



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A GUERRA DO PARAGUAI NA LITERATURA DIDÁTICA:
Um estudo comparativo**

ANDRÉ MENDES SALLES

Orientadora: Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa

Área de Concentração em História e Cultura Histórica
Linha de Pesquisa em Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB
Agosto/2011

**A GUERRA DO PARAGUAI NA LITERATURA DIDÁTICA:
Um estudo comparativo**

André Mendes Salles

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História, do Centro de Ciências Humana, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA

Agosto/2011

S168g Salles, André Mendes.
A guerra do Paraguai na literatura didática: em estudo comparativo
/ André Mendes Salles.- João Pessoa, 2011.
155f.
Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
1.História – estudo e ensino. 2.Cultura Histórica. 3.Guerra do
Paraguai – Historiografia. 4.Literatura didática – influências
historiográficas.

UFPB/BC

CDU: 37.013(043)

**A GUERRA DO PARAGUAI NA LITERATURA DIDÁTICA:
Um estudo comparativo**

André Mendes Salles

Dissertação de Mestrado avaliada em ___/___/___ com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof. Dr. José Batista Neto
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco
Examinador Externo

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe
Examinador Externo

Profa. Dra. Regina Célia Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Interna

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba
Suplente externo

Prof. Dr. Élio Chaves Flores
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Suplente Interno

Dedico este trabalho a três mulheres
especiais e imprescindíveis em minha vida:
Suely, Sônia e Erika

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico nunca é realizado de forma individual. Há sempre atores que influenciam/contribuem para o desenvolvimento do mesmo. Desta forma, agradeço:

- ✍ À minha querida orientadora, Vilma de Lurdes Barbosa. Não tenho aqui palavras que bastem para AGRADECÊ-LA. Foi no Mestrado que me iniciei e me vi enquanto pesquisador, ainda caminhado em passos desconcertados e confusos, e poder contar com uma profissional da qualidade e generosidade da professora Vilma foi fundamental, não só para o desenvolvimento deste trabalho, mas também para meu amadurecimento enquanto intelectual. Agradeço ainda pelo seu apoio, incentivo e confiança depositada. A tenho como referência de orientadora!
- ✍ Ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, onde pude desenvolver meu trabalho dissertativo, amadurecer enquanto intelectual/pesquisador e fazer importantes amigos. Desta forma, agradeço, sobretudo, aos professores/as que tanto contribuíram para o amadurecimento de meu trabalho: Dra. Vilma de Lurdes Barbosa, Dra. Regina Célia Gonçalves, Dra. Cláudia Engler Cury, Dr. Antônio Carlos Pinheiro, Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Jr., Dr. Élio Chaves Flores, Dra. Rosa Godoy. E também a minha amiga Virgínia, secretária do PPGH-UFPB, a quem recorri inúmeras vezes.
- ✍ A professora Dra. Regina Célia Gonçalves, com quem tive a oportunidade e o prazer de dialogar e conviver mais de perto. Minha professora de *Teoria da História*, leitora do meu projeto na Disciplina *Seminário de Pesquisa*, Banca do meu *Exame de Qualificação* e de *Defesa* e com quem atuei, como *Estágio Docência*, na Disciplina *Introdução aos Estudos Históricos*. Teve, portanto, uma contribuição inestimável, não só neste trabalho, mas na minha vida profissional. Exemplo de profissionalismo e competência, tenho a professora Regina como um modelo de docente.
- ✍ Ao Professor Dr. José Batista Neto, primeira pessoa a me mostrar que o ensino de História pode e deve ser fruto de investidas acadêmicas. Este é um daqueles professores que fazem a diferença na vida do aluno, é um daqueles profissionais em quem tentamos nos espelhar. Batista esteve presente em momentos acadêmicos importantes e decisivos na minha vida e teve um papel fundamental, não só neste trabalho, mas na minha formação enquanto docente.
- ✍ Ao professor Dr. Itamar Freitas, grande pesquisador do Ensino de História e da História da Educação. Profissional que muito admiro e respeito. Deu importantes contribuições a este trabalho, sobretudo na ocasião da Qualificação. Tive o prazer de conviver

alguns momentos acadêmicos com o professor Itamar e perceber a dedicação e empolgação que tem em pesquisar sobre o livro didático. É contagiante!

