se construir uma identidade nacional. Segundo Oliveira (2000, p. 71), a construção dessa identidade passava pela busca de “fontes genuínas da cultura nacional autêntica” e, para os folcloristas, a busca por essas fontes localizava-se no estudo das *tradições*, nas quais, acreditavam, teriam se consubstanciado “a cultura popular [e] a essência da brasilidade”. Por esse motivo, para Oliveira (2000), os folcloristas aparecem ligados à “recuperação da memória nacional”.

No bojo desse movimento, no final da década de 1940 reivindicava-se a inclusão do folclore na educação formal. Quando da realização da I Semana Nacional de Folclore (1948), o tema “Folclore e educação” ficou a cargo de Cecília Meireles. Em sua apresentação, a escritora assim se manifestou:

Nas escolas primárias e instituições pré-escolares, o Folclore não pode ser encarado especulativamente, mas vivido, cada dia, na sua realidade, justamente para se assegurar a sua permanência e prosseguir na sua evolução [...] o Folclore deve constituir a atmosfera da criança não só nos seus momentos de recreio (cantigas, danças, adivinhas, parlendas, jogos, contos, brinquedos), como na inspiração de trabalhos manuais (rendas, bordados, trançados, modelagens, etc.) (apud VILHENA, 1997, p. 193).

Segundo Vilhena (1997), e como também se pode verificar pelo discurso de Cecília Meireles, o movimento folclorista não desejava a criação de uma disciplina específica na qual se estudasse o folclore, mas que o mesmo estivesse presente nas atividades escolares.

Segundo Vilhena (1997), no período de 1947 a 1964, apesar da repercussão que o movimento atingiu no período mencionado e da participação de alguns intelectuais na discussão do tema, as pesquisas sobre o Folclore não tiveram a mesma importância nas Universidades. Uma das exceções, segundo o autor, foi Florestan Fernandes.

Influenciado pelas pesquisas de Mário de Andrade,¹⁴⁶ Florestan Fernandes via no estudo do Folclore a possibilidade de se compreender a realidade social, o que o levava a criticar muitos folcloristas da época que, segundo ele, pouco diziam “sobre a realidade das classes subalternas, e muito sobre a ideologia daqueles que os coletaram” (VILHENA, 1997, p. 28).

Dessa forma, Florestan Fernandes traz o estudo do folclore brasileiro para o campo da sociologia, dentro de uma nova perspectiva que se contrapunha tanto às visões nacionalistas (que buscavam criar uma identidade) quanto às evolucionistas (que viam no folclore o atraso de “nossas raízes primitivas a serem superadas”).¹⁴⁷

No campo da História, Sérgio Buarque de Hollanda foi um pesquisador voltado às questões culturais. Para Blaj (1998), Sérgio Buarque buscava entender a cultura em sua totalidade, considerando, para tal, desde a cultura material até o cotidiano. Sobre essa questão, Blaj (1998), ao analisar a obra *Caminhos e Fronteiras*, afirma que:

[Sérgio Buarque de Hollanda] é o historiador das mentalidades, hoje acertadamente pensada, enquanto história cultural, que nos desvende a lenda do curupira e do saci, que andavam com os pés virados para trás, indicando a prática indígena de assim caminhar a fim de *dissimular ao inimigo todas as pistas que possa deixar sua marcha através dos sítios mais infestados [...]*.é por meio de sua narração que apreendemos o porque das precauções dos guaranis da margem ocidental do Paraná, na sua faina de extrair o mel, em não danificarem as colméias; é a preocupação em não ofenderem *a memória sagrada de seu antepassado Derekey, que as abelhas mandaaias [...] alimentaram durante a infância*; igualmente, no capítulo *Botica da Natureza*, as práticas curativas que utilizavam os dentes de jacarés, as unhas do tamanduá-bandeira, as pedras tiradas do bucho da anta, revelam uma *‘estranha farmacopéia [que] explica-se, em muitos casos, pelo gosto maravilhoso, que perseguia os doutores quinhentistas; herança da ciência medieval, a que o descobridor de novas terras viera da maior relevo.* (p. 32).

Portanto, não é de se estranhar que nos livros didáticos da Coleção tivesse um capítulo dedicado ao folclore brasileiro.

¹⁴⁶ Mário de Andrade, que nas décadas de 1920-30 pesquisou sobre o folclore brasileiro, ao ocupar o Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo em 1935 cria, segundo Ayala & Ayala (1987), um “centro de documentação de manifestações culturais populares”. De acordo com os autores, os textos produzidos por Mário de Andrade a partir desse trabalho repercutiram nos estudos posteriores de sociólogos e antropólogos da Universidade de São Paulo.

¹⁴⁷ Segundo Moraes (2000), os estudos iniciais das ciências sociais no final do século XIX atribuíram “um peso negativo à presença da *coisa* folclórica na discussão geral a respeito dos destinos da nacionalidade. O tema central da discussão [já era, naquele momento] o da modernização da vida brasileira”. Modernização, essa, que era “pensada como superação de etapas menos evoluídas da experiência social para o atingimento de um modo de ser moderno” (MORAES, 2000, p. 75).

Na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, o referido capítulo inicia com a seguinte explicação:

O folclore brasileiro, isto é, o conjunto de estórias populares de contos, de danças, de divertimento e de festas típicas, resultou do encontro e do entrelaçamento de várias tradições. Tradições dos índios que habitavam a terra, combinaram-se com as tradições dos africanos, que para cá foram trazidos, com as tradições européias dos colonizadores portugueses e de outros povos que aqui se fixaram. Esse entrelaçamento foi tão estreito que nem sempre podemos saber quando, como e onde se originou uma estória, um tipo de dança ou de festa. (HOLLANDA et. al, 1973a, p. 146).

Sendo que nesse mesmo capítulo, encontravam-se também a lenda do curupira e do saci e a relação de alguns dos contos folclóricos com os fatos históricos como as bandeiras, quadrinhas populares que surgiram próximas aos canaviais ou às lavouras de café:

É interessante como a cultura portuguesa soube misturar-se facilmente com a cultura de outros povos. As lendas, os cantos, as danças conhecidas dos portugueses combinaram-se com lendas, cantos, danças de outras gentes. Por isso, encontramos, em estórias populares, a sereia linda e loira, metade mulher e metade peixe, o malvado lobisomem, a bruxa montada em pau de vassoura – todos de origem européia – e os vultos indígenas do peludo e feio *Ipupiara*, demônio das águas, do *Curupira* e do *Saci*, que dizem ter ficado pretinho por influência africana. O medo infantil das sombras da noite é representado ora pelo *Ogre* e pelo *Cuca* europeus, ora pelo *Tutu* africano [...]. Alguns contos do folclore brasileiro revivem episódios importantes do nosso passado. Em torno do movimento das bandeiras e dos caminhos para as regiões do ouro originaram-se lendas que falam das serras escondendo jazidas riquíssimas de esmeraldas ou guardando tesouros fabulosos, para protegê-los da cobiça dos homens. Em torno da criação e expansão do gado surgiram estórias de bois valentes, de vaqueiros corajosos, de meninos pastores. Muitos de nossos contos, estórias e quadrinhas populares nasceram junto aos canaviais e engenhos de antigamente, outros nas estâncias gaúchas ou à beira da lavoura do café. (HOLLANDA et. al, 1973a, p. 149).

Tais explicações eram acompanhadas de citações em destaque às margens da página do livro, como, por exemplo, as cantigas:

Eu mandei fazer um laço
Do couro do jacaré,
Pra laçar o boi-barroso
No meu cavalo pangaré.
Adeus priminha,
Eu vou-me embora,
Não sou daqui, ai,
Sou lá de fora.

Eu queria ser peneira
Na colheita do café.
Para andar dependurado
Na cintura das muié.

O café do italiano
 É de moda diferente.
 Não é doce, nem amargo.
 Não é frio, nem é quente.

(HOLLANDA et al. 1973a, p. 149).

Parece, a nosso ver, que a equipe responsável por elaborar a Coleção incorporou ao trabalho a preocupação de Sérgio Buarque de Holanda com os aspectos culturais mencionados por Blaj (1998).

Como se pode verificar nos parágrafos anteriores, a questão do folclore já estava presente na produção de um dos fundadores da Companhia Editora Nacional, Monteiro Lobato, no círculo de intelectuais que conviveram com Sérgio Buarque de Holanda, tais como Mário de Andrade e Florestan Fernandes, bem como na concepção do autor sobre a História. Dessa forma, ao que tudo indica, quando o folclore se tornou um capítulo do livro didático, foi acompanhado de todo um rigor metodológico e das preocupações com as questões culturais, independentemente do fato de que a escolha dos tópicos a serem estudados tivessem partido de possíveis estratégias editoriais ou de determinações de secretarias da educação.

4.4.2 Entradas e Bandeiras

Em todos os outros livros didáticos que analisamos referentes à época da Coleção Sérgio Buarque de Holanda encontramos pelo menos uma imagem de bandeirante e, em muitos casos, ocupando local de destaque na obra (capa, página inteira, imagem colorida, etc.).

Contrariando essa característica dos livros didáticos da época, a Coleção Sérgio Buarque de Holanda não continha nenhuma imagem de bandeirante, o tema ocupava pouco espaço no livro e estava inserido no tópico “A expansão colonizadora, Centro e Sul”, não lhe sendo dedicado nenhum capítulo à parte como na maioria dos outros livros.

Segundo apurou Bittencourt (1990), nos livros didáticos do início do século XX não era comum a presença da figura do bandeirante como herói; tal situação começou a predominar nos livros didáticos a partir da década de 1920:

Na medida em que os discursos dos políticos paulista determinavam que São Paulo “era a locomotiva do Brasil”, o foco do progresso, da modernização, a “tradição dos bandeirantes” passou a incorporar “os valores



de coragem, energia”, como explicativos do presente progressistas. O bandeirismo continuava a moldar o “espírito do paulista”, omitindo-se no discurso o imigrante e o migrante dos demais estados brasileiros, determinando que trabalhador era o paulista [...]

As obras didáticas de autores paulistas procuravam ensinar aos alunos o caráter “aventureiro, enérgico, resistente e ousado” do bandeirante, em São Paulo, associando a imagem do passado à prosperidade dos anos vinte e trinta. (p. 186).

Essa descrição do bandeirante herói ainda estava presente em alguns livros da década de 1970, como, por exemplo, no livro *Ensino Moderno de História do Brasil*, de Motta Carvalho:

Terminada a expulsão dos invasores, restava cuidar de expedições destinadas a penetrar pelos sertões, desbravá-los, explorá-los, descobrindo riquezas e plantando cidades. Essas expedições chamaram-se Entradas e Bandeiras. [...] Essas expedições eram compostas de numerosos homens, que, bem armados e dotados de incrível coragem, penetravam pelos sertões, enfrentando mil perigos e dificuldades: as imensas distâncias a percorrer, as matas impenetráveis, os pantanais insalubres, as feras e os insetos, os índios traiçoeiros, a fome, o frio, a sede e o calor. Lutando contra todos esses obstáculos [...] sem outro consolo além da palavra animadora de um sacerdote que normalmente os acompanhava nas suas intermináveis andanças pelo interior do país. (CARVALHO, s/d, p. 121, grifos nosso).

Figura 70. CARVALHO, s/d, p. 119 (reprodução parcial)

Diferentemente da maioria dos livros didáticos da época, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não personificou a imagem do bandeirante herói. No livro *História do Brasil 1*, por exemplo, as bandeiras aparecem na seguinte explicação:

Dois foram os motivos principais que levaram à conquista do centro e sul do Brasil: a captura do índio e a procura de ouro. Da caça ao índio e da busca ao ouro, originaram-se expedições chamadas *bandeiras*. [...] A princípio, os bandeirantes caçaram somente índios selvagens depois passaram a aprisionar também os índios cristianizados, que já haviam aprendido certos ofícios, e estavam acostumados a um trabalho regular. Portanto, eram presa mais fácil e mais rendosa para os caçadores de escravos. Os bandeirantes foram buscar os índios em aldeamentos formados por jesuítas espanhóis [...] (HOLLANDA, et al. 1971a, p. 60).

Essa característica da Coleção ia ao encontro das análises históricas que Sérgio Buarque fazia desse período em seus trabalhos acadêmicos. Segundo Blaj (1988), Sérgio Buarque, no artigo “Movimentos da população em São Paulo no século XVII”, publicado na

Revista do Instituto de Estudos Brasileiros de 1966, considera o movimento migratório dos paulistas naquele século como uma interação entre os fatores econômicos, sociais e culturais ao contrário de outros historiadores que atribuíam à “paixão ambulatória” do paulista ou ao seu heroísmo:

[...] Pois, se de uma lado, esta multidão de homens anônimos concentra-se na vila de São Paulo pelas próprias condições que esta propicia, por ser encruzilhada de vários caminhos (necessitando de pessoas para o transporte), pela maior riqueza dos seus habitantes, pela necessidade constante de gente para as entradas, por outro lado, ao não conseguirem se integrar de forma mais enraizada às atividades produtivas, continuamente acossados pela fome, migram para outras regiões em busca de seu equilíbrio vital. Assim, dialeticamente, um dos componentes do nomadismo paulista, passa a ser explicado não pela ‘paixão ambulatória’, mas pela própria fome e pobreza. (BLAJ, 1988, p. 83).

Ainda de acordo com Blaj (1988, p. 83), essa maneira de entender o deslocamento dos paulistas se deve ao fato de Sérgio Buarque Holanda rejeitar “a tese de um progresso linear, evolutivo, que teria caracterizado nosso passado colonial, a ponto de obliterar as diferenças e os localismos, produzindo as famosas sínteses de nossa história colonial”.

Ao analisarmos a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, percebemos que a preocupação acadêmica do historiador em relacionar o meio, as questões econômicas e culturais se faz presente também nos livros didáticos da coleção que dirigiu. No capítulo “A formação territorial brasileira” do livro *História do Brasil 1*, a questão geográfica figura como uma das explicações para as bandeiras paulistas “à procura de uma fonte de enriquecimento”:

A GEOGRAFIA AJUDA A EXPLICAR A HISTÓRIA. Influência das condições geográficas na penetração do território. O movimento das bandeiras, percorreu os sertões do Brasil e terminando por descobrir as minas de ouro, foi em grande parte resultado de certas condições geográfica. Lembrem que o solo litorâneo nas capitanias do Sul, não era fértil, e que a Serra do Mar era um obstáculo para a colonização do interior. Os bandeirantes paulistas, tendo conseguido transpor a barreira de montanhas, partiram do planalto, da vila de São Paulo, à procura de uma fonte de enriquecimento. Seguindo a direção do curso dos rios, quer era o caminho mais fácil de avanço para o interior, deslocaram-se para oeste. Vejam no mapa, por exemplo, o curso do rio Tietê [1]. [...] Nessas regiões, formadas por algumas rochas muito velhas (cerca de 300 milhões de anos) existe ouro que aparece nos terrenos de aluvião, isto é, nas terras depositadas pelas águas dos rios. (HOLLANDA et al., 1971a, p. 76).

Mas, não deixou de mencionar a tradicional “conseqüência” das bandeiras de expansão do território nacional, como no trecho:

As bandeiras, penetrando e conquistando o Centro e o Sul, abriram novos caminhos, deram início a núcleos de povoamento, impediram o avanço dos jesuítas espanhóis, forneceram mão-de-obra indígena para as lavouras e encontraram ouro. Prepararam o terreno para a ocupação de regiões dos atuais Estados de Mato Grosso, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e abriram as áreas do atual Estado de Minas Gerais. (HOLLANDA et al., 1971a, p. 61).

Os autores do livro tomaram o cuidado de não listar nomes e feitos,¹⁴⁸ de deixar evidente a captura dos índios e, em um tópico mais adiante que explicava o Quilombo dos Palmares, contaram que sua destruição teve a ajuda de um bandeirante paulista:

Palmares resistiu durante mais de cinquenta anos a todas as tentativas de destruição. Finalmente o governador de Pernambuco, a capitania mais ameaçada por esse quilombo, obteve a ajuda do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. À frente de um grande número de homens, após violentas lutas e um cerco demorado, conseguiu arrasar o quilombo dos Palmares (1694). Os negros que sobreviveram à luta tiveram que voltar à escravidão. (HOLLANDA et al., 1971a, p. 63).

Da mesma forma, ao falar dos deslocamentos para a região de Minas Gerais, o livro deixa clara a presença de pessoas de outras partes do Brasil bem como de estrangeiros. Sobre essa questão, os autores afirmam que, “em poucos anos essas regiões tornaram-se largamente povoadas por grande número de pessoas vindas de todas as capitanias do Brasil e também de além-mar” (HOLLANDA et al., 1971a, p. 80) e remetem a um documento de época reproduzido em destaque na mesma página, segundo o qual:

A sede insaciável do ouro estimulou a tantos a deixarem suas terras e a manterem-se por caminhos tão ásperos como são os das minas, que dificilmente se poderá dar conta do número de pessoas que atualmente lá estão. Contudo, os que assistiram nelas nestes últimos anos por largo tempo, e as correram todas, dizem que mais de trinta mil almas se ocupam, umas em catar e outra em mandar catar nos ribeiros do ouro, e outros em negociar, vendendo e comprando o que se há mister não só para a vida, mas para o regalo, mais que nos portos do mar. Cada ano vêm nas frotas quantidade de portugueses e de estrangeiros para passarem às minas. Das cidades, vilas e recôncavos e sertões do Brasil, vão brancos, pardos e pretos, e muitos índios, de que os paulista se servem [...] (Antonil, Cultura e Opulência do Brasil, apud HOLLANDA et. al, 1971a, p. 80).

Diferentemente, por exemplo, no *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, o assunto era tratado da seguinte maneira:

¹⁴⁸ Os únicos nomes de bandeirantes presentes no livro são os de Fernão Dias (ao mencionarem o caminho para Minas Gerais) e o de Domingos Jorge Velho (ao narrarem a destruição do Quilombo dos Palmares).

O estudo das bandeiras é importante porque elas tornaram conhecido o sertão, descobriram riquezas minerais e concorreram para aumentar o território para além do meridiano de Tordesilhas. Desse modo, ficaram sendo brasileiras terras que eram antes espanholas, como Mato Grosso e Rio Grande do Sul. (HERMIDA, 1971, p. 100, grifo nosso).

E seguia-se o detalhamento das “principais entradas” e das “principais bandeiras”. Nestas, dava-se destaque aos nomes de seus líderes e o texto era ilustrado pela clássica imagem de Domingos Jorge Velho, “vencedor de Palmares”, ocupando uma página inteira do livro (figura 71). Ao final do capítulo, o aluno deveria responder perguntas como: “Quais eram as principais figuras de uma bandeira?”, “Que sabe sobre a bandeira de Fernão Dias Pais?” ou “Qual a origem do nome Anhangüera dado a Bartolomeu Bueno da Silva?”

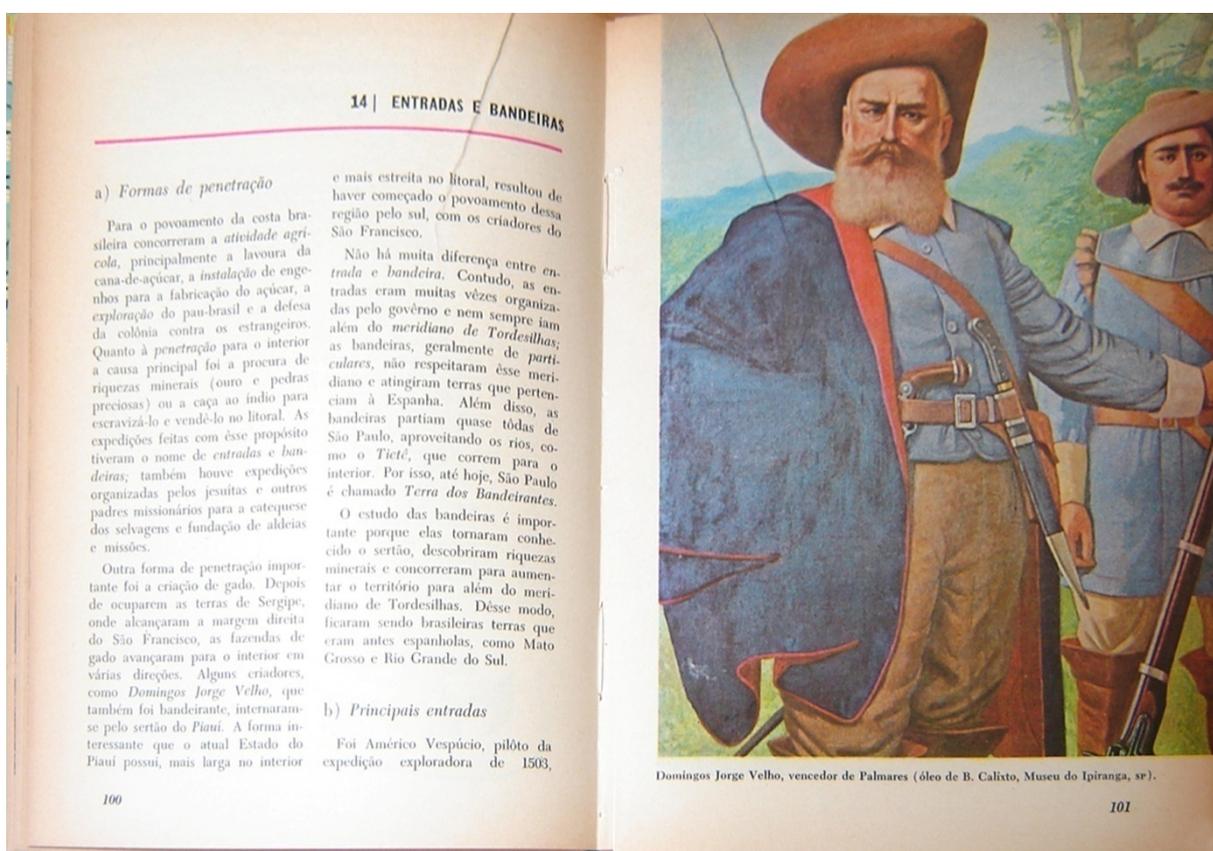


Figura 71. HERMIDA. 1971, p. 100-1 (reprodução reduzida).

Da mesma forma, no livro *História do Brasil I*, de Julierme, também há um capítulo dedicado às “entradas e bandeiras”. Esse capítulo, como os demais do livro, inicia com uma história em quadrinho, na qual o ilustrador cria desenhos dos personagens históricos a partir das pinturas acadêmicas e de sua livre imaginação (figura 72).



Figura 72. CASTRO, Julierme, 1970a, p. 116-7 (reprodução parcial).

Nesses quadrinhos encontramos a seguinte explicação: “Depois de fundar as 1^{as} povoações no litoral, a vontade de conhecer o interior levou os colonizadores a promover diversas expedições. Elas chamaram-se entradas e bandeiras.” (CASTRO, Julierme, 1970a, p. 111). Sendo que, após ler a história em quadrinhos, o aluno poderia tentar responder, por exemplo, a seguinte questão: “Manuel Preto e Antonio Raposo Tavares foram dois notáveis bandeirantes paulistas. Você sabe a que ciclo ambos pertencem?” (CASTRO, Julierme, 1970a, p. 118).

Um dos livros didáticos mais críticos da época com relação a essa questão parece ter sido *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros, em cujo texto explicativo também ia ao encontro das posições acadêmicas defendidas no período pelo historiador Sérgio Buarque de Hollanda. Ao falar da Capitania de São Vicente, Mattos e outros (1973) afirmam que:

Nada lhes restava, assim, a não ser “buscar no sertão o remédio para a sua pobreza”, como dizia o testamento de um dos habitantes da capitania [de São Vicente]. No sertão existiriam riquezas imensas... ou, pelo menos, índios que

poderia ser escravizados ao invés dos negros africanos que não tinha condições de comprar. (MATTOS, et al., 1973, p. 120).

Os autores também procuraram relacionar tais fatos às questões de povoamento e despovoamento de forma dialética:

As bandeiras deram início ao grande movimento de expansão para o Oeste, que ainda hoje ocorre. Do atual Estado de São Paulo partiram indivíduos para quase todos os pontos do atual território brasileiro. Em nossos dias ocorre um movimento oposto: indivíduos dos mais diferentes pontos do território são atraídos para São Paulo. (MATTOS, et al., 1973, p. 121).

E completam, ressaltando os “anônimos” que também fazem a História:

Apresando indígenas para escravizá-los, combatendo tribos revoltadas e negros aquilombados e buscando minas de metais preciosos nos sertões, os bandeirantes – quase sempre vicentinos – desbravaram a maior parte do nosso território, ampliando os domínios dos reis portugueses na América do Sul. Tornando praticamente nulo o Tratado de Tordesilhas, eles obrigaram os países ibéricos à assinatura de outros tratados. Reis e diplomatas se encarregaram disto, fixando os novos limites. Fizeram sua obra de um punhado de homens, geralmente anônimos. (MATTOS, et al., 1973, p. 126).

Paulo Miranda Gomes, em seu livro *História do Brasil*, também apresenta ao leitor essa nova leitura histórica sobre a questão das bandeiras, afirmando que:

Alguns historiadores parecem ter acertado, demonstrando que a característica fundamental das bandeiras era o fato de serem ‘a ocupação dos homens de S. Paulo’. Para o habitante do planalto paulista dos séculos XVI, XVII e XVIII, andar pelo interior à procura de índios ou de riquezas era uma profissão, resultante da ocupação entre grandes lucros que davam as atividades econômicas de outras áreas e os resultados de sua pobre agricultura. (GOMES, 1974, p. 87).

No entanto, mesmo esses livros didáticos que traziam um texto mais crítico sobre as bandeiras, sem transformar seus líderes em heróis, reproduziam as imagens clássicas que, nos livros de década anteriores, serviram para ilustrar e reforçar a imagem do bandeirante como “aventureiro” e “corajoso”. No livro *Brasil: uma História dinâmica*, os trechos citados acima foram ilustrados com a reprodução de uma pintura retratando o Anhangüera.

Da mesma forma, no livro *História do Brasil*, de Gomes (1974), o bandeirante está representado na reprodução da pintura “Ciclo de caça ao índio”, de Henrique Bernardelli, e na figura de um papagaio que ilustrava a abertura do capítulo (figuras 73 e 74).



Figura 73. GOMES, 1974, p. 81 (reprodução parcial).

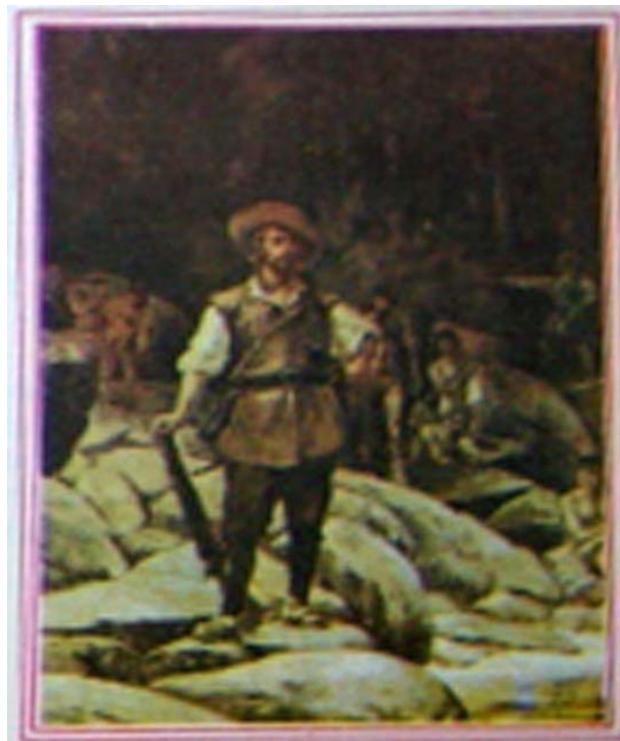


Figura 74. GOMES, 1974, p. 86 (reprodução parcial).

Sendo assim, o livro de *História do Brasil 1* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, além de inserir os bandeirantes numa análise mais ampla do período, seus autores, ao cuidarem pessoalmente da escolha das imagens, não reproduziram a imagem heróica do bandeirante paulista que vinha sendo construída desde os anos de 1920.¹⁴⁹

4.4.3 Formação do povo brasileiro

Outro tema abordado de forma similar pelos livros da época, mas que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda tratou de forma inovadora, foi a questão da “formação do povo brasileiro”. Em muitos dos livros didáticos da época, esse era o título de um capítulo ou

¹⁴⁹ Aliás, a ausência da imagem de heróis é uma característica predominante nos livros da Coleção. Nos livros de *História do Brasil* não há reproduções iconográficas de Tiradentes, do Duque de Caxias, do Marechal Deodoro da Fonseca nem fotos dos presidentes da república, tão comuns nos livros didáticos de História da época.

unidade cujo tema era explicado pela junção de três elementos: o branco, o índio e o negro, representados em alguns livros por imagens como estas (figura 75):

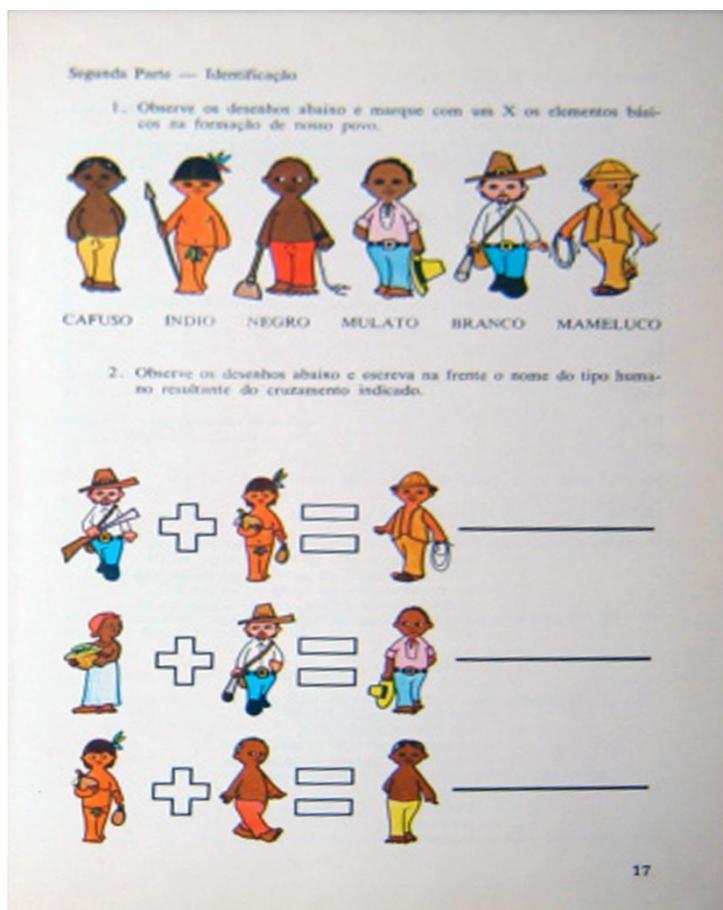


Figura 75. LAGE & MORAES, 1979 p. 17 (reprodução reduzida).

Como podemos perceber, trata-se de uma abordagem bastante infantilizada para um tema tão complexo quanto a formação do povo brasileiro. Autores como Hermida (1971), Julierme A. Castro (1970) e Gomes (1974), apesar de não utilizarem figuras tão pueris, recorrem, no entanto, à mesma lógica de atribuir a formação do povo brasileiro à junção dos elementos branco, índio e negro. No capítulo “formação do povo brasileiro”, de Borges Hermida, havia um tópico destinado a descrever o “elemento branco”, “o indígena brasileiro” e o “negro e a escravidão” (HERMIDA, 1971, p. 33). No livro *História do Brasil I*, de Julierme, no capítulo “Os elementos formadores do povo brasileiro”, podemos encontrar frases como esta:

[...] os índios faziam a guerra frequentemente contra tribos vizinhas. Quando tinham aprisionado muitos inimigos, retiravam-se para suas aldeias. Depois de algum tempo, com grandes festas e bebendo cauim, sacrificavam os

prisioneiros e os devoravam. Eram antropófagos.” (CASTRO, Julierme, 1970a, p. 60).

Sobre o negro, havia o seguinte texto:

Através da longa convivência, os brancos cruzaram-se com os negros, surgindo um mestiço muito numeroso no Brasil: o mulato. Os negros entre inúmeras contribuições para nossa formação, deixaram-nos pratos típicos, influências religiosas e ritmos musicais, entre os quais o do samba. (CASTRO, Julierme, 1970a, p. 64).

E, na página 69, apresenta a seguinte tabela com o título “o povo brasileiro está branqueando”:

Elementos Étnicos	%		
	1583	1872	1950
Brancos	43	38,1	54
Índios	32	3,9	
Negros	24	17,7	10
Mulatos (ou mestiços)		33,3	34
Amarelos			2

(CASTRO, Julierme, 1970a, p. 69).

Os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, diferentemente das obras citadas, não dedicou um capítulo a esse tema, e isso porque, a cada época estuda, apresentava-se as contribuições de cada povo. Dessa forma, no capítulo “A era dos descobrimentos”, havia um tópico dedicado ao “O que devemos ao índio”; na “Formação do território brasileiro”, depois de discutir o quilombo dos Palmares, encontramos o tópico “O que devemos ao negro”; na “Era do ouro do Brasil”, como já mencionamos, a migração, inclusive de estrangeiros, para a região das minas; na “Era das revoluções”, “O que devemos a Portugal”; no “Primeiro reinado e a regência 1823-1840”, já no segundo volume da Coleção, encontramos a “Contribuição da colonização alemã”; no “O segundo reinado”, as “Contribuições da colonização italiana” e finalmente, em “A República Velha 1889-1930”, as “Contribuições da colonização japonesa no Brasil”. Podemos perceber, dessa forma, que a Coleção vai discutindo a contribuição dos diferentes povos de forma cronológica e levando em consideração a contribuição de outros povos nos vários momentos da História, e não em um único capítulo como se o “encontro” dos “três elementos” fosse simultâneo, conforme figurava em outros livros didáticos.

Mais uma vez, o texto e a distribuição dos temas nos livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Holanda vão ao encontro da produção acadêmica do historiador que a coordenava. Blaj (1998), ao analisar o livro *Caminhos e fronteiras*, afirma que, naquela obra:

[...] O índio não representa apenas a mão-de-obra da qual se vale o colono, mas este apropria-se do próprio saber indígena sobre o cultivo da terra, praticando as queimadas, semeando sem planejamento, deixando novamente crescer o mato depois da safra, queimando mais uma vez, esquecendo-se da rotação de cultivos, do esterco e do arado, até o esgotamento do solo, o que o impulsionava para novos espaços a fim de obter novas terra. (p. 34).

No livro *História do Brasil*, da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, no tópico “o que devemos ao índio”, encontramos a seguinte explicação acompanhada de fotos dos objetos contemporâneos descritos no texto:

Devemos ao índio a técnica do preparo do solo para o plantio, pois a coivara continua sendo usada no interior do Brasil. A rede também é uma herança do índio. No norte do país ela é utilizada para dormir, em substituição da cama, devido ao clima muito quente. No resto do Brasil, ele é sinônimo de descanso.

Em várias regiões (Norte e Nordeste) continuam a ser usadas as jangadas e as canoas de um só tronco de árvore. Nos alimentos que os índios nos legaram, a mandioca ocupa um lugar principal, pois ainda é alimento constante de todo o país [...] (HOLLANDA, et al. 1971, *História do Brasil*, 1, p. 42).

Tais contribuições não foram simplesmente listadas e apresentadas aos alunos, como ocorria em outros livros didáticos. Foram precedidas de toda uma contextualização das tribos, sua organização, técnicas e artes.

Segundo, Blaj (1998), em *Caminhos e Fronteiras*, para Sérgio Buarque de Holanda, a cultura material:

[...] não é mero reflexo da ação dos homens, não contém o significado de um legado passivo e também não pode ser confundida com uma história das técnicas. O notável historiador não se aproxima dos múltiplos elementos da vida e da cultura material como mera ilustração, o que implicaria no reducionismo, nem com perguntas feitas aprioristicamente, o que transformaria as produções e reproduções da vida concreta em simples corroboração. Ao contrário, deixa que os elementos da cultura material falem por si e, desta forma, revelem as múltiplas dimensões da vida real, as dimensões do social, do mental e do cotidiano. (BLAJ, 1998, p. 30).

Guardada as devidas proporções, é o que acontece também nos livros didáticos da Coleção ao organizar as contribuições nos diferentes momentos da História e não em um único capítulo destinado a discutir a “formação do povo brasileiro”.

Embora nos tópicos dos livros didáticos destinados às “contribuições” as descrições resumidas à “técnicas e artes” e contribuições girem em torno de alimentação e práticas artísticas (como os instrumentos de batuque dos negros), esses tópicos situavam-se no final dos capítulos e eram precedidos, portanto, de uma contextualização. Sendo assim, no mesmo tópico que apresentava o batuque dos negros como contribuição, mencionava-se que alguns povos africanos dominavam a siderurgia com a produção de peças de metal.

Mas, talvez o mais importante a ser destacado nessa análise é o fato de possibilitar ao aluno a percepção de que a “formação do povo brasileiro” foi permeada por várias culturas que não apenas a dos “três elementos”, comuns em muitos livros didáticos: “branco”, “índio” e “negro”. Entre os brancos, havia, por exemplo, os portugueses, os alemães, os italianos; entre os índios, os nômades e os sedentários e entre os negros, por sua vez, os que dominavam a siderurgia e outros que não a dominavam etc.

4.4.4 As revoltas nos livros didáticos

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda foi editada e publicada num período em que o Brasil estava sob uma ditadura militar que reprimia fortemente os movimentos populares, sobretudo os de esquerda.

Por se tratar de livros relacionados ao ensino de História, cabe, de início, identificar o posicionamento desses livros didáticos com relação ao período em questão. Quanto aos livros didáticos editados nesse período, evidentemente não encontramos nenhum que se posicionasse abertamente contra ou de forma crítica aos acontecimentos de 1964 e início dos anos 1970. No livro de *História do Brasil 2*, da Coleção, o assunto localizava-se no capítulo “República Nova 1946 –” e restringia-se a meia coluna de texto de uma página:

[...] apesar do crescimento industrial, a situação financeira do Brasil era muito difícil. As dívidas externas, os pesados gastos com a instalação de novas indústrias, com a construção da nova capital, com a abertura de novas estradas e, principalmente, a falta de um plano que dirigisse e coordenasse todo o progresso econômico do país, provocaram uma inflação cada vez maior e um aumento contínuo de preços nos diversos setores da produção nacional.

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

Para conter a desordem e a sempre crescente crise econômica, tropas do Exército partiram do Estado de Minas Gerais (31.3.1964) rumo ao Rio de Janeiro, onde se encontrava o presidente. A adesão de outras tropas do exército foi imediata: apoiadas por forças da marinha e da aeronáutica, deslocaram-se de vários pontos do país, como o mesmo objetivo de alcançar a Guanabara. Antes, porém, de chegarem ao Rio de Janeiro, João Goulart deixou o governo e o Brasil.

Pouco depois as Forças Armadas promulgaram um Ato Institucional, modificando a Constituição e estabelecendo, entre outras resoluções, que o presidente da República seria eleito pelo Congresso e não mais diretamente pelo povo. Em 1967, três anos depois, foi dada a sexta Constituição ao Brasil, cujo nome passou a ser República Federativa do Brasil. [grifos nossos].

Para levantar a situação econômica aperfeiçoou-se o sistema de impostos, fez-se uma reforma monetária e, o que é mais importante, *traçou-se um rigoroso plano* para o desenvolvimento de todos os setores da vida brasileira. (HOLLANDA, 1971 d, p. 12, grifo dos autores).