- ✂ Aos professores da UFPE: Patrícia Pinheiro, Márcia Ângela e Severino Vicente.
- ✂ Aos autores dos livros didáticos selecionados para a esta pesquisa: Joana Neves, Nelson Piletti e Gilberto Cotrim, que, gentilmente, se dispuseram a responder a todas nossas perguntas e questionamentos.
- ✂ A *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, pelo financiamento da pesquisa no segundo ano do Mestrado.
- ✂ A todos os colegas do Programa, com quem pude conviver e desfrutar alguns marcantes momentos, uns mais alegres e descontraídos, outros mais tensos e difíceis. A Alessandro, Azemar, Bernardo, Clécio, Isabella, Jivago, Paulo André, Waldemar e Wesley. Em especial a Ane Luíse Mecenas, grande amiga, com quem tive o prazer de conviver mais de perto, e dividir as angústias e as alegrias que o Mestrado proporcionou. Ane, Grande como pesquisadora, grande como pessoa, vejo um futuro acadêmico brilhante para ela; A Vânia Cristina, uma figura incrível, cujo bom humor contagia a todos; A Keliene, Simone e Amanda, pelos divertidos momentos de descontração que passamos nos intervalos das aulas; A amiga Raquel, com quem pude dialogar sobre as questões do ensino de História, inclusive em Eventos em que apresentamos mini-cursos. Formamos uma boa dupla hein! Enfim, Agradeço a todos e desejo vitórias e alegrias na vida pessoal e acadêmica.
- ✂ A Dirceu, Elba e Alaninha pelo apoio que sempre me deram. Obrigado por tudo!
- ✂ A Suely, minha querida e amada mãe, mulher admirável e *guerreira*, que cuidou de três filhos **praticamente sozinha**, assumindo a função de mãe e pai ao mesmo tempo (não deixou a desejar!). Ensinou-nos os valores da vida, e que nunca, em hipótese alguma, podemos desistir de nossos sonhos. Sempre nos incentivou a estudar cada vez mais. Custeou todo meu primeiro ano do Mestrado: passagens de Recife a João Pessoa toda semana, Xerox, livros, encontros acadêmicos, enfim, foi quem efetivamente possibilitou a minha permanência no curso. Sem ela, provavelmente, não estaria escrevendo essas linhas de finalização de um trabalho que durou pouco mais de dois anos. A Ela, um **MUITÍSSIMO OBRIGADO!!!**
- ✂ A Sônia, minha “tia-mãe”, que sempre esteve conosco nos momentos mais alegres e também mais difíceis e que assumiu também a função de minha criação e educação. Sou grato a ela por **TUDO** que fez e tem feito por mim.
- ✂ A Erika, o amor da minha vida, companheira, amiga e parceira. Sempre me apoiou e incentivou em minhas investidas acadêmicas. Foi a ela quem primeiro contei sobre a intenção de fazer seleção para o Mestrado em História na UFPB e foi a primeira

pessoa a me apoiar, mesmo sabendo das dificuldades e ausências que seriam fazer um Mestrado em outro Estado. Obrigado por tudo, inclusive, por ter me suportado em tensos e estressantes momentos que uma pesquisa acadêmica impõe. TE AMO!
Vamos agora em busca do Doutorado!

RESUMO

Este trabalho dissertativo está vinculado à Linha de Pesquisa *Ensino de História e Saberes Históricos*, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, cuja Área de Concentração é *Cultura Histórica*. Nosso objetivo foi analisar, em um estudo comparativo, as abordagens em edições previamente selecionadas de livros didáticos de História, produzidas nas décadas de 1980/90/2000, no que concerne a um assunto específico: a Guerra do Paraguai. Levando em conta o debate que se travou a nível acadêmico acerca dessa temática e à luz dos novos estudos historiográficos, privilegiamos dois momentos para as análises dos livros didáticos, em que o primeiro enquadra-se naqueles cujos autores (a saber: Nelson Piletti e Joana Neves & Elza Nadai) escreviam desde pelo menos a década de 1980, passando suas obras por revisões periódicas e sendo publicadas e consumidas até o final dos anos 1990. Isso equivale a dizer que esses livros escolares atravessaram o período dos chamados *revisionismo* e *neo-revisionismo* no que se refere à historiografia da Guerra do Paraguai. Destacamos que, justamente por se tratar de um estudo comparativo, usamos as edições das décadas de 1980 e 1990 dessas obras. O segundo momento de análise investiga o livro do professor Gilberto Cotrim, nas edições de 1999 e 2005. Na década de 1990, quando da publicação da primeira edição do livro do professor Cotrim, intensificaram-se as discussões entre os chamados revisionistas e neo-revisionistas sobre a Guerra do Paraguai. Assim, buscamos relacionar o referido conteúdo nos livros didáticos selecionados, em suas diferentes edições, com a bibliografia e produção acadêmica da época e observar as influências historiográficas para sua produção, percebendo se houve mudanças na formulação do texto e interpretação dos autores dos livros escolares a partir da renovação historiográfica e dos revisionismos, especialmente ao que concernem as causas do conflito. Para tal, procedemos a reflexões sobre variados aspectos que corroboram com esse objetivo, a exemplo das transformações na própria materialidade e concepção do livro didático ao longo das edições analisadas, sem, contudo, ter a intenção de aprofundar, ou mesmo se deter nesta última discussão.

Palavras-chave: Literatura Didática; Guerra do Paraguai; Ensino de História; Cultura Histórica; Historiografia; Conhecimento acadêmico; Conhecimento escolar.

ABSTRACT

This work is linked to the History Teaching and Historical Knowledge research line of the Graduate Program in History at the Federal University of Paraíba, which has Historical Culture as area of concentration. Our goal was to analyze, in a comparative study, the approaches on previously selected issues of History textbooks, produced in the 1980s, 1990s and 2000s, concerning a specific subject: the war in Paraguay. Considering the debate about this theme carried on the academic level and in the light of new historiographical studies, we emphasized two moments for the analysis of textbooks, the first of which falls on those whose authors (Nelson Piletti and Joana Neves & Elza Nadai) wrote at least since the 1980s, submitting to periodic reviews their works which were published and used until the late 1990s – meaning that these school textbooks have passed through the period of the so-called revisionism and neo-revisionism regarding the historiography of the Paraguayan War. We stress that, precisely because of the comparative character of the study, we used the 1980s and 1990s editions of the these works. The second stage of analysis investigates the book of the professor Gilberto Cotrim, in editions of 1999 and 2005. In the 1990s, when the first edition of Cotrim was published, the discussions about the Paraguayan War between the so-called revisionist and neo-revisionists were intensified. Therefore we attempted to correlate such subject in the selected textbooks, in its various editions, with the bibliography and academic production of the time, and observe the historiographical influences for its production, noticing if there were changes in the concepts of the text and in the interpretation of the authors of textbooks, as a consequence of the historiographical renewal and revisionism, especially of those concepts which concern the causes of conflict. For this purpose, we discussed various aspects that support this objective, such as the transformations in the very materiality and design of textbooks over the issues analyzed, without, however, having the intention to deepen or focus on this latter discussion.

Keywords: Didactic Literature; Paraguayan War; History teaching; Historical Culture; Historiography, Academic knowledge, School knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH – Associação Nacional de História

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural

IES – Instituição de Ensino Superior

LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros

MEC – Ministério de Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Elementos gerais dos livros e apresentação temática	156
Quadro II	Livros didáticos, citações, recursos gráficos e referencial teórico	158

Ela está no horizonte (...) – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

(GALEANO, 1994, p. 310).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O LIVRO DIDÁTICO: OBJETO E FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA.....	35
2.1 As Pesquisas sobre os Livros Didáticos	40
2.2 Os Livros Didáticos de História nas Décadas de 1980/90/2000: Breves Considerações.....	51
3 A GUERRA DO PARAGUAI NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: POLÊMICAS HISTORIOGRÁFICAS.....	62
4 A GUERRA DO PARAGUAI NA LITERATURA DIDÁTICA.....	87
4.1 Os Autores.....	89
4.1.1 Joana Neves	89
4.1.2 Nelson Piletti.....	95
4.1.3 Gilberto Cotrim.....	103
4.2 <i>História do Brasil</i> (Joana Neves e Elza Nadai).....	105
4.3 <i>História do Brasil</i> (Nelson Piletti).....	116
4.4 História Global: Brasil e Geral (Gilberto Cotrim).....	124
4.4.1 História Global: Brasil e Geral (5ª Edição).....	124
4.4.2 História Global: Brasil e Geral (8ª Edição).....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
6 FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
7 APÊNDICE.....	156
8 ANEXOS.....	161

1. INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, acreditamos que um trabalho de pesquisa deve começar descrevendo um pouco do percurso do projeto e de suas dificuldades e inviabilidades, assim como os encaminhamentos e estratégias que o pesquisador utilizou para solucioná-las. Em verdade, destacamos que o projeto inicial, que serviu de entrada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB), foi praticamente todo reformulado.

O motivo para tal mudança pode ser encontrado na vivência do pesquisador em questão, através de conversas e discussões com os professores – incluindo a orientadora – e colegas do Programa, assim como nos próprios conteúdos teórico-metodológicos que as disciplinas cursadas ofereceram. Além, é claro, da natural *interação* entre pesquisador e objeto de estudo. Somem-se a isso os momentos de diálogos com os professores da banca de defesa, proporcionados na disciplina *Seminário de Pesquisa*¹ e, sobretudo, no Exame de Qualificação.

Assim, após semestres inteiros cursando diversas disciplinas e realizando variadas leituras, enriquecemos nosso aporte teórico, o que de fato contribuiu para o amadurecimento do projeto de pesquisa e de suas possibilidades teóricas e metodológicas. Nesse sentido, entendemos que:

O projeto de pesquisa deve ser, naturalmente, um instrumento flexível, pronto a ser ele mesmo reconstruído ao longo do próprio percurso empreendido pelo pesquisador. Se o conhecimento é produto da permanente interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, como tende a ser considerado nos dias de hoje, as mudanças de direção podem ocorrer com alguma frequência, à medida que esta interação se processa e modifica não apenas o objeto de estudo, mas o próprio estudioso (BARROS, 2008, p. 68).