Em que pese o texto assumir um tom crítico em relação a João Goulart, de que o mesmo “não conseguia manter firmes as rédeas do governo”, e atribua ao exército a intenção não só de “conter a desordem e a sempre crescente crise econômica”, mas também de “levantar a situação econômica”, o texto deixa claro que o presidente não seria mais eleito pelo voto popular e, ainda, não usa o termo “revolução” para o episódio, como pretendiam os militares e como fizeram outros autores de livros didáticos, a exemplo de Motta Carvalho:¹⁵⁰

A Revolução de 31 de março

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

[...] Assume o Governo da República o Presidente da Câmara dos Deputados, que baixa um Ato Institucional, suprimindo todas as garantias constitucionais até a total punição de todos os responsáveis pela situação a que chegara o país.

Novas eleições são marcadas e o Congresso elege para Presidência da República o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

Aos poucos a normalidade vai voltando a imperar em todo o território nacional. [...] Em 1967, num clima de ordem e de tranquilidade, o governo da República passa às mãos do marechal Artur da Costa e Silva, escolhido pelo Congresso Nacional. (CARVALHO, *Ensino Moderno de História do Brasil*, 2, s/d, p. 155-6) (grifos nosso).

¹⁵⁰ Os livros de Esaú & Gonzaga e de Lage & Moraes não entraram nessa análise porque, desses autores, localizamos apenas os volumes de História do Brasil destinados à 5ª série.

Não de forma tão ufanista e pró-militares como Motta Carvalho, todos os outros livros didáticos que analisamos se referem aos acontecimentos como “revolução”. Paulo Miranda Gomes, em *História do Brasil*, volume II, conta a história do período republicano através da história dos presidentes. Sobre esse período, afirma que:

A Revolução de 31 de março de 1964, promovida pelas Forças Armadas, preocupadas com a desordem reinante e temerosas de que os grupos exaltados favoráveis ao governo levassem o país ao comunismo. No dia 1º de abril o presidente João Goulart deixou o Brasil, sendo substituído pelo presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzilli. (GOMES, 1973, p. 159).

O livro *História do Brasil II*, de Julierme, segue o mesmo esquema de Paulo M. Gomes, que consiste em narrar a história dos presidentes, e também se refere ao episódio como “revolução de 1964” (CASTRO, 1970b, p. 173). Ao falar sobre o seqüestro do embaixador americano, refere-se aos grupos de esquerda como “terroristas”:

Os terroristas, que vinham intensificando sua ação nos últimos tempos, seqüestram o embaixador dos Estados Unidos, Charles Burke Elbrick, quando se dirigia de casa para a embaixada de seu país. Em troca de sua libertação o governo concorda em enviar, para o México, 15 presos políticos. (CASTRO, Julierme, 1970b, p. 167).

No *Compêndio de História do Brasil*, de Borges Hermida, o resumo do capítulo contém a seguinte frase: “[...] O movimento de março de 1964: vitória da revolução e eleição pelo Congresso do Marechal Castelo Branco” (HERMIDA, 1971, p. 294-5).

No livro *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros, o texto sobre o início da ditadura faz menção ao “alto comando revolucionário” e define a função dos atos institucionais: “têm como objetivo principal a garantia da segurança nacional, ameaçada pelas forças subversivas” (MATTOS et al., 1973, p. 294 e 299).

Na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, diferentemente, não há imagens dos presidentes nem dos militares. O capítulo no qual seria abordado o período histórico que compreenderia a ditadura era aberto com a foto da Usina de Cubatão e com frases que anunciavam o que seria estudado naquele capítulo: “Economia e desenvolvimento, Panorama cultural, Brasília e o petróleo” (HOLLANDA et al., 1971d, p. 121), dando a impressão de que os episódios de 1964 foram “esquecidos” ou eram de menor importância.

Excetuando-se o livro de Motta Carvalho, que reproduzia o discurso da ditadura militar, quanto aos demais livros didáticos, temos de considerar que o regime ditatorial da

época não permitia uma análise crítica e profunda dos fatos do período. No entanto, outros espaços poderiam ser criados. Segundo nos contou a professora Laima Mesgravis:

O MEC não queria que se falasse das revoltas e das revoluções dos vários movimentos do período colonial e do período imperial. A ordem que tinha vindo do MEC, naquela época do Jarbas Passarinho e seus sucessores, era algo como passar a idéia de que o Brasil era o país da concórdia, sem dissenso, sem mencionar que eles estavam combatendo no Araguaia, coisa assim. Como você vai falar da Cabanagem, da Balaiada? Como vai falar disso sem mostrar que houve dissenso? Aí passamos por cima e resolvemos ver no que dava. Na coleção falamos sobre tudo, ignoramos.... (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

A partir dessas informações, passamos então, a investigar em alguns livros didáticos de História da época a incidência de termos como conflitos, revoltas e/ou revoluções brasileiras, e obtivemos os seguintes resultados (tabela 9):

Tabela 9 – Incidência dos termos conflitos, revoltas ou revoluções em alguns dos livros didáticos de História analisados

Revoltas, revoluções e conflitos na História do Brasil	HOLLANDA et al. <i>História do Brasil</i> 1 e 2	HERMIDA. <i>Compêndio de História do Brasil</i> .	MATOS et al. <i>Brasil: uma História dinâmica</i> 1 e 2	CASTRO, Julierme. <i>História do Brasil</i> I e II
Confederação dos Tamoios (1556 a 1567)		X		
A revolta de Backman (1684)	X			X
Quilombo dos Palmares (sec. XVII)	X	X	X	X
Guerra dos Mascates (1711)		X	X	X
Revolução de Filipe dos Santos (1720)		X		X
Inconfidência Mineira (1789)	X	X	X	X
Inconfidência Baiana (1798)	X	X	X	
Revolução Pernambucana (1817)	X	X	X	
Cabanagem (1835-1840)	X			X
Sabinada (1837-1838)	X	X	X	
Balaiada (1835-1841)	X	X	X	X
Farroupilha (1835-1845)	X	X	X	

Praieira (1848-1850)	X	X	X	
Revolução Federalista (1893-1895)	X		X	
Revolta da Armada (1891-1893)	X	X	X	
Canudos (1896-1897)	X	X	X	X
Revolta da Vacina (1904)			X	X
Contestado (1912-1916)	X		X	X
Revolta da Chibata (1910)		X		X
Sedição de Juazeiro (1914)	X		X	
Revolução de 1923	X			
Revolução de 1924	X	X		
Coluna Prestes (1925-1927)	X		X	X
Revolução de 1930	X	X		
Levante comunista de 1935			X	
TOTAL DE REVOLTAS CITADAS	19	17	17	12

Legenda: X – Fato histórico localizado no livro didático

De fato, conflitos e revoltas apareciam nos livros de *História do Brasil* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, mas também em outras obras da Companhia Editora Nacional e inclusive no livro da concorrente, a IBEP. Com exceção de Julierme, que mostra as revoltas em número reduzido, os livros da Nacional praticamente se igualam. A diferença, no entanto, está na forma de abordagem.

Alguns dos conflitos mencionados nos livros de Borges Hermida, por exemplo, apareceram no capítulo que era dedicado à “Ação pacificadora de Caxias”:

Ação pacificadora de Caxias

A Balaiada

Revolução de 1842

Guerra dos Farrapos

A praieira.

(HERMIDA, 1971, p. 207).

Sendo que essa unidade tinha como objetivos discutir, segundo o autor:

1) A vida de Caxias, como soldado, compreende duas fases perfeitamente distintas: a do pacificador, vencendo as revoluções, e a do defensor da soberania nacional, lutando pelo Brasil no Prata. 2) Mostrar, com a prisão de Feijó, como Caxias não fugiu ao cumprimento do dever. 3) Assinalar o respeito e a consideração que tinha Caxias pelos vencidos. 4) Mostrar o espírito democrático e desinteressado de D. Pedro II, renunciando aos seus poderes para que fosse instituído o parlamentarismo. (HERMIDA, 1971, p. 207).

Julierme também atribui o termo “pacificador”¹⁵¹ ao Duque de Caxias, e como sua História está baseada nos governantes, refere-se à Canudos como um problema e a Antônio Conselheiro como um fanático:

Prudente de Moraes consegue, através da anistia, pacificar o sul do país. Entretanto, outro problema grave surge desta vez na Bahia. Um Fanático religioso conhecido pro Antônio Conselheiro, depois de peregrinar pelo sertão pregando uma doutrina mística, resolve fixar-se às margens do rio vaza-barris, fundando o arraial de Canudos. (CASTRO, Julierme, 1970b, p. 125).

Tal fato, por exemplo, foi abordado de forma diferenciada pela Coleção:

Em 1896 um primeiro movimento político-religioso agitou o interior do Estado da Bahia. Num pequeno lugarejo, às margens do rio Vasa-Barris, em Canudos, Antônio Vicente Mendes Maciel, conhecido como Antônio Conselheiro, reunira à sua volta numerosos seguidores. Alguns, a maioria, foram atraídos por certos ideais religiosos; outros, pela ambição política. Antônio Conselheiro considerava-se enviado de Deus e contava com a proteção de políticos influente. Desejando a volta da Monarquia, atacava a República, principalmente por ter ela decretado a separação entre a Igreja e o Estado, e instituído o casamento civil. Seu poder havia-se tornado tão grande que seus seguidores o obedeciam cegamente, também na hora das eleições. Contra esse poder que aumentava dia a dia, agitando o sertão baiano, o governo estadual, por duas vezes, enviou tropas para combatê-lo, mas essas foram derrotadas pelos jagunços [...] (HOLLANDA et al. 1971d, p. 72).

¹⁵¹ CASTRO, Julierme, *História do Brasil*, II, p. 56.

O episódio de 1924 também tem tratamento distinto nos livros, conforme pudemos apurar. No *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida, que faz uma abordagem a partir da história dos presidentes, esse acontecimento é tratado da seguinte maneira:

[...] durante a presidência de Artur Bernardes, de 1922 a 1926, o Brasil esteve sob estado de sítio e foi agitado por vários movimentos revolucionários. O mais grave ocorreu em São Paulo em julho de 1924. Os revoltosos apoderam-se da capital do Estado mas, vencidos depois pelas tropas legais, internaram-se em Mato Grosso. (HERMIDA, 1971, p. 278).

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda tratava tais fatos como “revolução”:

Revoluções de 1923 e de 1924

As campanhas de Canudos e do Contestado, e também a Sedição de Juazeiro, foram conseqüência de lutas pelo domínio político nos cenários estaduais. A revolução de 1923, no Rio Grande do Sul, foi conseqüência, como a Revolução Federalista, de oposição à maneira de governar do presidente do Estado. Os revoltosos contavam também com antigos participantes do movimento de 1893 [...] O descontentamento contra as formas de domínio político surgidas na República Velha e mais o descontentamento contra a maneira de governar do Presidente Artur Bernardes provocaram uma revolução que se iniciou em 1924, em São Paulo, cidade que os revolucionários conseguiram dominar por vinte e três dias. Combatidas pelas forças do governo federal, os revoltosos refugiaram-se nos Estados de Mato Grosso e do Paraná. Pouco depois, elementos gaúchos que participaram da revolução de 1923 aderiram aos revolucionários paulistas, passando a formar a chamada Coluna Prestes, que percorreu o país durante quase dois anos, numa tentativa de fortalecer a causa revolucionária [...]. (HOLLANDA et al., 1971d, p. 74).

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não era a única a inserir os conflitos e as revoltas populares em seus livros de História do Brasil. O livro *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros, apresentava uma abordagem ainda mais ousada. O capítulo que tratava das conjurações no Brasil colonial, por exemplo, chamava-se “O diabo anda solto...” (MATTOS et al., 1973, p. 155) e, ao longo do texto, propõe ao aluno o seguinte:

Recordando as condições de vida da população colonial brasileira no final do século XVIII, especialmente a da Capitania de Minas Gerais, responda: como seriam postas em prática as idéias de liberdade – igualdade – fraternidade? (MATTOS et al., 1973, p. 159).

Seguindo o mesmo estilo, ao tratar da Doutrina Monroe, apresenta a seguinte atividade aos alunos:

Consultando jornais e revistas, organize um álbum de recortes sobre as atuais relações políticas, econômicas e culturais entre o Brasil e a Inglaterra, e entre o Brasil e os EUA. Faça uma redação sobre estas relações. Utilize os conhecimentos que já tem de outras matérias. (MATTOS et al., 1973, p. 32).

Algumas páginas adiante, ao falar da política partidária no império, questiona o leitor, de forma bastante ousada para a época:

[...] Quais os Ministérios que existem atualmente e não existiam entre 1850 e 1870? (p. 111, grifo dos autores).

Como são escolhidos os ministro atualmente no Brasil? A Câmara de Deputados e o Senado têm hoje alguma autoridade sobre os ministros? (MATTOS et al, 1973, p. 113, grifo dos autores).

E, ao falar sobre os primeiros anos da República, faz a seguinte indicação aos alunos:

[...] procure saber, com o auxílio das autoridades da cidade em que você reside, há quanto tempo ela tem serviços públicos de telégrafo, iluminação nas ruas, transportes coletivos e esgotos. (MATTOS et al, 1973, p. 152, grifo dos autores).

A proposta de que os alunos comparassem situações do passado com o presente certamente tinha a intenção de levá-los a refletir sobre a situação atual do país e que disso resultasse eventuais ações de cobranças em relação às autoridades políticas. Esse mesmo tipo de atividade pode ser encontrado em duas outras ocasiões, por exemplo, ao tratar do governo de Floriano Peixoto, indaga: “Quais as medidas adotadas pelo governo, nos dias atuais, para controlar os preços dos gêneros alimentícios?” (MATTOS et al., 1972, p. 173, grifo dos autores).

Da mesma forma, ao falar do crescimento durante a República Nova, apresenta a seguinte indagação: “Quais os problemas surgidos em sua cidade decorrentes do seu crescimento? Quais as medidas tomadas pelas autoridades locais para solucioná-los?” (MATTOS et al., 1972, p. 262, grifo dos autores).

Nessa mesma linha, o capítulo dedicado à “República Nova 1930-1971”, chamava-se “A História que você vai fazer” e trazia como ilustração de abertura a figura “Operário marmiteiro e aprendiz de fábrica”, de 1945 (figura 76). E o texto abria o capítulo com as seguintes palavras:

Até agora nós o ajudamos a conhecer a História, através de nossa narrativa. A partir deste instante será você quem fará a História. O marco inicial desta unidade é 1930. Para conhecê-la você deverá recorrer às inúmeras fontes de informação que existem ao seu alcance. Comece por sua família. Entreviste seus avós, tios-avós ou pessoas que tenham lembrança deste período. Peça-lhes que contem como viviam, como estudaram, como era governando o Brasil, em que consistia sua economia básica, quais as profissões mais procuradas e por que, quanto ganhavam os diferentes profissionais. Pergunte também quais eram as diversões mais

comuns, os esportes preferidos. Enfim toda informação é importante para quem estuda História.

A música popular também pode auxiliá-lo a conhecer a História. Preste atenção neste trecho do samba Três apitos, de Noel Rosa:

Quando o apito

Da fábrica de tecidos

Vem ferir os meus ouvidos

Eu me lembro de você.

Mas você anda

Sem dúvida bem zangada

E está interessada

Em fingir que não me vê.

Você que atende ao apito

De uma chaminé de barro

Porque não atende ao grito

Tão aflito

Da buzina do meu carro. (MATTOS et al., 1972, p. 257-8).



Figura 76. MATTOS et al. 1972, p. 256 (reprodução reduzida).

Como veremos adiante, esse livro teve um número pequeno de exemplares impressos se comparado com outros da Companhia Editora Nacional (até 1978, o primeiro volume, 137.889 exemplares e o segundo volume, 80.169).

Se considerarmos a trajetória editorial de Thomaz de Aquino Queiroz apresentada no primeiro capítulo, é possível entender porque os livros da Coleção e de *Brasil: uma História* dinâmica foram publicados pela Companhia Editora Nacional. No entanto, chama a atenção o fato de não terem sido censurados pelo governo, e mais ainda o fato de que os livros de Mattos e outros foram avaliados pelo INL e aceitos para uma co-edição (conforme carta da editora enviada aos autores).¹⁵²

Na entrevista que nos concedeu, a própria professora Laima Mesgravis explica a contradição do período:

Felizmente as pessoas que leram [a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda] estavam acostumadas com o assunto e aceitaram o tipo de explicação que se deu. Mais tarde, alguns mais burros, tanto do lado dos censores quanto das próprias editoras (como você sabe, o problema da censura é que às vezes as pessoas submetidas a censura vão além do que a censura pede), talvez tenham influenciado na retirada desses temas de outros livros.... (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

No entanto, a inserção das revoltas e a luta pela liberdade na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não se limitou à História do Brasil. Ainda segundo Laima Mesgravis, isso também ocorreu no livro *História das Civilizações*:

Quando chegou em História Geral, nós pensamos: tem que ser a luta pela liberdade, que também estava aqui escondidinho [batendo sobre o livro *História das Civilizações* da Coleção]. A luta pela democracia em Atenas é uma luta do povo. Roma, a mesma coisa, percebe? Então injetávamos o micróbio, não do comunismo, mas o micróbio da liberdade!! E está aí nessa coleção!
Porque tínhamos de reforçar aquilo que nós somos... O Renascimento, por exemplo, o Renascimento é a liberação do espírito humano para a criação... Reforma. Reforma dos que se revoltam contra o papa. Daí vem os Iluministas, vem a Revolução Americana, a Revolução Francesa, o movimento operário, etc. até chegar no Brasil. Então, o Homem estava sempre lutando... (Laima Mesgravis, entrevista, 16/01/2008).

A partir da informação da professora Laima, procuramos identificar no livro *História da Civilização* as expressões “luta pela liberdade”, “revoltas”, “resistências”, “contestações”

¹⁵² “Temos o prazer de passar à suas mãos a ficha de avaliação que o INL acaba de nos enviar referente ao seu livro *Brasil uma história dinâmica*, 2º volume. Como V. Sa. poderá observar, sua obra foi aprovada para eventual co-edição com aquele órgão”. (Carlos Rizzi, Departamento Editorial, 04/02/1976, dossiê Werneck, acervo da Companhia Editora Nacional).

ou personagens e textos de esquerda, e percebemos que os autores valeram-se dos recursos de diagramação para, nos boxes com textos complementares que ficavam destacados pela cor amarela, inserir esses elementos de contestação.

No capítulo “Idade contemporânea 1789-1900”, a parte que abordava “A luta pela independência das colônias na América Latina” continha um desses boxes destacando um discurso de José Bonifácio de Andrade aos parlamentares brasileiros, com o seguinte teor:

O amor da liberdade deve ser, na frase bíblica, invencível como é a morte; deve, como apóstolo, ter a sede do infinito; deve ser grande como o universo que o contém. Em nosso país, na pedra isolada do vale, na árvore gigante da montanha, no píncaro agreste da serra, na terra, no céu e nas águas, por toda a parte, Deus estampou o verbo eterno da liberdade criadora na face da natureza, antes de gravá-lo na consciência do homem! (Discurso de José Bonifácio apud HOLLANDA et al., 1975a, p. 223)

Da mesma forma, ao falar da Grécia antiga, na página 54, havia dois textos de época diagramados em posições opostas na página dupla: o que tratava da democracia localizava-se no canto superior esquerdo; o que tratava de Esparta, no canto inferior direito, dando a sensação de contraposição. O primeiro era uma citação de Tucídides:

Nós usamos de uma constituição que nada tem a invejar às leis dos vizinhos e somos antes modelo para alguém que imitadores de outros. Quanto ao nome, porque se rege não para bem de poucos, mas para o da maioria, chama-se democracia; pelas leis, cabe a todos o igual nas divergências individuais, mas no que se refere à participação nos cargos públicos, cada um se distingue por seu valor; a classe a que pertence tem menos importância do que seu mérito pessoal; ninguém é impedido pela pobreza ou obscuridade de sua situação de beneficiar em algo a cidade. (Tucídides apud HOLLANDA et al., 1975a, p. 54).

E o outro de Plutarco:

A educação prolongava-se para os esparciatas até a idade madura; pois ninguém tinha liberdade de viver como quisesse. Vivia-se na cidade como num acampamento, onde pormenores da existência eram regulamentados tanto quanto o serviço público a que se estava obrigado. Pois os cidadãos consideravam-se, durante toda a vida, pertencentes à pátria e não a eles mesmos. (Plutarco apud HOLLANDA et al., 1975a, p. 55).

Algumas páginas adiante, um texto de Sólon fazendo referência à liberdade e à justiça ocupava um desses boxes destacados:

[...] entre os pobres muitos se dirigem a terras estranhas, vendidos e cobertos de vergonhas correntes [...]. Quantos dos que tinha sido vendidos, uns injustamente outros com justiça, fiz voltar para Atenas, sua pátria, fundada pelos deuses [...]. Dei liberdade a outros que, aqui mesmo (em Atenas),

sofriam servidão indigna e tremiam diante do humor dos patrões. Eis o que realizei, graças à soberania da lei, fazendo com que força e justiça agissem concordemente. (Sólon apud HOLLANDA et al., 1975a, p. 58).

No capítulo sobre o Império Romano, havia boxes falando sobre a resistência da Lusitânia e da Hispânia ao Império (HOLLANDA et al., 1975a, p. 95); sobre escravos queimados com ferro ardente em Roma (HOLLANDA et al., 1975a, p. 96); sobre Caio e Tibério, cujo texto principal falava sobre as reformas sociais empreendidas pelos dois (HOLLANDA et al., 1975a, p. 97).

Da mesma forma, no capítulo que tratava do absolutismo, boxes traziam frases de Luís XV e do Cardeal de Richelieu que se contrapunham a outros que destacavam a Declaração de Direitos de Guilherme III e o verbete “Tolerância” da “Encyclopedie”, entre outros, e, algumas páginas adiante, o seguinte trecho do contrato social de Rousseau:

O homem nasceu livre e está sempre acorrentado. Há quem se julgue dono dos outros, mas não deixa de ser mais escravo do que eles. Como se deu essa mudança? Ignoro-o. Que é que pode torná-la legítima? Creio poder resolver essa questão. Se considerasse apenas a força e o efeito que dela resulta, diria: quando um povo é obrigado a obedecer, faz bem; logo que ele pode romper o jugo, e o rompe, faz ainda melhor; pois, recuperando sua liberdade com o mesmo direito que lhe foi tirada, ou é justo que ele a reconquiste, ou não era justo que lhe fosse tirada [...] (Rousseau apud HOLLANDA et al., 1975a, p. 220).

Mas surpreendente mesmo foi encontrarmos esses boxes com textos de Marx, Bakunin, Lênin e Trotsky. De Marx, havia a seguinte citação:

No que me concerne, não tenho o mérito de ter descoberto a existência das classes na sociedade moderna e a luta entre elas. Muito tempo antes de mim, historiadores burgueses descrevem o desenvolvimento histórico desta luta de classes. O que fiz de novo foi mostrar: 1º, que a existência das classes não está ligada senão a altas condições históricas determinadas de desenvolvimento da produção; 2º, que a luta de classes conduz à ditadura do proletariado, que esta ditadura mais não é senão um período de transição para a supressão de todas as classes e para a construção de uma sociedade sem classes (Carta de Marx a Weydemeyer, em 1852 apud HOLLANDA et al., 1975a, p. 239).

De Bakunin, havia o seguinte trecho sobre a revolução:

A revolução ou a contra-revolução não há alternativa. A Rússia é o alvo da revolução: é lá que a servidão de todos os povos será rompida, Lá que a estrela revolucionária elevar-se-á sobre um mar de sangue e de fogo para transformar-se o guia benfazejo de uma humanidade emancipada M. Bakunin, sobre a revolução. (HOLLANDA et al., 1975a, p. 255).

De Lênin, a seguinte citação:

Uma verdadeira, profunda revolução popular é um processo tremendamente angustiante em que morre uma velha ordem social e nasce outra nova, uma nova forma de vida para dezenas de milhões de homens. A revolução é a mais intensa, a mais violenta, a mais desesperada guerra de classe e guerra civil. Nenhuma grande revolução da história cumpriu-se sem guerra civil (...). Lênin, sobre a revolução. (HOLLANDA et al., 1975a, p. 257).

E, uma página depois, o texto de Trotski:

Se a Europa continuar a ser dominada por uma burguesia imperialista, a Rússia revolucionária estará inevitavelmente perdida (...) Só há duas alternativas: ou a revolução russa cria um movimento revolucionário na Europa, ou as potências européias destroem a revolução russa! Trotski, sobre a revolução. (HOLLANDA et al., 1975a, p. 258).

Igualmente em posição de destaque, na página 281, também havia um trecho da Declaração Universal dos Direitos do Homem, tantas vezes violados pelo regime militar no período em que o livro era escrito.

Assim, os autores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, ao abordarem de forma superficial e sucinta o período de 1964 a 1971 no livro *História do Brasil*,¹⁵³ driblaram uma eventual censura por parte do governo. E assim, de forma sutil, marcaram sua oposição ao regime e sua defesa a democracia e aos direitos humanos.

4.5 História versus Estudos Sociais

Uma contribuição involuntária da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda ao ensino de História foi o fato de que, durante toda a década de 1970, seus livros permaneceram no mercado editorial como destinados ao ensino da disciplina História. Graças a isso, muitos professores continuaram adotando livros de História no ensino de 1º grau num período em que essa disciplina, juntamente com Geografia, oficialmente deveria deixar de existir.

No ano em que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda foi publicada pela primeira vez, primário e ginásio passaram a denominar-se ensino de 1º grau e, entre outras medidas, as disciplinas História e Geografia foram oficialmente substituídas por Estudos Sociais.

¹⁵³ No capítulo que falou discretamente dos acontecimentos de 1964-1971, encontramos dois documentos em destaque com frases de Juscelino Kubitschek, ex-presidente exilado pelo regime. No “Panorama cultural” desse mesmo capítulo, foi dedicado largo espaço à Brasília, principal obra desse político. Percebe-se assim que os autores da Coleção dedicaram mais espaço do livro a um opositor do que à ditadura.

Segundo Martins (2002), o termo “Estudos Sociais” surge nos Estados Unidos na década de 1930. Naquele país, especialistas inspirados nas idéias de John Dewey criticavam a excessiva “cientificidade” dos conteúdos curriculares do ensino e defendiam que os objetivos da educação deviam estar centrados em valores sociais, tais como a integração social e o respeito à comunidade. Esse grupo criticava também o academicismo e procurava identificar a escola com a busca de soluções práticas para problemas do cotidiano. Ainda de acordo com Martins (2002), os Estudos Sociais, primeiramente, estavam vinculados aos conteúdos das Ciências Sociais para, pouco a pouco, serem associados também “ao ideal de cidadania, aos estudos sobre a comunidade, e à preparação dos estudantes para uma formação social harmoniosa”. No Brasil, a expressão “Estudos Sociais” surge nessa mesma época, sob influência dos chamados “pioneiros”, e se desenvolve fortemente até os anos de 1960:¹⁵⁴

Aos educadores, a não disciplinarização dos conhecimentos era importante para dotar a escola de importância para a vida prática. A influência francesa cede espaço para a influência americana, e se antes era o “saber histórico” que estava em jogo, a partir de então são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteando a definição dos conteúdos do ensino. (MARTINS, 2002, p. 100).

Essas propostas, entretanto, não definiam até aquele momento se Estudos Sociais seria uma disciplina ou uma área de estudo e, também, limitavam as discussões em torno do chamado ensino primário (de 1ª à 4ª série), ministrado por professores polivalentes formados no antigo Magistério. Não atingia, portanto, a formação dos historiadores nem seu mercado de trabalho no ginásio (5ª à 8ª séries) e colegial (atual ensino médio). Tratava-se, dessa maneira, de simples tentativas de modificar as formas de ensino (MARTINS, 2002).

A introdução dos Estudos Sociais como área de ensino no curso primário público foi estendida à toda a rede escolar paulista em 1968, sendo, naquele momento, apenas uma área e não uma disciplina escolar: “A Geografia e a História poderão ser integradas em Estudos Sociais, área denominada de Ciências Humanas” (Lei nº10.038/68, apud MARTINS, 2002, p. 104).

Os posicionamentos contrários aos Estudos Sociais surgem na década de 1970, quando a ditadura militar oficializou essa “integração” e a estendeu para todo o primeiro grau (da 1ª à 8ª série).

¹⁵⁴ Estudos Sociais fez parte, por exemplo, da reforma de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro nos anos de 1930 e do currículo das Escolas Vocacionais na década de 1960 (Cf. MARTINS, 2002).

Essa substituição das disciplinas História e Geografia veio no bojo de uma série de outras medidas que reformulavam o ensino brasileiro como, por exemplo, a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, situação na qual o 1º grau passou a abarcar os tradicionais cursos primário e ginásial e o 2º grau, o antigo colegial.

A disciplina Estudos Sociais, do ponto de vista pragmático, atendia às necessidades impostas pela ampliação da rede: um mesmo professor ministrando uma única disciplina (Estudos Sociais), em vez de dois lecionando História e Geografia, e uma formação mais aligeirada nos cursos de licenciatura curta em vez de quatro anos. Do ponto de vista ideológico, os conteúdos curriculares de Estudos Sociais também atendiam aos objetivos da ditadura militar, uma vez que, em 1971, um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) definiu que essa disciplina passaria a ter por objetivos:

[...] o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento. (CFE apud MARTINS, 2002, p.108-109).

E, mais adiante, afirmava que os conteúdos dessa disciplina deveriam estar voltados para:

[...] exercício consciente da cidadania e [...] com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional (MARTINS, 2002, p.109)

Tais objetivos, na conclusão de Martins (2002), configurariam a “fôrma” na qual se moldariam os “cidadãos”:

[...] se antes, no início do século, tratava-se de ensinar história para definir os sentidos da nacionalidade e do ser cidadão daquela nação, a partir dos anos 70, com a reforma de ensino, o poder público sinalizava para o fato de a "cidadania" ter uma forma (ou talvez melhor seria dizer "fôrma") definida, que deveria ser exercida conscientemente, e que os Estudos Sociais explicitariam, em seus conteúdos, essa forma/fôrma. O poder público, que de regulador do sistema passou a ser o maior promotor da educação brasileira, imbuíu-se da função de formular a "melhor" maneira para que o brasileiro exercesse a sua cidadania (p. 109).

Somada a tudo isso, a criação dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, para alguns autores, levou a uma desqualificação do professor (Fonseca, 1993 e BRASIL/SEF, 1998, Bittencourt, 2000). Segundo Bittencourt (2000):

[...] Os cursos de licenciatura de Estudos Sociais, que proliferaram no regime militar para atender à demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, criando clivagens entre pesquisas e ensino e tornando um número significativo de professores dependentes de livros didáticos, com autonomia limitada e relativa sobre a sua prática escolar. Aliando-se às precárias condições de estudos durante a formação docente, o rebaixamento salarial forçava professores a ampliarem a carga didática, o que diminuía suas possibilidades de formação continuada ou de atualização. (p.134).

Seja por identificar na disciplina Estudos Sociais uma imposição da ditadura militar, uma perda para o ensino de História ou até mesmo uma diminuição no mercado de trabalho, as mudanças provocadas pela implantação da disciplina Estudos Sociais levaram professores do ensino regular e das universidades (alguns desde o início, outros mais tarde) a resistir à implantação dessa disciplina e a lutar pelo retorno de História ao ensino de primeiro grau.

Essa resistência teve início em 1972, quando 45 professores de História e Geografia de universidades paulistas e cariocas, do Colégio Pedro II e da rede oficial de ensino, assinaram o documento intitulado “Contribuição à Reforma de Ensino”. Nesse documento, segundo Martins (2002), os professores destacavam a individualidade e autonomia das disciplinas História, Geografia e Organização Social e Política, e que a fusão delas traria graves consequências para o ensino, dentre as quais o rebaixamento da qualidade docente.

A partir da assinatura desse documento, ainda de acordo com Martins (2002), a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) passou a questionar com frequência a substituição de Geografia por Estudos Sociais, enquanto a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) demorou a se manifestar oficialmente, fazendo-o somente em 1977.

Porém, se a ANPUH demorou a se manifestar, muitos professores secundaristas teimavam em ministrar aulas de História, inclusive nas aulas destinadas a Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica (cf. Werneck da Silva *apud* CORDEIRO, 2000, p. 37). No que diz respeito aos livros da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, a documentação referente à sua produção aponta para o fato de que a presença desses livros didáticos no mercado, assim como de outros livros de História, permitiu uma resistência “desorganizada” dos professores historiadores que, dessa forma, podiam continuar adotando livros dessa disciplina da 5ª à 8ª série do antigo 1º grau, mesmo quando a lei determinava o ensino de Estudos Sociais.

Todos os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, apesar de serem de História, continham em seu frontispício a inscrição “Área de Estudos Sociais”, e os livros do professor da 5ª e 6ª série, em particular, traziam na capa a inscrição “Estudos Sociais” em posição de destaque (figura 7).

Pelas características dessa coleção, a expressão “Estudos Sociais” não estava associada nem às idéias que se discutiam nos anos 1960 (nas quais esse termo figurava como área de estudo e se pensava um ensino menos acadêmico e ligado à vida prática do aluno), nem às intenções de pôr fim ao ensino de História e Geografia. O que a entrevista com Laima Mesgravis e a documentação indicam é que a presença do termo “Estudos Sociais” em destaque em alguns livros da Coleção, estrategicamente, do ponto de vista do mercado editorial, “adequava-a” às novas leis do período. Segundo nos relatou Laima Mesgravis:

[...] justamente na época em que começamos a fazer a Coleção, foi criada a disciplina Estudos Sociais. Aí a editora ficou em dúvida e precisava tomar uma decisão editorial: se ia fazer livro de História ou de Estudos Sociais. Na hora, é claro, o Dr. Sérgio virou e disse: “se for Estudos Sociais, eu não faço!” (porque, lá na USP, nós éramos contra, fizemos uma guerra longa de vários anos contra isso e acabamos ganhando) e eu também falei: “para Estudos Sociais eu não trabalho”. [...] Mas aí, como uma espécie de conciliação, no caderno de exercícios dos alunos, caderno de trabalhos práticos e nos livros, demos um pouco do caráter de Estudos Sociais: a gente aproveitava a Geografia (você viu quanto mapa?)... Isso foi, assim, para mascarar [...]

No mesmo sentido, na documentação da editora, encontramos um rascunho de uma carta em que foi reescrito o título dos livros fazendo constar a expressão “Estudos Sociais”, em letras maiúsculas, numa clara alusão de que a Coleção já atendia à legislação. Isso seria mencionado mais adiante na carta enviada pelo presidente da editora aos autores, em 05 de outubro de 1976, possivelmente dando a entender que os livros não precisariam de alterações.¹⁵⁵

A presença do nome da disciplina “Estudos Sociais” nas apresentações dos livros da Coleção pode também ter induzido professores que lecionavam Estudos Sociais a adotá-los em seus cursos, como parece ter sido o caso da professora Maria Aparecida, da cidade de Vassouras – RJ:

¹⁵⁵ “[...] são conhecidos os rígidos e tradicionais critérios de conduta desta Editora relativamente às obras que edita, pautando suas atividades estritamente de acordo com a lei e com os contratos que celebra; 3. A edição e comercialização, inclusive divulgação, das obras da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (Estudos Sociais) obedeceram invariavelmente àqueles critérios [...]” (Ezio Távora dos Santos – Diretor Presidente em carta aos autores, datada de 05/10/1976, acervo da Companhia Editora Nacional).

[...] Sou professora de Estudos Sociais de 5ª e 6ª série [...] Já me recomendaram os livros: ESTUDOS SOCIAIS – História do Brasil 1 e 2 – Sérgio Buarque de Holanda e ESTUDOS SOCIAIS – Hist. da Civilização 3 e 4 (mas, não os conheço) [...] (Professora Maria Aparecida, de Vassouras – RJ, em carta datada de 02/01/78, grifos presentes no original, Correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Na carta dessa professora, o termo “Estudos Sociais” foi incorporado ao título dos livros da Coleção, confirmando, pelo menos nesse caso, o sucesso da manobra do editorial.

Essa estratégia editorial parece ter sido adotada em outros livros de História da época, tanto da Companhia Editora Nacional como das concorrentes. É o que nos mostra os livros *Brasil: uma História dinâmica*, da Companhia Editora Nacional, que exhibe, abaixo do nome dos autores, os dizeres “Estudos Sociais”; *História do Brasil*, de Paulo Miranda Gomes, da Editora Lê, que trazia a expressão “Área de Estudos Sociais” no topo da capa e *História do Brasil para Estudos Sociais*, de Esaú & Gonzaga, da editora Saraiva, cujo título dispensa comentários.

Evidentemente, havia professores que lecionavam Estudos Sociais, adotavam livros dessa disciplina e até os elogiavam, como a professora Maria Francisca:

[...] o livro adotado foi Estudos Sociais do Jorge G. Brito o qual gostei muito, pois, ele é um livro que força o aluno a estudar e pesquisar. Pretendo continuar com o mesmo este ano [...]. (Professora Maria Francisca de S. João do Paraíso – MA, em carta datada de 06/3/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Mas o que mais surpreende é a quantidade de solicitações de livros de História por parte, inclusive, dos professores formados em Estudos Sociais, como no caso de Maria Aparecida, citada anteriormente.

Tais exemplos podem ser confirmados junto às correspondências de professores que solicitaram livros à Companhia Editora Nacional no período de 1970 à 1980. Nessas cartas localizamos 69 pedidos de livros de Estudos Sociais, 53 solicitações de livros de História, 31 de Educação Moral e Cívica, 23 de OSPB e 35 em que não se mencionava uma disciplina específica, apenas algum livro da área em que lecionavam (Estudos Sociais, História, EMC ou OSPB). Esses números confirmam que, em várias cidades brasileiras, pedidos de livros de

História para o 1º grau estavam próximos dos pedidos de livros de Estudos Sociais para essas mesmas séries escolares.¹⁵⁶

As decisões editoriais¹⁵⁷ bem como as escolhas docentes tinham de ser tomadas de forma muito rápida, uma vez que o ano letivo não parava e o dia-a-dia da escola não podia esperar pelas definições governamentais sobre o rumo das disciplinas escolares. Tudo isso se passava de forma muito confusa, haja vista que a implantação da disciplina Estudos Sociais estava muito conturbada, seja pela resistência dos professores, seja pelas contradições do aparato governamental.

Dois exemplos significativos das dificuldades na implantação da disciplina Estudos Sociais são as propostas curriculares dessa disciplina e os concursos públicos do Estado de São Paulo. Conforme mencionamos anteriormente, embora a lei que criou a disciplina Estudos Sociais seja de 1971, o guia curricular dessa disciplina em São Paulo só foi publicado em 1973. Quando analisamos os concursos públicos para o ingresso de professores na rede pública do Estado de São Paulo, em pesquisa realizada anteriormente, constatamos que, de 1970 a 1978, não houve processo de seleção de professores História nem de Estudos Sociais; quanto ao concurso de 1978, foram selecionados apenas professores de História. Portanto, podemos concluir que o Estado de São Paulo nunca selecionou nem efetivou professores de Estudos Sociais (MÁSCULO, 2002).

Essas contradições colocavam em cheque a própria produção do livro didático. Para as editoras, as constantes mudanças nas grades curriculares ocasionavam reformulações com custos altíssimos e perda de estoques de livros.¹⁵⁸ Assim, a própria editora, por meio do seu Departamento de Propaganda, enviou à filial do Rio Grande do Sul, em 19 de outubro de 1971, manifesto da ABPG contra a implantação de Estudos Sociais e pediu empenho na divulgação junto aos cursos de Geografia para o engajamento no movimento:

Pedimos sua colaboração e empenho no sentido de junto aos professores de Geografia e Faculdades que mantenham curso de Geografia, engajem nesse movimento encetado pela A.B.P.G. na defesa da classe, manifestando-se através de memorial junto às autoridades e órgãos responsáveis pela política

¹⁵⁶ Nesse caso, não está incluída a cidade de São Paulo, uma vez que não foi localizada nenhuma carta dessa cidade. Por se tratar do município em que se localizava a sede da editora, provavelmente, os professores recebiam os livros de cortesia nas escolas ou, se quisessem, retiravam os exemplares no balcão da própria editora (no acervo da editora encontramos notas de “retiradas no balcão” de livros de cortesia).