¹ Esta disciplina curricular obrigatória proporcionou um fecundo diálogo com um dos componentes da Banca, a saber, a Professora Dra. Regina Célia Gonçalves.

O projeto inicial versava sobre as formas de representação da nacionalidade em crianças e adolescentes pobres de uma periferia recifense, que em sua maioria fossem descendentes de negros e/ou índios. O local de pesquisa seria uma escola ainda a ser escolhida da Rede Municipal de Ensino do Recife, localizada em Casa Amarela² e que atendesse aos últimos anos do Ensino Fundamental. O objetivo era analisar através de observações de aulas e entrevistas com alunos e professores como era elaborada, pelos alunos com o perfil que definimos, a questão da identidade nacional, tendo em vista que grande parte dos sujeitos representativos da pátria presentes no universo escolar – especialmente na literatura didática –, são revestidos de caráter mítico e com o predomínio da etnia branca. Além das observações de aulas e entrevistas, seriam analisados alguns dos manuais escolares aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que diz respeito a conteúdos que estivessem relacionados à identidade nacional e, nessa perspectiva, como os negros e os índios eram tratados nos livros didáticos em foco. Deste modo, nossa perspectiva era perceber que as práticas docentes, assim como os livros escolares, podiam tanto contribuir para se fazer “emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à História” como, ao contrário, podiam, “inconsciente ou deliberadamente”, apenas perpetuar “mitos e estereótipos da memória dominante” (FONSECA, 2003:35).

Porém, foi-se somando algumas dificuldades no próprio campo de pesquisa, como, por exemplo, a escolha de uma escola que tivesse boa representatividade de descendentes de índios e/ou negros. No primeiro caso, seria necessária uma pesquisa em escolas específicas que atendessem a essa clientela. As mesmas só seriam encontradas em alguns municípios no interior do Estado, a exemplo das escolas situadas nas reservas e/ou comunidades indígenas. A segunda possibilidade, uma escola cuja maioria dos alunos fosse negros, foi logo descartada. Reconhecemos que a maioria da população estudantil negra está, até mesmo por questões históricas bem conhecidas por nós, localizada nas escolas públicas brasileiras. Contudo, achamos conveniente não levar a cabo tal pesquisa, que gerava diversos questionamentos, tais como: porque trabalhar somente com a população estudantil negra? E como defini-la, tendo em vista que a

² A escolha de tal local se deu devido ao fato do pesquisador em questão ter lecionado durante dois anos em um colégio da Prefeitura do Recife localizado em Casa Amarela.

questão da negritude passa por instâncias maiores do que simplesmente a cor da pele? A questão do *ser* negro relaciona-se, sobretudo, à questão da *identidade*, do *sentir-se* pertencente a certo grupo ou comunidade.

Além do mais, devemos destacar que nossa pesquisa não foi oriunda de nenhum projeto anterior do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, do *Programa de Educação Tutorial (PET)*, ou, ainda, de qualquer outro Programa de origem institucional do qual participei como graduando, ao contrário, por exemplo, do que acontece, não poucas vezes, a alunos recém-ingressos no Mestrado, que em ocasiões anteriores realizaram pesquisas com professores/orientadores e utilizam as mesmas para o embasamento e delineamento de seu projeto.

Entretanto, torna-se importante destacar que tal interesse de pesquisa foi suscitado por uma experiência prática de dois anos, como professor contratado da Rede Pública Municipal de Ensino do Recife, no Colégio Nilo Pereira, localizado em Casa Amarela, no Alto Santa Isabel. Portanto, a pesquisa surgiu não de um projeto iniciado na graduação, mas da inquietação de um profissional que iniciava sua carreira no magistério e que não somente utilizava o livro didático de História, mas também refletia sobre ele.

Diante desse panorama, resolvemos delimitar a nossa pesquisa no que concernia ao objeto e sua temporalidade. Assim, decidimos centrar a análise no livro didático de História e “esquecer” as questões ligadas à História Oral, como observações de aulas e realização de entrevistas. Então pensamos, inicialmente, que poderíamos realizar um trabalho de pesquisa que tentasse resgatar, através dos livros didáticos de História, as representações dos índios (primeira possibilidade) ou dos negros (segunda possibilidade). Porém, encontramos alguns trabalhos dissertativos que já haviam contemplado tal temática da maneira que havíamos idealizado e preferimos, portanto, *navegar por outros mares*³. Entretanto, diante de tantas dúvidas e questionamentos, uma certeza se impunha: a de que queríamos trabalhar com o livro didático de História.