¹⁵⁷ Sobre decisões editoriais, ver Munakata (1997). Nesse trabalho, o autor, após entrevistar vários editores, conclui que essas decisões são tomadas com base em leitores e professores imaginários, concebidos a partir da experiência profissional.

¹⁵⁸ Donato (1990) afirma que um dos motivos que levou a Melhoramentos a deixar a produção de livros didáticos foram as constantes alterações de programas curriculares, que ocasionavam prejuízos com a perda de estoques.

educacional (Departamento de Propaganda, 19/10/71, acervo da Companhia Editora Nacional).

Ao mesmo tempo em que a editora, por questões econômicas, parecia adotar uma posição contrária às alterações, também procurava manter os autores informados sobre eventuais mudanças em relação às disciplinas Estudos Sociais e História e estudava possíveis alterações em seus livros. Em carta datada de 24 de janeiro de 1972, a Companhia Editora Nacional enviou a Sérgio Buarque de Holanda “material relativo à recente reforma do ensino de 1º e 2º graus”, compreendendo:

- 1) Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, contendo o texto integral da Lei 5.692 e o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto;
- 2) Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 12/11/71 sobre o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.

Pedimos-lhe examinar atentamente o material e estudar quais os possíveis reflexos da nova legislação sobre os livros de sua co-autoria e quais as modificações que a médio, curto e longos prazos pretende sugerir a esta Companhia. (Correspondência de 24/01/1972. Dossiê Holanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

Ao mesmo tempo em que discutia seus livros de História e lançava no mercado livros de Estudos Sociais, a editora buscava, junto aos seus agentes divulgadores, identificar qual era a posição dos professores e das escolas sobre a implantação da disciplina Estudos Sociais. Um documento expedido em 11 de maio de 1972 e encaminhado a todos os divulgadores, trazia orientações para os trabalhos de propaganda e divulgação e, num dos tópicos, apresentava a seguinte instrução:

Em face das alterações que poderão advir, decorrentes da Reforma do Ensino, com conseqüências diretas no calendário escolar do próximo ano letivo, o trabalho de propaganda reclamará de sua parte uma atenção muito especial este ano, razão pela qual lhe solicitamos observar as seguintes instruções: [...] V – PROFESSORES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: Saber desses professores qual a opinião que tem sobre a implantação da Reforma na Área de ESTUDOS SOCIAIS: a) quanto ao conteúdo do livro didático; b) qual a posição do ensino de História e da Geografia? [...] (Carta do Departamento de Propaganda enviada ao representante Abdala, 11/05/1972, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Em resposta a esse documento, em 10 de agosto de 1972, o representante Antonio Mário Gomes, de Campo Grande – Mato Grosso, escreveu à Companhia Editora Nacional, informando, entre outras coisas, que:

[...] já iniciamos as entrevistas com os professores de Campo Grande, pois muitos deles entrarão em férias em outubro, de acordo com os novos horários dos ginásios daqui. Quanto ao movimento sobre a área de Estudos Sociais, por aqui continua-se sem notícias e temos quase certeza de que tudo continuará como antes, neste ano vindouro de 73. (Gomes, Campo Grande, 10/08/1972, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Essa carta foi respondida pelo Departamento de Propaganda no mesmo mês, que disse ter recebido a resposta do representante e que, com relação à instrução “ESTUDOS SOCIAIS, anotamos que tudo deve continuar como *antes*, isto é: História e Geografia” (Departamento de Propaganda, 21/08/72, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Se era “certo” que em Campo Grande tudo “continuará como antes”, ao que tudo indica, nos primeiros anos 1970, ninguém estava muito certo do que iria efetivamente acontecer com o ensino de História no resto do país. Segundo Laima Mesgravis, essa foi uma das dificuldades para a elaboração do livro *História das Civilizações*: “Naquela época, não se sabia se seria ensinada a disciplina História Geral no primeiro grau”, o que explica a opção da editora de lançar o livro em volume único e sem capa dura, diferentemente do projeto original. Sobre esse assunto, Thomaz de Aquino Queiroz, em 05 de janeiro de 1973, escreve a filial do Rio de Janeiro:

Meu caro Jairo, compreendo perfeitamente suas preocupações com relação aos nossos livros de História Geral, que são minhas também. [...] sendo essencial o aparecimento de pelo menos um livro novo de boa potencialidade. Seria o livro do Sérgio, que, entretanto, está sofrendo dramaticamente os efeitos da famigerada reforma e não poderá sair antes da reabertura das aulas. Explico: o livro foi concebido em dois volumes, um para a 7ª série e outro para a 8ª, o primeiro chegando até a Idade Média e o segundo chegando até os nossos dias. O primeiro está composto há meses, com todo o material iconográfico pronto para a execução de fotolitos, e o segundo está no final de redação. Minha idéia era publicar o primeiro agora e o segundo no final do ano, já que, com a reforma a História e Geografia, na área de estudos sociais, serão dadas nas quatro últimas séries do 1º Grau. Isto, entretanto, não foi entendido pelo Big Boss e pelo Rocha, que continuam a acreditar que os livros de História Geral devem ser publicados num único volume, baseado na antiga programação de História e Geografia existentes na 1ª, 2ª e 4ª séries ginásiais [...] (Thomaz de Aquino Queiroz, 05/01/1973, Correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional, grifo no original).

Parece que o “Big Boss” da editora apostava nas incertezas das próprias autoridades educacionais. Editores, autores e professores não sabiam ao certo os rumos do ensino de História, e o próprio Conselho Federal de Educação “contribuía” para aumentar as dúvidas. Em correspondência enviada à filial do Rio Grande do Sul, em 20 de dezembro de 1972, a

Nacional encaminhou parecer do Conselho sobre o ensino de Estudos Sociais e a possibilidade de se continuar adotando livros de História e Geografia com o seguinte teor:

[...] 2º) Os professores de História, Geografia e áreas afins, sobretudo nesta fase de transição entre a antiga e nova L.D.B. e enquanto não houver suficiente oferta de professores habilitados em Estudos Sociais, poderão constituir-se em equipes para a docência na área de estudo correspondente, de preferência a partir da 6ª série do ensino de 1º grau. Neste caso dar-se-á especial ênfase aos seguintes aspectos: uma só programação resultante da integração de conteúdos, uma só avaliação de aproveitamento, um coordenador tirado dentre os membros da equipe; 3º) Os livros didáticos da área de Estudos Sociais poderão continuar os mesmos da divisão tradicional de assuntos históricos, geográficos e outros, encontrados no mercado [...] (Cópia do parecer do relator conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, aprovado em 14/12/72, encaminhado em carta à filial do Rio Grande do Sul em 20/12/72, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

As incertezas sobre o ensino de História se estenderam praticamente por toda a década de 1970. Junto à documentação da editora, localizamos carta em que os quatro autores da Coleção Sérgio Buarque de Holanda escreveram à editora, em 25 de maio de 1976, com o objetivo de informar que:

[...] dada a situação atual da área de Estudos Sociais, em que se incluem os livros de nossa autoria da “Coleção Sérgio Buarque de Holanda” intitulados História do Brasil (volumes 1 e 2) e História da Civilização, com os correspondentes Cadernos de Trabalhos Práticos e Livros do Professor, - exigindo de nossa parte cuidadosa avaliação da necessidade e extensão de modificações que possam adequá-los convenientemente aos novos programas, principalmente em decorrência da observância, a partir do corrente ano letivo, dos chamados “guias curriculares” elaborados pela Secretaria da Educação de São Paulo, - esses livros não poderão ser reimpressos ou reeditados a partir desta data, sejam, quais forem as tiragens e os pretextos. Tem, também o fim de pedir-lhes a devolução de todo o material original das ilustrações confiado a V.Sas. (“slides”, mapas e desenhos) relativo aos livros acima referidos, de nossa propriedade, para que nele possam ser feitas as modificações e substituições que vem a ser impostas por aquela avaliação [...] (Carta dos autores à Nacional, 25/05/1976, Dossiê Holanda, acervo da Companhia Editora Nacional, grifos nossos).

Em memorando interno, o então gerente Carlos Rizzi informava ao Diretor Presidente da editora o seguinte:

Conversei com o Prof. Virgílio Noya Pinto, em 25/06/76. Segundo ele, a reformulação da “Coleção Sérgio Buarque de Holanda” está quase pronta. Pretendem os autores transformá-la em livros de “Estudos Sociais”, e de acordo com os “Guias Curriculares do Estado de São Paulo”. Essa nova Série deverá se publicada pelo Thomaz. Não conseguimos ainda contato com o Prof. Sérgio B. Holanda. (Carlos Rizzi, 19/06/1976, dossiê Holanda, acervo da Companhia Editora Nacional).

Não sabemos se os autores de fato pretendiam adequar a Coleção aos “novos programas” ou simplesmente obter as imagens e direitos autorais de volta para publicar os livros em outra editora (o mais provável), mas fica evidente, nas palavras do gerente editorial, que ainda era incerto o ensino de História no primeiro grau.

Em 1980, para se ter uma idéia, o território brasileiro apresentava diferentes grades curriculares e muita confusão quanto ao ensino de História, Geografia e Estudos Sociais; conforme esclarece Carlos Rizzi, gerente editorial da Nacional, em carta endereçada a um professor que pretendia publicar um livro de História:

Prezado Professor Renato

Procurarei responder às suas dúvidas sobre a elaboração de livros de História, destinados ao ensino de 1º grau (5ª/8ª séries).

1. Possibilidade de sair só os volumes I e II. Se há, em todo o Brasil, na 5ª e 6ª série, História do Brasil.

Quando o senhor se refere aos volumes I e II, quero crer que são os destinados à 5ª e à 6ª série, respectivamente, e que trataria de História do Brasil.

Como bem sabe o Professor, quando da introdução da matéria ‘Estudos Sociais’ no ensino de 1º grau, foram eliminadas as matérias ‘História’ e ‘Geografia’ como disciplinas isoladas. Os professores formados em História ou em Geografia tiveram que se adaptar à mudança, embora suas aulas de Estudos Sociais sempre tendessem para a matéria na qual se especializaram.

Hoje, como fruto, talvez, de movimentos de geógrafos e de historiadores contra a permanência da matéria Estudos Sociais, observa-se o seguinte fenômeno: a) a volta, gradativa, das duas matérias como disciplinas isoladas; b) o esvaziamento dos cursos superiores para a formação de professores de Estudos Sociais.

Muitos estados brasileiros mantêm, em sua programação curricular, a matéria Estudos Sociais, ainda que História e Geografia sejam lecionadas, nesses estados, separadamente (sobretudo nas escolas particulares e em algumas escolas oficiais). Outros estados a mantêm parcialmente, como São Paulo (Estudos Sociais na 5ª e na 6ª série e História Geral na 7ª e na 8ª série). Assim, a possibilidade de se lançar só os dois primeiros volumes não seria viável, pois o professor que leciona História do Brasil na 5ª e na 6ª série poderá lecionar, também, História Geral na 7ª e na 8ª série. Esse professor não adotará coleção incompleta. Há a possibilidade, no entanto, de se lançar os dois volumes de História do Brasil para um ano e, para o seguinte, os dois de História Geral (conquanto fosse preferível lançar os quatro volumes de uma só vez).

Quanto à segunda parte da questão, sobre o conteúdo programático da 5ª e 6ª série nos diversos estados brasileiros, lamentamos informá-lo de que não há, ainda, definição clara a respeito. Não foram totalmente elaborados programas curriculares para a disciplina História, mas sim para Estudos Sociais (ainda que a História esteja aí incluída). Estou a enviar-lhe, com esta, as programações curriculares que possuímos em nossos arquivos (observe que na programação do Paraná, o aluno inicia seus estudos, na 5ª e na 6ª

série, com História da Civilização, dentro da matéria Estudos Sociais; a programação de São Paulo, 6ª série, embora com o nome de Estudos Sociais, nada mais é do que um livro de História e de Geografia, reservando-se um semestre para cada disciplina).

De qualquer modo, as disparidades entre os níveis de qualificação e as divergências entre os programas curriculares impossibilitam a elaboração de uma série de História para todo o País. Recomendo-lhe definir os tipos de alunos e os programas curriculares a que deseja atender, levando em conta que preferimos uma série capaz de atender às programações curriculares dos maiores mercados (São Paulo, Rio e Minas) e, principalmente, aos alunos das escolas da rede oficial desses Estados. (Carlos Rizzi, Gerente Editorial (07/08/1980, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

A carta do gerente editorial confirma a manutenção dos livros de História no mercado editorial durante todo o período de 1970 a 1980. A procura significativa por esses livros, embora não se desse de forma uniforme em todo o território nacional, indica que essa disciplina continuava sendo efetivamente lecionada nas escolas, sobretudo em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais (a se considerar os objetivos da Companhia Editora Nacional).

Esse conjunto de contradições em relação à implantação da disciplina Estudos Sociais permitiu que a editora mantivesse os livros de História no mercado, possibilitando sua utilização por professores de História e Estudos Sociais, contribuindo, indiretamente, para ampliar a resistência à implantação de uma disciplina imposta pela ditadura militar. Tal fato também pode ser evidenciado a partir da comparação entre o número de exemplares de livros impressos pela Companhia Editora Nacional no período de 1971 a 1978. Nessa época, a Nacional editava três coleções de História para as séries de 5ª à 8ª do primeiro grau (Borges Hermida, a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e *Brasil: uma História dinâmica*) e três títulos de Estudos Sociais (Telles; Joel, Brito & Sérgio; e Dottori). Ao compararmos os dados de edição dessas obras (de 1971-1978), apuramos que foram impressos 1.702.802 livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, 1.008.123 da coleção Borges Hermida, 242.329 de *Brasil: uma História dinâmica* e 815.592 dos três títulos de Estudos Sociais reunidos.¹⁵⁹ Ou seja, no que diz respeito à Companhia Editora Nacional, uma das principais editoras do período, havia muito mais professores usando livros de História do que de Estudos Sociais.

Diante de tantas contradições e resistências, a disciplina de Estudos Sociais começa a deixar de existir no final dos anos de 1970 e início de 1980 para dar lugar novamente a

¹⁵⁹ Conforme dados obtidos nos Mapas de Edição, acervo da Companhia Editora Nacional (ver tabelas 10, 13 e 14 adiante).

História e Geografia que, em São Paulo, retorna oficialmente a ser ensinado na 7ª e 8ª séries do primeiro grau em 1978.

5 CIRCULAÇÃO DA COLEÇÃO SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA

5.1 Localidades e escolas que tiveram acesso à Coleção Sérgio Buarque de Holanda

No conjunto de documentos arquivados no acervo da Companhia Editora Nacional sob o nome Dossiê Holanda, encontramos algumas anotações sobre a situação dos estoques das filiais e distribuidoras da editora entre os anos de 1971 e 1975. Com base nesses documentos foi possível constatar o alcance da Coleção no território nacional nesse período: nos anos de 1971 e 1972, o livro de *História do Brasil 1*, por exemplo, além da cidade de São Paulo, era comercializado nas cidades de Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Londrina, Porto Alegre, Recife, Goiânia e Rio de Janeiro; a partir de 1974, além das cidades mencionadas, podia ser adquirido também em Brasília, Marília, Ribeirão Preto, Vitória, São José do Rio Preto, Campo Grande, Rondonópolis e Natal, e, em 1975, era comercializado também em Fortaleza, Araçatuba, Bauru e Rio Branco.

A partir desses grandes centros comerciais os livros didáticos atingiam escolas distantes por meio de uma rede de agentes que lembra, em muito, a estratégia de divulgação criada por Monteiro Lobato em 1918. Na década de 1970, a Companhia Editora Nacional mantinha no território nacional vários agentes comerciais que divulgavam seus livros didáticos. Esses agentes eram professores, donos de papelaria e pessoas recrutadas especialmente para atividades como visitas a escolas, coleta de dados para a empresa, distribuição de livros de cortesia aos professores e contatos periódicos com a editora por meio de correspondências. Algumas cópias dessas cartas foram preservadas no acervo da Nacional e nos permitiram identificar algumas regiões e escolas nas quais circularam a Coleção Sérgio Buarque de Holanda.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Nas correspondências desses agentes havia pedidos e remessas de livros para divulgação, relatórios de visitas às escolas nos quais eram registrados livros adotados e opiniões dos professores (em um desses documentos, por exemplo, solicitava-se a esses agentes que verificassem a opinião dos professores sobre a implantação da disciplina de Estudos Sociais, como vimos nos capítulos anteriores). No entanto, sobre as correspondências enviadas pelos agentes à editora, não foi possível acompanhar uma seqüência cronológica para cada cidade, uma

Entre essas correspondências localizamos, por exemplo, solicitações e comentários sobre a Coleção Sérgio Buarque de Holanda por parte dos agentes comerciais das cidades de Araraquara, Uberlândia, Rondonópolis, Sorocaba, Campinas, Franca, São Carlos, Bauru, Piracicaba e Curitiba.

A partir desse conjunto documental foi possível verificar que, em 1969, quando ainda não havia sido lançada a Coleção, na região de Araraquara, por exemplo, Borges Hermida era conhecido tanto em escolas públicas quanto nas particulares, uma vez que o agente solicitou livros desse autor a fim de encaminhá-los aos seguintes estabelecimentos de ensino: Colégio Duque de Caxias, Instituto Educacional São Bento, Ginásio Industrial Professora Anna, Ginásio Estadual Francisco P. M. da Silva, Colégio Progresso, Colégio São Bento, Ginásio Estadual Prof. Victor Lacôrte e a Escola Senac (conforme correspondências recebidas do agente de Araraquara, acervo da Companhia Editora Nacional).

Constatamos também que, a partir de 1972, agentes comerciais de diferentes cidades passaram a solicitar a recém-lançada Coleção Sérgio Buarque de Holanda com a mesma frequência com que antes era solicitado o livro de Borges Hermida¹⁶¹, sendo que essa solicitação visava a atender a pedidos de professores de escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Estado de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná.

Em 21 de fevereiro de 1972, por exemplo, foram despachados sete conjuntos da Coleção Sérgio Buarque de Holanda para o agente Sebastião Teixeira da Silva, da cidade de Uberlândia. Esse mesmo agente, meses depois, em 06 de setembro de 1972, preencheu um pedido de balcão na editora no qual foram listados vários livros, entre os quais *História do Brasil* 1 e 2 da Coleção e seus respectivos cadernos de atividades e livros do professor, indicando que os livros enviados na primeira remessa provavelmente fizeram sucesso entre os professores daquela região.

No mesmo ano, por exemplo, o agente da região de Piracicaba, José Gabriel, solicitou à Companhia Editora Nacional a remessa do Livro do professor de *História do Brasil* 1 da Coleção Sérgio Buarque de Holanda e do *Compêndio de História Geral* de Borges Hermida ao professor Pedro Hotto. Em 1972, ainda não havia sido lançado o livro *História da*

vez que as correspondências eram sobre assuntos variados e o período varia para cada localidade. Sendo assim, trabalhamos aqui com uma amostra parcial de possíveis adoções da Coleção Sérgio Buarque de Holanda.

¹⁶¹ Em 1969, os agentes solicitavam aproximadamente 10 exemplares do Borges Hermida para divulgar nas escolas. A partir de 1972, passamos a encontrar pedidos de 7 a 10 exemplares da Coleção. No período de 1969 a 1976, os agentes solicitaram 12 livros do Borges Hermida, 38 exemplares da Coleção Sérgio Buarque de Holanda e 2 exemplares de *Brasil: uma História dinâmica* (Cf. correspondências dos agentes, acervo da Companhia Editora Nacional).

Civilização da Coleção (correspondente à História Geral de Hermida), fazendo com que, provavelmente, muitos professores, como Pedro Hotto, adotassem Hollanda na 5ª e 6ª séries e Borges Hermida na 7ª e 8ª séries. Tal fato parece se confirmar com outra carta do mesmo agente enviado à editora em 1974. Nessa carta, ao solicitar exemplares do livro do professor de *História do Brasil* 1 e 2 da Coleção, o agente aproveitou para pedir informações sobre a possibilidade de os professores utilizarem o livro *História da Civilização* ainda naquele ano. A dúvida do agente foi motivada pelos questionamentos que lhe fizeram os professores do Ginásio Estadual Antonio Pinto de Almeida Ferraz, em sua última visita.¹⁶²

Além desse ginásio público de Piracicaba, papelarias da região e escolas particulares, em 1975, também solicitaram remessas de exemplares da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda através do agente comercial José Gabriel. Um desses pedidos, por exemplo, se referia ao envio de exemplares dos Cadernos de Trabalhos Práticos da Coleção para a professora Marilene P. Spolidorio do Colégio J. Coury. Tais pedidos evidenciam que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda era adotada em escolas particulares da região.

Com relação à região de Campinas, constamos através das correspondências do agente comercial daquela região que, em 1973, a Escola Paroquial São José e o Externato Madre Cecília utilizavam o livro *Brasil: uma História* dinâmica, enquanto o Grupo Escolar 31 de março adotava o livro *História do Brasil* 1 da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.¹⁶³

Ainda sobre a circulação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda no interior de São Paulo, verificamos que em maio de 1972 o agente comercial da cidade de São Carlos escreveu uma carta à editora informando que em seu estoque havia apenas um exemplar de *História do Brasil* 1, três de *História do Brasil* 2 da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, sendo-lhe enviado, dias depois, três conjuntos da Coleção. Em 1973, era a região de Franca que pedia livros da Coleção para atender à demanda das escolas visitadas. E, no ano seguinte, foi o agente de Bauru que escreveu solicitação semelhante e recebeu dez exemplares de cada volume da Coleção para atender aos pedidos dos professores da região.

Para se avaliar o alcance da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, em 1972 a editora enviou carta ao agente em Rondonópolis, orientando-o a não ofertar exemplares do Livro do professor da Coleção àqueles que já os haviam recebido no ano anterior, uma vez que as obras não apresentaram alterações (cópia de carta de 10/08/72, correspondências, acervo

¹⁶² Conforme correspondências do agente José Gabriel, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁶³ Conforme correspondências do agente de Campinas, acervo da Companhia Editora Nacional.

Companhia Editora Nacional). Considerando que esse agente era responsável por visitar escolas em Alto Araguaia, Alto Garça, Dom Aquino, Guiratinga, Jacira, Jucimeira, Pedra Preta, Rondonópolis e Tesouro, é de se supor que os professores de História dessas cidades tenham recebido pelo menos um conjunto de livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda.¹⁶⁴

Essas cartas dos agentes revelam também uma característica de muitos professores da época, já apontada por outros autores (BITTENCOURT, 1993), consistente em não adotar livros didáticos com seus alunos, mas solicitar exemplares de cortesia das editoras para preparar suas aulas. Tal fato fica evidenciado por correspondência que a editora enviou aos agentes divulgadores, orientando-os a “tentar persuadir os professores que não tenham o hábito de adotar um livro de texto para seus alunos”, para que o façam.

Essa recusa de alguns professores em adotar livros didáticos, além das concepções políticas e educacionais, podia estar associada também às dificuldades econômicas de seus alunos. Segundo relatou agente Quilmes C. Keppe, da região de São Carlos, em carta enviada à editora em 28 de janeiro de 1974, “[...] A adoção ou indicação de livros didáticos está cada vez mais problemática, devido à proibição por parte dos diretores, que alegam a falta de recursos dos alunos para a compra dos mesmos [...]”. Sendo que o próprio Quilmes, em outro trecho de sua correspondência, revela como os professores contornavam essa situação: “[...] há professores que copiam os livros, confeccionam apostilas e vendem-nas a seus alunos, numa situação que considero pior [...]” (Quilmes C. Keppe, 28/01/1974, correspondências, acervo Companhia Editora Nacional).

Porém, carta de outro agente, da cidade de São José do Rio Preto, do ano de 1972, revela que muitos professores não adotavam livros porque consideravam que esses não atendiam às suas necessidades por serem “tradicionalistas”:

Sr. Laor

Como pode perceber, existe em quase todas as fichas, diversos professores que não adotam livro texto, só indicam, mas, segundo eles, não o fazem em virtude de não existir um livro específico que atenda realmente as necessidades básicas de ensino da matéria a qual lecionam, em virtude disto, existe uma tendência quase unânime de prováveis mudanças para o próximo ano, desde que os livros ofertados fujam dos tradicionais padrões [...] (s/d, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

¹⁶⁴ Conforme dados coletados em correspondências, acervo Companhia Editora Nacional.

Outra característica sobre a utilização dos livros didáticos pelos professores, confirmada por essas correspondências, foi a necessidade de que o professor atendesse às exigências do Estado e também dos diretores de escola quanto à escolha dos livros. Sobre essa questão, o agente José Gabriel, da região de Piracicaba, escreveu à editora em 28 de junho de 1975, informando a posição dos professores com relação aos livros a serem adotados no ano seguinte. Segundo ele, alguns professores achavam que “provavelmente os livros serão os mesmos, porque de acordo com a lei, eles não poderão substituí-los antes de quatro anos” (provavelmente se referindo à exigências do PNLD).

Além das correspondências dos agentes comerciais, no acervo da Companhia Editora Nacional também localizamos cartas enviadas e recebidas das filiais da editora. Nessas correspondências encontramos menção aos livros de História ou Estudos Sociais da editora nas filiais de Belém e do Rio de Janeiro.

A partir das cartas enviadas de Belém, apuramos que a Coleção também chegou a escolas da cidade de Manaus. Em 1975, por exemplo, cinco escolas receberam livros da Coleção naquela cidade: o Colégio Militar de Manaus, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, o Colégio Salesiano - Dom Bosco, o Patronato Santa Terezinha e o Colégio Santa Dorotéia. Por sua vez, em Santarém, no Pará, receberam livros de Estudos Sociais as seguintes escolas: Escola de 1º Grau Santa Inês, E.E.P.G Barão de Tapajós, Instituto Batista e Cametá.

Já nas correspondências enviadas pela filial do Rio de Janeiro, encontramos uma carta que anunciava, naquele estado, o sucesso do livro *Estudos Sociais*, de Brito. Nessa carta, o gerente da filial, Jairo Marques Neto afirmava que:

REF: Estudos Sociais de Brito e outros.

Admitimos o real e efetivo sucesso da obra referendada, da qual já vendemos, até este momento, 42.853 exemplares (tudo que recebemos).

Por este motivo muito agradeceríamos uma rápida reimpressão da obras, pois, as vendas continuam e não sabemos quando cessarão. (Jairo, RJ, 27/04/1973, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Entretanto, apesar do sucesso alardeado pelo gerente, no mesmo ano solicitavam, com urgência, o envio de exemplares para divulgação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, cuja concepção era diametralmente oposta à de Brito, e informações sobre a data da publicação de *História da Civilização*.

Talvez o sucesso do livro *Estudos Sociais*, de Brito e outros no Rio de Janeiro e a necessidade de livros de História Geral possam ser explicados por outra carta enviada à

editora pela filial daquela cidade. Nessa carta, o gerente informava à matriz que, com relação ao ensino de História Geral, o currículo escolar daquele estado previa, para o ano de 1973, o ensino dessa disciplina na 8ª série das escolas públicas e nas 7ª e 8ª séries dos colégios particulares.

Para atingir todos esses pontos de venda e mais a cidade de São Paulo, ao longo do período de 1971 a 1978 foram impressos 448.041 exemplares de *História do Brasil* 1, 277.109 de Cadernos de Trabalhos Práticos desse livro, 357.260 de *História do Brasil* 2, 145.710 de Cadernos de Trabalhos Práticos desse volume, 224.985 de *História da Civilização* e 134.987 de Cadernos de Trabalhos Práticos desse livro (cf. Mapas de edição, acervo da Companhia Editora Nacional, tabela 10).¹⁶⁵

Tabela 10 – Mapa de edição - livros impressos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda 1971-1978

Livro	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	Total
<i>História do Brasil</i> vol. 1	58.718	100.656	132.734	40.218	115.715				448.041
Caderno de Trabalhos Práticos vol. 1	20.220	77.989	60.270	78.760	30.000	9.870			277.109
Livro do Professor vol.1	5.070	3.040		5.040	5.940				19.090
<i>História do Brasil</i> vol. 2		147.500	49.222	88.983	61.075		10.480		357.260
Caderno de Trabalhos Práticos vol. 2		70.400	20.510	54.800					145.710
Livro do Professor vol.2		5.000							5.000
<i>História da Civilização</i>				79.522	94.458	20.300	30.705	55.000	279.985
<i>História da Civilização</i> Caderno de Trabalhos Práticos				30.030	59.447	10.200	35.310	25.440	160.427
<i>História da Civilização</i> Livro do Professor				5.140	5.040				10.180
TOTAL	84.008	404.585	262.736	382.493	371.675	40.370	76.495	80.440	1.702.802

Fonte: Mapas de edição da Companhia Editora Nacional.

¹⁶⁵ O *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida, de 1971 até 1975, teve 574.502 exemplares impressos e o *Compêndio de História Geral*, do mesmo autor, no mesmo período, contou com 159.330 exemplares. Do volume 1 de *Brasil: uma História dinâmica*, de Mattos e outros, foram impressos 137.889 e do volume 2, 80.169. Vale lembrar que o *Compêndio de História do Brasil* era destinado a 5ª e 6ª séries do antigo primeiro grau (Conforme registros no livro Mapa de edição, acervo da Companhia Editora Nacional).

Com relação a esses números, se considerarmos a desproporção entre o número de exemplares dos livros didáticos e seus respectivos Cadernos de Trabalhos Práticos, podemos supor que quase a metade dos alunos que utilizaram a Coleção não tiveram acesso aos exercícios que analisamos anteriormente.

Por outro lado, os mesmos documentos registram que até 1975 haviam sido impressos 19.090 exemplares do Livro do Professor de *História do Brasil* 1, e nos registros de estoques daquele ano constavam apenas 4.300 exemplares dessa obra¹⁶⁶. Isso indica que aproximadamente 14.790 professores tiveram acesso a essa publicação e, conseqüentemente, a todas as dicas metodológicas mencionadas anteriormente como, por exemplo, onde obter a cópia de um filme adequado para discutir determinado tema com os alunos.¹⁶⁷

5.2 Professores e livros didáticos nas correspondências da Companhia Editora Nacional

5.2.1 Correspondências de professores solicitando livros didáticos à Companhia Editora Nacional

Além das cartas de agentes comerciais e das filiais, também compõem o acervo da Companhia Editora Nacional cartas de professores que, cientes da distribuição de livros promocionais pelas editoras, solicitavam um exemplar ou escreviam para comentar os livros que recebiam.¹⁶⁸

Trata-se de cartas postadas nos mais diferentes pontos do país (Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins) por professores de quase todas as disciplinas e das mais variadas séries escolares, compondo um conjunto de 861 cartas (tabela 11).¹⁶⁹

¹⁶⁶ Conforme dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁶⁷ Conforme registros do livro “Mapa de edição” e documentos do dossiê Hollanda, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁶⁸ Em aproximadamente 75% das cartas de professores, os dados limitam-se ao nome do professor, da escola em que trabalhava, a disciplina que lecionava e o livro que desejava receber.

¹⁶⁹ Predominam as correspondências de professores da 1ª a 4ª série do antigo primeiro grau e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Desse conjunto, apenas 117 eram professores de História ou Estudos Sociais, como veremos adiante.

Tabela 11 – Relação de cartas de professores recebidas pela Companhia Editora Nacional no período de 1971 a 1978

Estado	Quantidade
Alagoas	2
Amazonas	1
Ceará	0
Espírito Santo	5
Maranhão	5
Minas	87
Pará	8
Rio de Janeiro	384
Rio Grande do Sul e Sta. Catarina	229
Rio Grande do Norte	1
São Paulo (litoral e interior)	138
Tocantins	1
TOTAL	861

Fonte: correspondências, acervo Companhia Editora Nacional

Ao consultar esse acervo, tivemos a oportunidade de selecionar 384 cartas que mencionavam algum motivo para a solicitação do exemplar de um livro (aproximadamente 25% das correspondências de professores).

Organizamos, então, as correspondências em dois grupos: um conjunto de cartas onde era possível identificar por que o professor estava solicitando determinado livro (237 correspondências)¹⁷⁰ e um segundo conjunto de correspondências nas quais era mencionada, direta ou indiretamente, a forma como os livros recebidos seriam utilizados (147 correspondências).

Do primeiro conjunto de cartas, verificamos que poucos professores ainda não conheciam o livro didático que estavam solicitando: 21 solicitaram o livro para análise e posterior adoção; 13 “precisavam” de um livro de sua área de ensino, aceitando de bom grado qualquer um que a editora pudesse lhes oferecer; 5 professores, a exemplo da professora

¹⁷⁰ Dez cartas apresentavam mais de um motivo para a escolha de um mesmo livro. Dessa forma, a soma de todos os motivos totaliza 247.

Rosa, viram propaganda dos livros da Companhia Editora Nacional na *Revista Manchete*, recortaram o cupom, preencheram-no com seus dados e o enviaram à editora pedindo um exemplar (até aquele momento, só conheciam o livro por meio de foto publicada por uma revista de variedades); e 1 professor escolheu o livro através do catálogo da editora.

No entanto, a maioria dos professores que apresentaram motivos para a solicitação do livro didático já tinha tido algum tipo de contato com o livro: de um conjunto de 237 cartas, 65 diziam ter conhecido o livro por meio de outro professor; 18 professores conheceram previamente algum exemplar da coleção didática e, na ocasião do pedido, manifestaram o desejo de possuir aqueles livros. Foi o caso da professora Ilma, que escreveu à editora indagando se Sérgio Buarque de Holanda possuía também livros de História Geral, uma vez que, tendo lido os dois volumes de *História do Brasil*, apreciara-os muito;¹⁷¹ 28 professores já haviam utilizado o livro solicitado com seus alunos e obtido “bons resultados”, “boa aceitação por parte dos alunos” ou conseguiu “atender às necessidades dos alunos” com “facilidade de assimilação”¹⁷²; 24 professores já tinham usado algum exemplar de uma determinada coleção, gostaram e, na carta, pediram o restante da coleção: “há muito utilizo-me do novo livro para 7ª série (*História da América*) e por isso gostaria de receber exemplares previstos para outras séries [...]” (Carta da professora Ana, Macaé – RJ, fevereiro de 1979, acervo da Companhia Editora Nacional).

Desse conjunto de motivos apresentados anteriormente, chama a atenção a troca de experiências sobre livros didáticos entre professores de uma mesma escola, sobretudo nos anos de 1978, 1979 e 1980 (25% dos motivos de solicitação de livros).

A leitura dessas correspondências mostra que, seja pela indicação de um colega, seja porque o professor já havia utilizado o livro em outros anos ou em outras séries escolares, a escolha de determinados livros era feita com base na confiança adquirida a partir de aulas que “funcionavam” e nas quais os alunos aprendiam.

No segundo conjunto de correspondências, em que os professores faziam alguma menção sobre o uso dos livros, 105 deixaram claro que os utilizariam para preparar aulas ou consultar as respostas aos exercícios no manual do professor; 15 usariam os livros para atividades em grupo, aulas de recuperação ou apenas para os alunos resolverem exercícios; 3 fariam uso em aulas particulares; outros 3 em aulas preparatórias para o vestibular; 3

¹⁷¹ Carta da professora Ilma, Petrópolis – RJ, 25/6/79, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁷² Carta da professora Lina, Barra do Piraí – RJ, março de 1980, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

solicitaram livros para ofertar como brindes na quermesse da escola e 18 pediram doações para formar bibliotecas escolares.

Os números parecem confirmar uma constatação que outras pesquisas já apontam: o livro didático está quase sempre presente nas aulas, seja no uso com os alunos, seja no preparo das aulas (BITTENCOURT, 1993).

No tocante à utilização do livro didático no preparo das aulas, cabe tecer algumas considerações. À primeira vista, a afirmação de que o livro didático era utilizado no preparo das aulas (principalmente o manual do professor com respostas aos exercícios propostos) pode gerar a impressão de um eventual despreparo por parte dos professores. Todavia, a leitura das cartas do acervo revela também outra realidade, uma vez que os professores se mostraram preocupados com suas aulas, com “repostas certas”, com “um melhor manejo da classe”¹⁷³ e em “utilizar adequadamente” o livro adotado pela escola¹⁷⁴. A partir das correspondências analisadas é possível observar, ainda, que o livro didático estava associado à realização de “pesquisa pessoal”¹⁷⁵ por parte dos professores e também funcionava como um facilitador no árduo trabalho de docência, como no caso da professora Maria Helena: “[os livros solicitados] muito me auxiliam nos meus afazeres escolares e muito me ajudam na transmissão para os alunos.”¹⁷⁶, ou tornava o “trabalho mais rendoso”, levando-se em consideração que, para alguns, como a professora Aimée, “o tempo de planejamento” era “bem curto”¹⁷⁷.

Seja como for, objetivando facilitar o próprio trabalho ou com finalidades exclusivamente didáticas, por trás de cada um desses pedidos havia quase sempre uma preocupação de que a aula funcionasse, caso contrário esses professores poderiam ter se resignado com a falta de materiais didáticos, a inexistência de livrarias nas suas cidades e a ausência de uma política do governo voltada ao fornecimento de livros didáticos. No entanto, esses profissionais buscaram novos recursos para suas aulas.

Outro indicativo da preocupação de alguns professores quanto ao aprendizado e ao acesso de seus alunos a novos materiais pedagógicos pode ser inferido pelo fato de que as

¹⁷³ Carta da professora Silési, Boa Ventura – RJ, 14/4/1980, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁷⁴ Carta da professora Clalis, S. Gonçalo – RJ, 25/04/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁷⁵ Carta da professora Sueli, Macaé – RJ, 3/5/1979, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁷⁶ Carta da professora Maria, Angra dos Reis – RJ, 17/03/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

¹⁷⁷ Carta da professora Aimée, Santanésia – RJ, 10/03/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional.

limitações econômicas dos alunos não impediram que esses profissionais tentassem novas leituras em sala de aula. Nesses casos, os professores solicitavam descontos à editora, compravam grandes quantidades e organizavam rifas.

No mesmo sentido, alguns professores juntavam exemplares que recebiam como cortesia das editoras e os emprestavam aos seus alunos, formando, assim, uma espécie de biblioteca particular em sala de aula.

Sem dúvida esses professores pretendiam melhorar suas aulas e, por conseguinte, promover o aprendizado de seus alunos, como parece ficar evidente na carta da professora Maria Francisca: “[...] o livro adotado foi Estudos Sociais do Jorge G. Brito o qual gostei muito, pois, ele é um livro que força o aluno a estudar e pesquisar, pretendo continuar com o mesmo este ano [...]” (S. João do Paraíso – MA, 06/3/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Essa característica consistente em “forçar o aluno a estudar e pesquisar” parece ter sido um dos indicadores de que o livro funcionava, e, quando esse livro era encontrado, para alguns professores estabelecia-se uma relação de fidelidade com a obra.

5.2.2 Correspondências de professores que solicitaram livros didáticos de História e Estudos Sociais à Companhia Editora Nacional

A partir dessas reflexões procuramos agrupar as cartas que solicitavam apenas livros de História e de Estudos Sociais. Esse processo resultou em um conjunto de 122 cartas. A maioria delas, a exemplo do que ocorreu com as outras disciplinas, restringia-se ao nome do professor, à disciplina lecionada e ao livro solicitado, mas apontam alguns dados que, embora limitados, fornecem alguns indícios sobre o ensino dessas disciplinas no período de 1975 a 1980.