O projeto, então, continuou privilegiando as análises ao livro didático de História. Resolvemos realizar um estudo cujo principal objetivo seria perceber os discursos produzidos nos livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai,

³ Sobre as pesquisas acerca dos negros e dos índios nos livros didáticos de História, ver, por exemplo: BRANCO (2005); MARIANO (2006); SILVA (2001).

utilizando, para tanto, a Guerra do Paraguai como conteúdo privilegiado de análise⁴, percebendo como ela serviu/serve à construção do discurso da identidade nacional.

Tal interesse surgiu ainda na minha graduação, quando estava em curso a disciplina História da América, lecionada à época pela Professora Dra. Patrícia Pinheiro, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Nessa época, entrei em contato com as leituras basilares acerca da historiografia da Guerra do Paraguai, em destaque os textos de Pomer (1980), Chiavenatto (1983) e Doratioto (2002).

A riqueza historiográfica da Guerra do Paraguai e a falta de conhecimento de considerável parcela do público estudantil acerca dessa historiografia foi o que me suscitou interesse em pesquisar, em primeiro lugar, o modo como os livros didáticos de História do Brasil abordam esta temática. A partir de então, surgiu-me outro questionamento: como os livros didáticos de História do Paraguai veiculam o conteúdo acerca dessa guerra, comparativamente ao Brasil, tendo em vista que grande parte de sua população masculina foi dizimada neste conflito? Acreditamos que tais questionamentos, indubitavelmente, envolvem a questão da identidade nacional. Era nessa linha de pensamento que pretendíamos seguir, no intuito de averiguar, em um estudo comparativo⁵, o que livros didáticos de História de ambos os países informavam sobre esse assunto específico.

No andamento de nossa pesquisa, nos deparamos com alguns problemas que antes não haviam sido vislumbrados. Percebemos que, para realizar um estudo comparativo entre a literatura didática do Brasil e do Paraguai, seria necessário mais do que ter em mãos os textos escolares dos dois países, precisava-se, por exemplo, ter mais conhecimentos sobre a estrutura de ensino do Paraguai⁶ e sobre o estado da arte da

⁴ É importante ressaltar que o historiador, no seu ofício, “sempre utilizou a comparação como parte de seus recursos para compreender as sociedades no tempo, embora não necessariamente como método sistematizado” (BARROS, 2007b, p.6). É, sobretudo, a partir do término da Primeira Guerra Mundial que advém uma preocupação em sistematizar um método comparativo que permita a abertura para o “diálogo, romper o isolamento, contrapor um elemento de *humanidade* ao mero orgulho nacional, e, por fim, questionar a intolerância recíproca entre os homens – esta que logo seria coroada com a explosão da primeira bomba atômica” (Idem, p.9).

⁵ Entendemos, assim como Barros (2007a; 2007b), que a História Comparada não se configura como um *campo de pesquisa*, nem como *domínio temático*, mas sim numa forma de abordagem, que se relaciona ao modo de se *fazer* história, portanto se relaciona a questões metodológicas. Assim, a História Comparada seria “um modo específico de se observar a História” (BARROS, 2007b, p. 2).

⁶ As escolas brasileiras estruturam seu ensino em nível Fundamental e Médio. Como havíamos decidido trabalhar com os livros didáticos do Ensino Médio, precisávamos saber como o Paraguai estruturava seu ensino para, somente a partir daí, estabelecer um critério de escolha dos textos escolares que permitissem certa equivalência entre os dois países, haja vista que o estudo comparativo não podia se dar de maneira avulsa, sem ter uma preocupação entre aquilo que se está comparando. Afinal de contas, deve-se ter bem

pesquisa acerca dos livros didáticos no referido país. Questões que demandariam, em primeiro lugar, mais tempo do que o Mestrado possibilita, e, em segundo, certa vivência do autor no país que se pretende pesquisar. Além do mais, é preciso deixar claro que foram realizadas pesquisas via internet para informação bibliográfica e documental preliminar, bem como para apreender elementos acerca do sistema de ensino no Paraguai, das editoras e das publicações didáticas desse país. Contudo, as informações e dados foram insuficientes para garantir minimamente um escopo para nossa pesquisa. Assim, para a demanda deste objeto de estudo, trataremos da Guerra do Paraguai apenas na literatura didática brasileira⁷.

Devemos ressaltar, entretanto, que continuaremos a seguir uma perspectiva comparativa. Apenas redefinimos o foco, delimitando este à realidade da produção didática nacional no que se refere ao episódio da Guerra do Paraguai.

A partir de então, o nosso atual objeto de pesquisa pôde ser vislumbrado. Acreditamos que tais problemas de pesquisa devam ser externalizados, sob o risco dos leitores acreditarem, ao ler o trabalho final, que este se deu sem maiores problemas, e no nosso caso, como se pode ver, os problemas/questionamentos/dúvidas foram inúmeros.

Ao se deparar com novas fontes, ao imaginar novas hipóteses, ao se confrontar com as inevitáveis dificuldades, ao produzir novos vislumbres de rumos possíveis, ou ao amadurecer no decorrer do próprio processo de pesquisa, o investigador deverá estar preparado para lidar com mudanças, para abandonar roteiros, para antecipar ou retardar etapas, para se desfazer de um instrumento de pesquisa em favor do outro, para repensar as esquematizações teóricas que até ali haviam orientado o seu pensamento. Nesse sentido, todo projeto é provisório, sujeito a mutações, inacabado (BARROS, 2008, p. 68).

Foi somente a partir desses enfrentamentos, proporcionados pela pesquisa, que demarcamos nosso recorte espaço-temporal. Assim, preferimos, para nosso estudo

delineado *o que observar e como observar*, além de “o que se pode comparar e o como se comparar” (BARROS, 2007b, p.7), ou seja “comparar o comparável”, sob o risco de incorrer no anacronismo ou mesmo na *analogia enganadora*. Ver: BARROS (2007a; 2007b); THEML & BUSTAMANTE (2007); LIMA (2007).

⁷ Um estudo comparativo dos livros escolares do Brasil e do Paraguai na temática referente à Guerra Grande permitirá ampliar o campo de percepção além das fronteiras brasileiras e possibilitará a saída do nosso *isolacionismo* historiográfico no que concerne a esse assunto específico. Nesse sentido, ansiamos futuras pesquisas a esse respeito. A recepção que se faz dos textos didáticos que envolvem a Guerra do Paraguai no Brasil e no Paraguai em um estudo comparativo, e não somente a sua prescrição no livro didático, também pode e deve ser fruto de pesquisas posteriores.

comparativo, privilegiar as edições dos livros didáticos escritos no Brasil e por autores brasileiros. Especificamente os livros dos autores Nelson Piletti, Joana Neves e Elza Nadai, e, Gilberto Cotrim⁸. Esses foram escolhidos através de critérios que a seguir delimitamos. As obras selecionadas para a pesquisa foram:

- ✍ *História do Brasil*. Joana Neves e Elza Nadai (Edições de 1980, 1989, 1997) Editora Saraiva;
- ✍ *História do Brasil*. Nelson Piletti (Edições de 1987, 1992, 1999). Editora Ática;
- ✍ *História Global: Brasil e Geral*. Gilberto Cotrim (Edições de 1999, 2005). Editora Saraiva.

Abrimos nos próximos parágrafos um pequeno parêntese para melhor explicitar as escolhas adotadas: A Guerra do Paraguai é apresentada pelos estudiosos do tema com períodos e perspectivas bem definidas, estabelecendo-se três principais correntes de pensamento acerca desse conflito, das quais, por hora, interessam-nos as duas últimas.

As décadas de 1960/70/80 do século passado são representadas pelo revisionismo histórico de León Pomer (1980) e Chiavenatto (1983) que, grosso modo, analisou a guerra através de uma perspectiva que inseria o capitalismo internacional/imperialismo, representado, sobretudo, pela burguesia inglesa, associada às elites locais do Estado brasileiro e argentino, como o fator preponderante da guerra. Em contrapartida, a década de 1990 apresentou obras que enfocavam não somente o binômio colonizador-colonizado, opressor-oprimido. Assim, esta nova corrente historiográfica realizou uma revisão do revisionismo das décadas anteriores. Destacamos, entretanto, que esta nova vertente, sobretudo aquelas ligada às obras de Doratioto, a nosso ver, trazem um neo-nacionalismo embutido numa singela aparência de imparcialidade científica.

Dito isto, privilegiamos dois momentos para as análises aos livros didáticos: no primeiro, enquadram-se aqueles cujos autores (a saber: Nelson Piletti e Joana Neves e Elza Nadai) escreviam, pelo menos, desde a década de 1980, passando suas obras por revisões periódicas e sendo publicadas e consumidas até o final dos anos 1990. Isso equivale a dizer que esses livros escolares atravessaram o período dos chamados revisionismo e neo-revisionismo no que se refere à historiografia da Guerra do

⁸ Realizamos, também, entrevista aos autores dos livros didáticos analisados: Joana Neves, Nelson Piletti e Gilberto Cotrim. As entrevistas representam parte de nossas fontes, produzidas durante a pesquisa.

Paraguai. Destacamos que, justamente por se tratar de um estudo comparativo, usaremos as edições das décadas de 1980 e 1990 dos livros acima expostos.

O segundo momento de análise aprecia o já citado livro do professor Gilberto Cotrim, nas edições de 1999 e 2005. A referida obra tem sua primeira edição na década de 1990 e ainda hoje encontra espaço nos meios escolares, tendo sido aprovada pelo PNL D para o triênio de 2009/2010/2011. Isso nos assegura a relevância da pesquisa, tendo em vista a significativa influência desta obra na formação da mentalidade histórica dos estudantes brasileiros⁹. É importante realçar que, na década de 1990, quando da publicação da primeira edição do livro do professor Cotrim, intensificaram-se as discussões entre os chamados revisionistas e neo-revisionistas acerca da Guerra do Paraguai.