A origem dessas cartas limitava-se, sobretudo, aos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Pará e interior de São Paulo (tabela 12).¹⁷⁸

¹⁷⁸ Sendo que do Espírito Santo, Maranhão e Pará foram encontradas apenas uma ou duas cartas.

Tabela 12 – Correspondências de professores solicitando livros de Estudos Sociais ou História

Estado	Estudos Sociais	História
	Quantidade	Quantidade
RJ	55	28
RS e SC	5	11
SP	7	5
MG	1	5
ES	0	2
MA	1	0
PA	0	2
Total	69	53

Fonte: correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional

Com base nos dados acima, apuramos que os pedidos de livros de Estudos Sociais provenientes do Rio de Janeiro e de São Paulo superavam os de História, e que no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e em Minas Gerais, por sua vez, havia mais pedidos de livros de História. A diferença na demanda pode ser um indício de que também havia uma diferença nos programas curriculares entre os estados. Tal fato foi mencionado na carta que o gerente comercial enviou a um professor que pretendia editar livros de História pela Nacional, citada anteriormente.

Das solicitações de livros de História constatamos o seguinte: 17 professores desses estados receberam a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda; 38, os livros do Borges Hermida e 3 receberam *Brasil: uma História dinâmica*, sendo que no Rio Grande do Sul não houve solicitação da Coleção (todas foram de Borges Hermida) e no Rio de Janeiro houve 11 pedidos da Coleção e 17 do Borges Hermida.

A exemplo das cartas que solicitavam livros de outras disciplinas, nesse conjunto de correspondências que pediam livros de História e Estudos Sociais também encontramos 19 que comentavam os livros recebidos.

Desse conjunto, encontramos cartas de duas professoras de Estudos Sociais que, tendo de ministrar a disciplina de História ou Geografia, procuravam no livro do professor mais facilidade e comodidade para o seu trabalho.¹⁷⁹ A carta a seguir ilustra essa situação:

Sou professora de Estudos Sociais lecionando nas Escolas Estaduais [...]. Adotei nestes colégios na 7ª série o 3º volume de Estudos Sociais que essa Editora publicou sobre a Geografia e História das Américas. Acontece que preciso muito do livro do professor pois os autores divergem muito sobre a maneira de denominar e localizar o clima, a vegetação e o relevo das várias regiões. Como o livro possui ao mesmo tempo texto e exercício, os mesmo têm que ter respostas exatas, de acordo com os mapas apresentados. Por outro lado ele manda fazer certas pesquisas que tomam muito tempo para o professor que leciona em dois ou mais colégios e os alunos, geralmente muito carentes não possuem fonte de pesquisa. O livro do professor iria me facilitar muito as coisas, muito embora eu goste muito de ler e pesquisar, assim não fosse não me dedicaria a uma área tão vasta e diversificada. (Alair, cidade de Magé, 26 de abril de 1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

E três outras cartas de professoras dessa disciplina que adotavam livros de Estudos Sociais e os elogiavam. Entre elas estava a professora Maria, mencionada anteriormente, preocupada em encontrar livros que “forçassem” seus alunos a estudar, e outra professora, também chamada Maria, da cidade de Salto Grande, que escreveu:

Venho, através desta cartinha, acusar o recebimento de dois livros ‘Estudos Sociais’ dos autores Jorge Brito, Joel Teixeira e Sérgio Guerra, volumes I e II. Agradeço sinceramente o envio desse material. Apreciei muito os livros, soa ótimos, com a matéria bem desenvolvida, com ilustrações motivadoras, exercícios que englobam o assunto e facilitam bastante o trabalho de professor. Vou adotá-los em minhas aulas. (Maria, Salto Grande-SP, 07/02/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

A professora Ana, da cidade de Jaguarembé, procurava, por sua vez, novos livros, independentemente do autor: : “ [...] enviar-me se possível, livro do professor de 5ª à 8ª série – História, mais recente [...]” (Ana, Jaguarembé, 06/03/78, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

E o professor Renato, de Minas Gerais, que desejava publicar seu próprio livro de História, a quem Rizzo, diretor comercial da editora, encaminhou correspondência contendo algumas orientações que foram comentadas ao longo deste trabalho.

Dentre os professores que adotavam livros de História, encontramos a carta da professora Vandete, do Rio de Janeiro, que escreveu simplesmente para dizer que os livros

¹⁷⁹ Alair, cidade de Magé, 26/04/1978 e Ideildes, Bom Jesus do Itabapoana, 10/04/78 (correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

recebidos de Mattos e outros, *Brasil: uma História dinâmica*, volumes 1 e 2, “são ótimos” (Vandete, RJ 8/10/79, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional). De quatro cartas que mencionavam utilizar os livros de Borges Hermida, uma delas, a da professora da cidade de Mercês, Rio de Janeiro, dizia adotá-los apenas nas últimas séries do primeiro grau, e o professor Cleber, de Minas Gerais, o fez por escolha do coordenador de História:

Apraz-me comunicar-lhes que o Colégio onde trabalho – Escola Estadual São José, por decisão da coordenadora de História, adotou para este ano, o referido autor. São mais de 1.400 alunos que estão lendo Borges Hermida. (Cleber, Porto Novo – MG, 05/04/79, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Desse conjunto, havia também uma professora que, ao receber a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, agradeceu e reiterou sua predileção pelos livros de Borges Hermida:

Nesta oportunidade quero agradecer o recebimento do livro HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO de Sérgio Buarque de Hollanda que tiveram a gentileza de enviar-me. Porém, gostaria de lembrar-lhes, que já havia feito um pedido dos volumes de História do Brasil de Borges Hermida, da 5ª e 6ª séries, Livro do Mestre e não os tendo recebido, solicito-os novamente, se for possível. (Leila Carvalho, Valença – RJ, 30/03/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Afinal, muitas vezes os professores reproduzem as aulas que tiveram: “Sempre gostei das obras de Antonio José Borges Hermida, por ter estudado nas mesmas e gostaria de adotá-las para minhas turmas.” (Ivone, Valença – RJ, 03/04/1979, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Porém, a professora Ivone não representava a maioria de seus colegas. Afinal, outras sete professoras fizeram uma comparação dos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda com outros livros didáticos da disciplina e, por terem gostado, passaram a utilizá-la com seus alunos, como, por exemplo, a professora Edna de Presidente Prudente:¹⁸⁰

Sou professora de História e trabalho atualmente com seis sétimas séries do primeiro grau. Depois de analisar alguns livros didáticos da referida disciplina, optei pelo Sérgio Buarque de Hollanda, *História da Civilização*, por achá-lo mais completo e dentro do programa que pretendo desenvolver com meus alunos. (Edna, Presidente Prudente – SP, 29/03/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

¹⁸⁰Edna, Presidente Prudente – SP, 29/03/1978; Maria, Petrópolis – RJ, 13/02/1978; Terezinha, Juiz de Fora – MG, 28/09/1978); Ana, Macaé – RJ, fev/1979; Ilma, Petrópolis – RJ, 25/6/79; Maria, Juiz de Fora – MG, 12/02/1979; Marilena, São Gonçalo – RJ, 26/06/1979 (correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Desse grupo que apreciava a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, uma professora fez, inclusive, sugestão com o intuito de melhorar os livros didáticos que utilizava:

Sendo professora do 1º grau (do Estado e de escola particular) e por já haver adotado os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, gostaria em meu nome e de várias colegas fazer uma sugestão quanto ao Caderno de Trabalhos Práticos que acompanha o livro texto (um dos melhores no assunto). Na nossa opinião, os exercícios do Caderno de Trabalhos Práticos deveria ser organizados em seqüência de acordo com o assunto dado para melhor fixação da matéria. Do modo como é impresso só é possível utilizá-lo no final da unidade o que dificulta um pouco o seu manuseio, sendo por isso, muitas vezes, deixado de ser usado (o que é uma pena). Peço desculpas pela minha intromissão, mas acredito que uma opinião sincera será sempre bem aceita. Atenciosamente. (Maria Luiza, Petrópolis – RJ, 13/02/1978, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional).

Sendo que uma gostou tanto da Coleção a ponto de pedir que a mesma fosse melhor divulgada a outros professores:

[...] poderiam mandar os livros de Sérgio Buarque de Hollanda – curso moderno 1 e 2 – História do Brasil e História da Civilização, pois adotei esses livros para os meus alunos devido a boa qualidade [...] que no próximo ano a Editora Nacional divulgasse mais seus livros, para que outros professores tivessem a oportunidade de conhecer e inclusive adotar para os seus alunos os fabulosos livros.[...] Marilena – professora de Estudos Sociais. (Marilena, São Gonçalo – RJ, 26/06/1979, correspondências, acervo da Companhia Editora Nacional, grifo nosso).

Cabe destacar que, embora o número de correspondências que solicitavam a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda fosse menor do que o de pedidos de livros de Borges Hermida e de Estudos Sociais, o número de cartas com elogios à Coleção era maior.

5.3 Números de exemplares impressos de 1971 a 1978

O gosto dos professores de História pelos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda em relação aos outros livros dessa disciplina publicados pela Nacional fica mais evidente se compararmos os números de exemplares impressos. Até 1976, quando iniciaram as divergências entre autores e editora, o número de exemplares da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda superava em muito o dos demais livros de História da editora (como pode ser verificado na tabelas 10, 13 e 14).

Tabela 13 – Mapa de edição - Livros de História de autoria de Borges Hermida impressos 1971-1978

Livro	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	Total
Compêndio de História do Brasil	341.303	100.690	88.108		44.401				574.502
Caderno de Exercícios 1	78.090		5.110	10.030					93.230
Livro do Professor 1									
Compêndio de História Geral		49.680		109.630			10.030		169.340
Caderno de Exercícios 2		26.000		9.779					35.779
Livro do Professor 2				4.737					4.737
<i>História do Brasil</i> 1 e 2 (1978)*								99.525	
Livro do Professor (1978)								31.010	31.010
TOTAL	419.393	176.370	93.218	134.176	44.401	0	10.030	130.535	1.008.123

Fonte: Mapas de edição da Companhia Editora Nacional.

* Em 1975 foi impressa a 60ª edição do *Compêndio de História do Brasil*. A partir de 1978, passou a ser impressa uma nova obra de Borges Hermida (*História do Brasil*, 5ª série e *História do Brasil*, 6ª série), cujo número de impressos foi somado nessa tabela, para efeitos de comparação

Tabela 14 – Mapa de edição – Livros Mattos et al. *Brasil: uma História dinâmica* impressos de 1971-1978

Livro	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	Total
<i>Brasil: uma História dinâmica</i> 1	50.615		14.910	52.016		10.159		10.189	137.889
Caderno de Exercícios					20.251				20.251
Livro do professor					4.020				4.020
<i>Brasil: uma História dinâmica</i> 2		50.615		10.009	19.545				80.169
TOTAL	50.615	50.615	14.910	62.025	43.816	10.159	0	10.189	242.329

Fonte: Mapas de edição da Companhia Editora Nacional.

Os mapas de edição da Companhia Editora Nacional registravam os valores gastos e o preço que seria cobrado por livro. Com base nesses dados, pudemos constatar que, em 1971, o livro *História do Brasil* 1 da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda (destinado à 5ª série) custava o mesmo preço que o *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida (que podia ser utilizado na 5ª e 6ª série).¹⁸¹

¹⁸¹ Em 1971 o livro *História do Brasil* 1 (5ª série) da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e o *Compêndio de História do Brasil* de Borges Hermida (5ª e 6ª séries) eram comercializados pelo valor de Cr\$ 12,00. O livro

E, mesmo com um preço não convidativo, pelo conjunto dos dados apresentados nesse capítulo fica evidente que os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, no período de 1971 até 1978, esteve presente em muitas escolas brasileiras (tanto públicas quanto privadas).

Para se ter uma idéia, em 1978 a Companhia Editora Nacional lançou novos livros de Borges Hermida com formato e diagramação mais moderna, divididos em quatro volumes, e, mesmo diante da crise entre os autores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e a editora, não foi capaz de superá-la em número de exemplares na década de 1970.

Tais fatos e o mapa parcial de circulação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda que tentamos traçar nesse capítulo evidenciam que, apesar das dificuldades econômicas e das imposições das legislações educacionais, desde os primeiros anos da década de 1970 os professores já procuravam por materiais didáticos de qualidade e que lhes permitissem um ensino de História diferenciado, sobretudo com a utilização de imagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos analisar os livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda sob vários aspectos, e os elementos de análise nos permitiram perceber que esse material introduziu, para a época, uma série de mudanças nos padrões estéticos e conteudísticos dos livros didáticos de História.

Essas inovações foram resultado da preocupação constante dos autores com a qualidade do ensino de História oferecido aos alunos em contraposição à mera repetição de um modelo editorial que se perpetuava há anos no ensino dessa disciplina.

Conforme pudemos apurar em pesquisas de documentos inéditos junto ao acervo da Companhia Editora Nacional e também coletando o depoimento da professora Laima Mesgravis, as inovações pretendidas pelos autores basearam-se em referências externas, vale dizer, nos livros didáticos de História que circulavam na Europa, sobretudo na França, bem como na reprodução de imagens inéditas e na efetiva participação na definição do projeto gráfico da obra.

No entanto, o fato de os autores consultarem livros didáticos europeus, principalmente os franceses, conforme mencionamos, não significou que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda tenha sido uma mera cópia dos padrões gráficos e didáticos de editoras estrangeiras. Se por um lado, ao compararmos os livros da Coleção com alguns exemplares de livros didáticos franceses constatamos algumas semelhanças com relação ao uso das imagens e estilo de diagramação, por outro, identificamos, também, riquezas de detalhes exclusivas da Coleção, tais como a reprodução colorida de todas as imagens e o Livro do Professor, que era algo inédito.

Conforme demonstramos, até a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda as imagens reproduzidas nos livros didáticos serviam como simples ilustração do texto principal. Os ilustradores da maioria dos livros didáticos de História, até então, recorriam às obras dos pintores acadêmicos consagrados, e o que se via era a reprodução das mesmas imagens relacionadas aos mesmos fatos históricos, e isso em praticamente todos os livros didáticos da época. O fato de que tais obras tenham sido produzidas em épocas diferentes dos fatos que

ilustravam reforça a conclusão de que o uso de imagens nos livros didáticos era recurso meramente ilustrativo, sem qualquer preocupação em tratá-las como documentos históricos.

Em nossa pesquisa, verificamos que na Coleção não foram reproduzidas essas “imagens modelo”. Buscou-se reproduzir iconografias até então inéditas em livros didáticos e com um detalhe de extrema importância: as imagens utilizadas para ilustrar os textos eram contemporâneas aos fatos abordados.

Ainda sobre a presença de imagens na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, identificamos também que a preocupação dos autores não se restringiu ao tratamento histórico das mesmas, mas na sua utilização em sala de aula, uma vez que os livros eram fartamente ilustrados com reproduções de pinturas, de monumentos e de artefatos.

Percebemos, assim, que ao possibilitar o acesso de professores e alunos a um número significativo de imagens, os autores da Coleção ansiavam também por uma renovação no ensino dessa disciplina que só iria se materializar, em forma de propostas curriculares, um decênio depois. Fonseca (1993) e Cordeiro (2000), ao analisarem as novas propostas da década de 1980, por exemplo, apontam a tentativa dos autores das propostas em inovar o ensino de História, sobretudo com o uso de novas linguagens na sala de aula. Cordeiro (2000) verificou, inclusive, que essas propostas representaram a materialização de discussões que muitos professores já vinham realizando no final dos anos de 1970, nas quais se criticava o chamado “ensino tradicional”.

Porém, as inovações da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda não se limitaram à utilização de imagens. Sobre metodologias para o ensino de História, outra inovação dessa obra foi o Livro do Professor, que trazia uma série de orientações metodológicas, de subsídios para o ensino da disciplina, de indicações de filmes e slides e os locais onde os mesmos poderiam ser encontrados. Portanto, percebemos que a preocupação dos autores não se limitou ao conteúdo a ser ensinado, mas em como ensiná-lo.

Tal característica demonstra que os autores e o editor da Coleção estavam sintonizados com a demanda dos professores do ensino regular. Das correspondências enviadas à editora solicitando livros didáticos e que apresentavam alguma justificativa para o pedido, várias manifestavam o desejo do docente de buscar novidades nas suas respectivas disciplinas. Ou seja, para implementar novas propostas de ensino, faz-se necessário novos materiais didáticos. Mas isso só não basta. Quando da implementação das propostas curriculares das décadas de 1980 e 1990, muitas das queixas dos professores era justamente onde encontrar materiais

didáticos adequados às novas metodologias e como aplicá-las. Considerando-se esse fatos, os Livros do Professor da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda eram verdadeiros guias de trabalho para os professores de História.¹⁸²

Tendo em vista, conforme mencionamos, que a preocupação dos autores não se limitou apenas ao conteúdo a ser ensinado, mas a forma como esse conteúdo seria trabalhado, debruçamo-nos, então, sobre o conteúdo da obra. À primeira vista, se compararmos apenas os índices dos livros didáticos da Coleção com os dos demais livros didáticos da época, vamos perceber que os conteúdos curriculares são muito semelhantes. E nem podia ser diferente em um período de centralização e censura.

No entanto, se os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda seguiam basicamente os conteúdos curriculares dos programas oficiais, havia também conteúdos curriculares de História específicos da Coleção. Uma dessas particularidades era, por exemplo, a existência de um capítulo dedicado ao folclore, tema que não era abordado em nenhum outro livro didático de História da época, conforme apuramos. Apoiados em Dias (1998) e Blaj (1988 e 1998), pudemos atribuir essa característica da obra ao perfil do historiador que a dirigia, Sérgio Buarque de Hollanda, uma vez que aspectos como esse apresentava similaridades com os textos acadêmicos que ele vinha produzindo à época.

No mesmo sentido, também identificamos outras marcas desse pesquisador da História Cultural na Coleção, tais como o panorama cultural, presente em cada capítulo de *História do Brasil*; a ausência de personagens históricos configurados como “heróis” e da história dos presidentes e seus feitos, e a presença da diversidade cultural na formação do povo brasileiro. Sobre este último, por exemplo, vários outros livros didáticos da época dedicavam um capítulo descrevendo a formação do povo pela mistura do “elemento índio”, do “elemento negro” e do “elemento branco”. Além de a Coleção não conter esse tradicional capítulo, os autores optaram por tratar da diversidade cultural ao longo dos capítulos, mencionando a contribuição dos portugueses, dos alemães, dos italianos, dos japoneses à medida em que iam surgindo, e também destacando a diversidade cultural entre os negros e também entre os índios.

¹⁸² Por outro lado, subsidiar professores de História com conteúdos curriculares e metodologias de ensino revela também a percepção dos autores e do editor quanto à possível desqualificação dos professores dessa disciplina. Desqualificação essa que viria a se acentuar na década de 1970, com os cursos de Licenciatura Curta e as políticas de arrocho salarial.

Quando aos seus aspectos gráficos,¹⁸³ ao analisarmos detalhadamente a Coleção identificamos recursos de diagramação cuja finalidade era dar destaque à imagem, criar uma sensação prazerosa de leitura, enfatizar determinado assunto. Vimos, por exemplo, que os ilustradores, valendo-se de recursos técnicos, buscaram salientar, na reprodução das imagens, as formas e dimensões de esculturas, explorando seu aspecto plástico e conferindo-lhes o atributo de documento histórico, não de uma mera ilustração estampada no texto didático (muito semelhante ao que já era feito nos livros didáticos de História franceses que analisamos).

Demonstramos como os diagramadores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda utilizaram-se dos mais variados recursos de diagramação moderna, possibilitando, entre outras coisas, conciliar uma grande quantidade de ilustrações com um texto de qualidade, causando a impressão de que a área ocupada pelo texto não era muito extensa, o que afastava a rejeição preliminar por parte dos alunos, avessos a textos muito longos. Esse recurso, por exemplo, permitiu que a Coleção, combinando textos de qualidade com muitas ilustrações (também de qualidade), se colocasse em contraposição ao conceito, que já vinha surgindo na época, de que diante do novo público escolar os textos deveriam ser “mais fáceis” e conter “muita figura” (como foi mencionado na carta do gerente da filial do Rio de Janeiro).