Assim, a periodização estabelecida permite-nos situar dois critérios metodológicos preponderantes para tais escolhas, quais sejam: primeiro, que tais livros, devido suas inúmeras reedições, foram – e no caso do livro de Cotrim, ainda o são – de grande relevância, garantindo que os mesmos tenham feito parte da vida escolar de diversas gerações. Segundo, porque esta periodização em tela possibilita-nos analisar edições de livros didáticos que atravessaram o revisionismo de Pomer (1980) e Chiavenatto (1983) e o neo-revisionismo de Doratioto (2002).

Assim, buscamos relacionar a temática Guerra do Paraguai nos livros didáticos selecionados, em suas diferentes edições, com a bibliografia e produção acadêmica da época, e observar as influências historiográficas, percebendo se houve mudanças na formulação do texto e interpretação dos autores dos livros escolares a partir da renovação historiográfica e dos revisionismos, especialmente ao que concernem as causas do conflito. Para tal, procedemos também a reflexões sobre variados aspectos que corroboram com esse objetivo, a exemplo das transformações na própria materialidade do livro didático ao longo das edições analisadas, sem, contudo, ter a intenção de aprofundar, ou mesmo se deter nesta última discussão¹⁰.

⁹ A referida obra do professor Cotrim, por exemplo, é a 2ª mais adotada nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, segundo informações da Secretaria de Educação deste mesmo Estado. A 1ª obra mais adotada é *A escrita da História*, de CAMPOS & CLARO (2009).

¹⁰ As análises comparativas se darão tanto em relação às edições de uma mesma obra, percebendo, sobretudo, mudanças e/ou permanências nas interpretações dos autores ao longo dos anos, assim como às questões referentes a própria materialidade do livro, mas também em relação às três obras analisadas, percebendo aproximações e/ou afastamentos entre as mesmas.

Nessa perspectiva, a temática Guerra do Paraguai torna-se, também, o pretexto para uma análise mais ampla da literatura escolar, percebendo, nas décadas em destaque, as modificações mais gerais pelas quais essa literatura passou.

É nesse entendimento que as entrevistas com os autores em questão – Nelson Piletti, Joana Neves e Gilberto Cotrim – possibilitaram perceber mais de perto nuances na elaboração dos manuais didáticos de História por eles escritos e nos permitiram vislumbrar questões referentes ao nosso objeto de estudo. A *fala* dos autores, nesse sentido, foi de grande relevância para uma maior reflexão acerca do tema proposto e nos possibilitou ter uma maior dimensão da problemática em foco. As entrevistas representam parte de nossas fontes, produzidas durante a pesquisa.

Torna-se relevante ressaltar que, para nós, o livro didático é não somente uma *fonte histórica* a ser utilizada na nossa pesquisa, mas se configura no próprio *objeto* a ser estudado. Paul Ricoeur (1968, p. 26), acerca das fontes históricas, afirmou que “o documento não era documento antes de o historiador cogitar de perscrutá-lo”. É assim, segundo ele, que “o historiador institui o documento como documento após sua intervenção e sua observação”. Portanto, qualquer instrumento ou documento que nos possibilite compreender um pouco mais o passado e o presente humano pode e deve ser considerado uma fonte histórica, inclusive o próprio livro didático.

Na análise desses manuais escolares, trabalhamos levando em conta não apenas o que estava registrado, mas também aquilo que não estava, pois consideramos muitas vezes aquilo que não é dito tão revelador quanto aquilo que o é. É nessa perspectiva que Certeau (1982, p. 70) afirma: “No que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação [...] Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos [...]”.

Nosso trabalho apresentou o intuito de observar, também, a interface entre as interpretações produzidas nos livros didáticos de História e as *falas* de seus autores. Temos a certeza, como nos afirma Chartier (1990; 1999a; 1999b; 2001), de que a leitura não é anulada no próprio texto lido, mas ao contrário, ela ganha vida nas mãos de seus leitores. No entanto, por questões práticas e metodológicas, não privilegiaremos as análises que envolvem as formas de recepção que alunos e professores dão aos textos lidos. Nossa análise se dará através do estudo das interpretações produzidas pelos autores dos livros escolares selecionados para pesquisa acerca de um acontecimento

particular, mas isso não quer dizer que acreditamos que o próprio discurso feneça em si mesmo. Até porque uma pesquisa que se conclui nunca é um ponto final em si mesma, mas sim uma possibilidade para que outras venham a complementá-la ou mesmo refutá-la. Um texto acadêmico é sempre um espaço que se abre para novas e diversas discussões.