A partir dessa diagramação moderna, os temas em destaque no livro indicavam a professores e alunos os caminhos de leitura.¹⁸⁴ Isso permitiu, inclusive, uma inovação curricular que não estava presente nos sumários dos livros. Verificamos em nossa análise, por exemplo, que no livro *História da Civilização*, textos de época que envolviam temas como liberdade, democracia, revoltas populares (tão repudiados pela ditadura militar), apareciam como informações complementares ao texto principal nos boxes de fundo amarelo que margeavam o texto e, como vimos pelas técnicas de diagramação, esse recurso é utilizado quando se quer transmitir ênfase ou impactar. Assim, a censura foi driblada pelos autores da Coleção que conseguiram destacar na *História da Civilização*, de forma enfática ou impactante, as falas de Marx, Bakunin, Lênin e Trotski, cujos textos eram altamente censurados pela ditadura.

Esse tipo de posicionamento foi coerente com o intelectual que estava à frente da Coleção, conforme vimos pelos comentários de Antonio Candido sobre Sérgio Buarque de

¹⁸³ Segundo Chartier (1994), “[...] deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor” (p. 17).

¹⁸⁴ Sobre os protocolos de leituras (v. CHARTIER, 1994).

Hollanda, mas também se tornou possível graças ao editor da Coleção que, como vimos, ao longo de sua carreira também adotou posturas de oposição à ditadura militar. A esse respeito, cabe ressaltar que o editor da Coleção, Thomaz de Aquino Queiroz, ao que tudo indica foi o elo entre os autores e a editora. Embora Sérgio Buarque de Hollanda já publicasse pela Companhia Editora Nacional, Thomaz era marido de Carla de Queiroz, uma das co-autoras da coleção e bem relacionado junto aos professores da Universidade de São Paulo.

Tais relações pessoais e também as brechas encontradas no sistema, muito bem aproveitadas na Coleção, concorreram para que fosse possível a publicação de um material didático que contivesse informações e posicionamentos contrários aos interesses das forças dominantes na época. Tal fato confirma aquilo que Munakata (1997) já havia enfatizado acerca da produção de um livro didático, ou seja, ela vai muito além do simples interesse comercial. Além disso, essa característica da Coleção de publicar em destaque textos e informações dos autores considerados “proibidos” pelo sistema revela que, mesmo em situações adversas, é possível explorar as contradições do sistema e construir novas propostas de ensino.

Evidentemente, essa construção não se deu de forma arquitetada e planejada, mas foi fruto da ação de pessoas que acreditavam no seu trabalho e na possibilidade de mudanças.

Por outro lado, a análise dos documentos revelou que a relação entre autores e editora sofreu uma variação ao longo do período de edição da Coleção: iniciou-se com uma relação de proximidade com o editor Thomaz de Aquino Queiroz, passando por desentendimentos sobre direitos autorais, culminando com a intenção de os autores mudarem de editora quando da provável saída de Thomaz da Companhia Editora Nacional.

Vimos, também, que o posicionamento dos autores em transformar os livros de História da Coleção em Estudos Sociais foi contraditório, e isso justamente pelo fato de que a permanência da Coleção no mercado, assim como outros livros didáticos dessa disciplina, permitiam que os professores, mesmo que de forma desorganizada, resistissem à imposição da disciplina Estudos Sociais e ao “fim da História”.

Neste trabalho, procuramos ainda identificar a circulação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, seu alcance e alguns indícios sobre as apropriações e utilização pelos professores. Para tal, nossa análise concentrou-se no exame das correspondências emitidas por diretores comerciais, visto que elas nos forneceram um panorama da circulação da obra em todo território nacional. No primeiro ano da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, por

exemplo, o número de exemplares vendidos superara em muito os de Borges Hermida, e chegou à metade dos exemplares vendidos do então principal concorrente, Julierme, que já estava no mercado há um ano. E tudo isso com preço de capa que era quase o dobro das outras obras da Companhia Editora Nacional.

A partir das cartas de professores que solicitavam livros à editora e informações dos agentes comerciais sobre os livros adotados nas escolas, constatamos que a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, mesmo custando caro, foi utilizada em várias escolas públicas da época.

Assim, apesar das possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos (conforme relatado em algumas correspondências analisadas), dos preços altos e de problemas de divulgação e impressão (crise da editora, crise com os autores e incertezas com relação ao mercado), esses livros atingiram um número significativo de alunos.

Se somarmos a essa situação o fato de que os livros de Julierme também inovavam ao trazer história em quadrinhos para o ensino de História, podemos dizer que os professores de História da década de 1970 desejavam mudanças no ensino dessa disciplina e que a utilização de imagens na sala de aula seria um imperativo do século que terminava.

Porém, mais do que constatar a antecipação de um recurso didático comum aos nossos dias, como a utilização de imagens, este trabalho nos conduziu à conclusão de que os autores da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda buscavam contribuir para que houvesse mudanças no ensino de História, e que essas mudanças fossem acompanhadas de qualidade. O trabalho dos autores, materializado na Coleção, buscou disponibilizar ferramentas ao docente numa época em que ações do Estado desqualificavam os professores do ensino regular, e valorizar o aluno, colocando ao seu alcance novos recursos para o seu aprendizado.

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda parece demolir a visão de professores e alunos como elos finais da cadeia hierárquica de um processo educacional elaborado nas esferas do poder, em que os primeiros ficam limitados à simples transmissão irrefletida de conteúdos predeterminados e, os segundos, a receptáculos estanques de informações. O sucesso inicial da Coleção veio mostrar que os professores buscavam ferramentas dinâmicas e de qualidade para o seu trabalho, e que esse trabalho não era simplesmente uma imposição do alto, mas materializava-se no cotidiano da sala de aula, construindo-se dia após dia com os alunos no universo escolar.

FONTES

Documentos do acervo da Companhia Editora Nacional

- Dossiê Hollanda
- Mapas de Edição
- Fichas de Edição
- Correspondências

Entrevista realizada para esta tese

- Laima Mesgravis. Entrevista realizada em 16/01/2008.

Livros didáticos

AUBERT, A. et. al. 1965. *Le Monde de 1328 a 1717 – histoire* 4^e. Paris: Classiques Hachette.

BANDECCHI, Brasil. 1970. *História do Brasil*. 2^a edição. São Paulo: Editora Didática Irradiante S.A.

BENOIT, M. et al. 1985. *Histoire CM: images et mémoire des français*. Paris: Hatier.

BONIFACIO, A. 1962. *Histoire*. Cl. Terminales. Paris: Hachette

BOUILLON, J. et al. 1966. *Le monde contemporain: histoire – civilisations*. Collection d'histoire Louis Girard. Paris: Bordas.

CARVALHO, Motta. 197?. *Ensino Moderno de História do Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Editora do Brasil.

CASTRO, Julierme de A. e. 1970a. *História do Brasil*. História para a escola moderna. Vol. 1. São Paulo: IBEP.

_____. 1970b. *História do Brasil*. História para a escola moderna. Vol. 2. São Paulo: IBEP.

_____. 1974. *História Geral*. História para a escola moderna. São Paulo: IBEP.

DEFRASNE, J. & LARAN, M. 1962. *Histoire I^{ère}*: le monde de 1848 à 1914. Paris: Hachette.

DUROSELLE, Jean-Baptiste. 1962. *Histoire: le monde contemporain*. Collection Jean Monnier. Paris: Fernand Nathan.

ESAUÍ, E. & GONZAGA, Luiz. 1974. *História do Brasil para Estudos Sociais*. São Paulo: Saraiva.

GOMES, Paulo M. 1973. *História do Brasil*. Vol. 2. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Lê.

_____. 1974. *História do Brasil*. Vol. 1. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Lê.

GRIMAL, H. & MOUREAU, L. 1960. *Histoire de France – Cours Moyen*. Paris: F. Nathan.

HERMIDA, Borges. 1968. *Compêndio de História do Brasil*. 53ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1971. *Compêndio de História do Brasil*. 57ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1973. *Compêndio de História Geral*. 9ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1983. *História do Brasil*. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

HOLLANDA, S. B. et al. 1971a. *História do Brasil: das origens à independência*. Curso Moderno. Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1971b. *História do Brasil: das origens à independência*. Curso Moderno. Caderno de Trabalhos Práticos. Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1971c. *História do Brasil: das origens à independência*. Curso Moderno. Livro do Professor. Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1971d. *História do Brasil: da independência aos nossos dias*. Curso Moderno. Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1973a. *História do Brasil: da independência aos nossos dias*. Curso Moderno. Caderno de Trabalhos Práticos. Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1973b. *História do Brasil: da independência aos nossos dias*. Curso Moderno. Livro do Professor. Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1975a. *História da Civilização*. Curso Moderno. Caderno de Trabalhos Práticos. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1975b. *História da Civilização*. Curso Moderno. Livro do Professor. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1979. *História da Civilização*. Curso Moderno. 7ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

LAGE & MORAES. 1979. *História Fundamental do Brasil*. Estudo Dirigido e Pesquisa. Vol. 1. 8ª Edição. São Paulo: Pioneira.

MATTA, Ary. 1954. *História Geral: 3ª Série Ginásial*. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MATTOS, Ilmar et al. 1972. *Brasil: uma História dinâmica*. Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1973. *Brasil: uma História dinâmica*. Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MUSSUMECI, Vitor. 1960. *História Geral*. Terceira Série Ginásial. 17ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S/A.

_____. s/d. *História do Brasil*. Vol. 2. São Paulo: Editora do Brasil S/A.

PEREIRA, Euclides. 1964. *História do Brasil*. 1ª Série Ginásial. São Paulo: FTD.

SILVA, Joaquim. 1961. *História do Brasil*, para a primeira série ginásial. 100ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Revista

MANCHETE. 1969. Julho/69. Rio de Janeiro: Bloch.

O CRUZEIRO, 1969. jan/69, nº3. São Paulo: Diários Associados.

REALIDADE. 1967. Julho/67. São Paulo: Abril.

REFERÊNCIAS

- ANPUH. 2008. Disponível em <www.anpuh.org>, acesso em 03/07/2008.
- ARELARO, Lisete R. G. 1980. *Descentralização na Lei 5692/71: coerência ou contradição*. (Dissertação). São Paulo: FEUSP.
- AYALA, M. & AYALA, Maria I. N. 1987. *Cultura popular no Brasil*. Série Princípios. São Paulo: Ática.
- BASTOS, Gláucia S. Monteiro Lobato Editor in: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: FCRB, UFF/PPGCOM/LIHED. Disponível em <http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br> acesso em 28/04/2008.
- BATISTA, Antônio A. G. 1999. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos in: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp.
- BEDA, Ephraim de Figueredo. 1987. *Octalles Marcondes Ferreira: Formação e Atuação do Editor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP.
- BITTENCOURT, Circe M. F. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. 2000. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações in: BARRETO, Elba S. de S. *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- _____. 2004. “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)” in: *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*, ano 30, nº 3, set/dez.
- _____. 2005. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Coleção Docência em formação. São Paulo: Cortez.
- _____. 1990. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Loyola.
- BLAJ, Ilana. 1988. Pulsações, sangrias e sedimentação: Sérgio Buarque de Holanda e a análise da sociedade paulista no século XVII. in: SÃO PAULO (USP E SEC). *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: SEE, USP, IEB.
- _____. 1998. Sérgio Buarque de Holanda: historiador da cultura material. in: CANDIDO, Antonio (org). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- BORELLI, Silvia H. S. 2004. Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos. in: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro:

FCRB, UFF/PPGCOM/LIHED. Disponível em <[http:// www.livrohistoriaeditorial.pro.br/pdf/silviaborelli.pdf](http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/pdf/silviaborelli.pdf)>, acesso em 28/04/2008.

BORGES, Maria Eliza Linhares. 2001. Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras de além-mar. in: SIMAN, Lana M. C. & FONSECA, Thais N. L. (org). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.

BOTO, Carlota. 2003. O professor primário português como intelectual: “Eu ensino, logo existo”. in: *Revista da História das Ideias*. Vol. 34, p. 85-134.

BRANDÃO, Carlos R. 1994. *O que é folclore*. 13ª edição. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. SEF. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF.

BRIGGS, Asa & BURLKE, Peter. 2004. *Uma História Social da Mídia – De Gtemberg à Internet*. Tradução: Maria C. P. Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRINGHURST, Robert. 2006. *Elementos do estilo tipográfico*. Tradução André Stolarski. 1ª reimpressão, São Paulo: Cosac Nify.

BUENO, João Batista Gonçalves. 2003. *Representações iconográficas em livros didáticos de História*. (Dissertação de Mestrado). Capinas: Unicamp.

BURKE, Peter. 1994. *A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV*. Tradução Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

_____. 2005. *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

CANDIDO, Antonio. 1988. Sérgio, o radical. in: SÃO PAULO (USP E SEC). *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: SEE, USP, IEB.

_____. 1998. A visão política de Sérgio Buarque de Holanda. in: CANDIDO, Antonio (org). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

CASSIANO, Célia C. de F. 2007. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. (Tese de doutorado). São Paulo: PUC.

CASTRO, Adriano M. 2007. *A avaliação de aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública*. (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP.

CHARTIER, Roger. 1994. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2ª edição. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: UNB.

_____. 1999. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial.

_____. 2001. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

CORDEIRO, Jaime F. 2000. *A História no centro de debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

DARTON, Robert. 1986. *O Grande Massacre dos Gatos e outros episódios da história cultural francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. 1995. *O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. 1998. Os best-sellers proibidos da França Pré-revolucionária. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIAS, Maria O. da S. 1988. Estilo e método na obra de Sérgio Buarque de Holanda. in: SÃO PAULO (USP E SEC). *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: SEE, USP, IEB.

_____. 1998. Política e sociedade na obra de Sérgio Buarque de Holanda. in: CANDIDO, Antonio (org). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

DIEGUES, Carlos. 2003. O Brasil e o cinema brasileiro in: *Site Oficial de Carlos Diegues*. Disponível em <<http://www.carlosdiegues.com.br/home.asp>>, acesso em 24/05/2008.

DONATO, Hernâni. *100 anos da melhoramentos 1890-1990*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

EMMANUELLE. BANQUE DE DONNÉES EMMANUELLE. 2008. Disponível em <<http://bdd.inrp.fr:8080/Emma/EmaWelcome.html>>, acesso em 28/03/2008

ESTANTE VIRTUAL. 2008. Disponível em <www.estantevirtual.com.br>, acesso em 28/03/2008.

FONSECA, Selva G. 1993. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus.

FONSECA, Thais N. de L. 2001. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. in: SIMAN, Lana M. C. & FONSECA, Thais N. L. (org). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, Michel. 2006. *O que é um autor?* 6ª edição. Lisboa: Nova Vega.

FRANÇA, Ana. A história do Vestibular. 2008 in: *HowStuffWorks*. Disponível em <<http://pessoas.hsw.uol.com.br/vestibular1.htm>> acesso: 22/04/2008.

FREITAG, Bárbara et al. 1997. *O livro didático em questão*. 3ª edição. São Paulo: Cortez.

_____. 1996. Florestan Fernandes por ele mesmo. *Estudos Avançados*, Jan./Abr, vol.10, no.26, p.129-172. ISSN 0103-4014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. 2008. Disponível em <[www,fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)>, acesso 22/04/2008.

GANDRA, José R. 2005. *Homens e livros*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

GAZETA. 2008. A História da TV in: <<http://www.tvgazeta.com.br/historia/historia.php>>, acesso em 23/05/2008.

GINZBURG, Carlo. 1991a. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 5ª reimpressão. Tradução: Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 1991b. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário in: GUINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

HALLEWELL, Laurence. 2005. *O livro no Brasil – sua história*. 2ªed. São Paulo: Edusp.

HÉBRARD, Jean. 2002. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural in: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras : Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp.

JOLY, Martine. 2007. *Introdução à análise da imagem*. 11ª ed. Trad. Mariana Appenzeller. Campinas.

JULIA, Dominique. 2001. “A cultura escola como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE/Ed. Autores Associados, nº1, p.9-44, jan/jun.

KOSHIYAMA, Alice M. 2004. Atualidade de Monteiro Lobato para a indústria do livro. in: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: FCRB, UFF/PPGCOM/LIHED. Disponível em <[http:// www.livrohistoriaeditorial.pro.br](http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br)> acesso em 28/04/2008.

KOSSOY, Boris. 2003. *Fotografia & História*. 2ª revisada. São Paulo: Atelié.

LINDEMAN, Richard H. 1987. *Medidas Educacionais*. Tradução: Leonel Vallandro, 6ªed. Rio de Janeiro: Globo.

LIVRES. BANCO DE DADOS LIVROS ESCOLARES BRASILEIROS. 2008. Disponível em < <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>, acesso de 2005-2008

LUPTON, Ellen. 2006. *Pensar com tipos: guia para designers escritores e estudantes*. Tradução André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify.

MARTINS, Maria do Carmo. 2002. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.

MÁSCULO, José C. 2002. *Concursos de professores de História da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1988)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP.

MEGALE, Lafayette. 2003. *FTD 100 anos fazendo o amanhã*. São Paulo: FTD.

MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE. 2008. *Les niveaux d'enseignement*. Disponível em <<http://www.education.gouv.fr/>>. Acesso em 02/05/2008.

MOGARRO, Maria J. 2006. Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais in: PINTASSILGO, J. et al. (Org.). *História da Escola em Portugal e no Brasil – Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colebri.

MORAES, Eduardo J. 2000. “Modernismo e folclore” in: FUNART (Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular). *Seminário Folclore e Cultura Popular*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP.

MUELLER, Maurício. 2008. Dicas de fotografia. in: *Blog agênciaPro*. Disponível em <www.agenciapro.com.br/blog/2008/02/10/algumas-dicas-de-fotografia> acesso em 01/05/2008.

MUNAKATA, Kasumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. (Doutorado) São Paulo, PUC-SP (versão digitalizada cedida pelo autor).

NERES, Júlio Maria. 2005. *A produção didática de história em quadrinhos: Julierme e a História para a escola moderna (1969-1975)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP.

NICODEMO, Thiago L. 2004. A herança colônia – Sérgio Buarque de Holanda e a história da Civilização Brasileira. *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: FCRB, UFF/PPGCOM/LIHED. Disponível em <<http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br>> acesso em 28/04/2008.

NOGUEIRA, Arlinda Rocha. 1988. Sérgio Buarque de Holanda, o homem. in: SÃO PAULO (USP E SEC). *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: SEE, USP, IEB.

OLIVEIRA, Lúcia L. 2000. “Os intelectuais e o nacionalismo” in: FUNART (Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular). *Seminário Folclore e Cultura Popular*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP.

OLIVEIRA, Marco A. de. 2006. *Os intelectuais e a produção da série “Resumo Didactico” pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. 1918-1936*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP.

QUEIROZ, Suely R. R. de. 1998. Ao mestre com carinho in: SÃO PAULO (USP E SEC). *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: SEE, USP, IEB.

REIS, Nestor G. 2001. *Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial*. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial.

RIBEIRO, Milton. 2003. *Planejamento visual gráfico*. 9ª ed. Brasília: LGE Editora.

SEVCENKO, Nicolau. 2001. *A corrida para o século XXI – No loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, Flamarion M. P. 2003. Editoras de Oposição no período de abertura política (1974-1985) – Levantamento preliminar e algumas considerações. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XVI – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belo Horizonte, 2 a 6/set/2003.

TOLEDO, Maria R. de A. 2001. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. (doutorado). São Paulo: PUC.

VIANA, Heraldo M. 2000. *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA.

VIDAL, Diana G. 2005. *Culturas Escolares - Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados.

VILHENA, Luís. R. 1997. *Projeto e missão - o movimento folclórico brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Getúlio Vargas.

WITTER, José S. 1988. Sérgio Buarque de Holanda – o professor. In: SÃO PAULO (USP E SEC). *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: SEE, USP, IEB.