Cultura Histórica – Dialogando com a área de concentração do PPGH-UFPB

A expressão *cultura histórica* traz, a nosso ver, duas problemáticas iniciais de definição, pois tanto a palavra *cultura* quanto a palavra *História* são polissêmicas, podendo apresentar diferentes possibilidades de definição. Eagleton (2005, p. 9) afirma que, “*cultura* é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua”.

O professor Elio Flores, no entanto, apresenta uma interessante definição de cultura histórica:

Entendo por cultura histórica os enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais (2007, p. 95).

Tomo de empréstimo o fragmento da definição do referido autor acerca de cultura histórica, no qual destaca um ponto fundamental desse conceito, qual seja: “pensar historicamente está aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico”. Corroborando nesse sentido, Rüsen nos dá um instrumento a mais para se pensar o conceito de cultura histórica, qual seja:

Gostaria de definir como “cultura histórica”, o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente

histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática (RÜSEN, 2007, p. 121).

Assim, mais do que ser uma intersecção entre a História ciência, produzida por especialistas, e a História sem historiadores, “feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas” e etc. (FLORES, 2007, p. 95), a cultura histórica é um campo de pensamento histórico para vida prática.

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana (RÜSEN, 2007, p. 121).

Cultura histórica, então, seria também uma forma de consciência histórica humana não científica, que serviria de orientação para vida prática. Uma razão, então, que não se pautaria pela razão científica, pois o autor considera que esta não é a única possível, nem a única válida. Parece sem sentido acreditar que “somente a ciência pode pretender dispor da razão humana” (RÜSEN, 2007, p. 123).

Em outro texto, também de autoria de Rösen, percebemos interessantes indícios que podem nos ajudar a amadurecer um pouco mais o conceito de cultura histórica. Diz ele:

Como podemos simplesmente evitar assumir como genericamente válida nossa própria maneira tradicional de pensamento histórico? A resposta para essa questão está em olhar para os universais antropológicos da consciência histórica. Para fazê-lo, devemos ir além dos limites da historiografia profissional e acadêmica e seus procedimentos racionais de cognição histórica. A história como disciplina acadêmica não pode servir como modelo ou paradigma para a instituição universal da historiografia. Ao contrário, devemos reclamar por operações mentais básicas que podem ser encontradas em qualquer cultura humana. Haverá algo como um universal antropológico chamado “consciência histórica”? Nós sabemos que pensar historicamente, no sentido corrente da palavra “história”, é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humana. Mas se se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identificá-las como universais. A explicação desses procedimentos conduz a uma teoria geral da memória cultural (RÜSEN, 2006, p. 118).

Ao expressar esse pensamento, além de abordar um ponto já discutido por nós, segundo o qual a consciência histórica deve ser pensada também “além dos limites da historiografia profissional e acadêmica e seus procedimentos racionais de cognição histórica” (RÜSEN, 2006, p. 118), estabelece uma importante afirmação: a de que o pensamento histórico, ou o pensar historicamente, é resultado de um processo cultural. Quer dizer, pensar historicamente é algo aprendido e apreendido pelos homens e mulheres nas mais diversas relações que o universo cultural pode estabelecer com eles.

Bianculli (s.d.) também levanta questionamentos acerca do *lugar* do histórico. A autora questiona se devemos considerar os assuntos históricos em si mesmos ou se esta é uma qualificação a qual o homem estabelece. Nesse sentido, a autora polemiza: o *ser* histórico foi estabelecido pelo homem e seus instrumentos culturais ou é algo dotado de uma constituição compreensiva em si mesma? Acreditamos que tais questionamentos devam fazer parte do próprio processo de se pensar a cultura histórica.

É a partir das leituras referidas que começamos a pensar numa cultura histórica escolar. É preciso que se destaque, de início, que os livros didáticos são partes integrantes da cultura escolar. Tais livros, indubitavelmente, fazem parte, como um objeto material, da cultura escolar, pois desde a institucionalização do ensino no Brasil, conseguimos perceber este objeto educacional fazendo parte da educação dos jovens brasileiros. Inclusive, quando dessa institucionalização, a partir, sobretudo, da segunda metade do século XIX, percebemos a concorrência de algumas editoras de livros didáticos na corrida pela competição deste incipiente mercado¹¹.

No que concerne à História do Brasil, tais editoras buscaram nomes de intelectuais que tinham certo impacto na sociedade, os quais pertenciam ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e/ou ao Colégio Pedro II, por exemplo. As capas desses livros escolares vinham, inclusive, indicando o órgão institucional ao qual o autor pertencia, isso no intuito não somente informativo, mas também de angariar a confiança dos futuros usuários dos livros e, conseqüentemente, garantir a vendagem, além de assegurar que as obras não fossem vetadas pelos Conselhos Educacionais¹².

¹¹ Sobre as editoras de manuais didáticos do século XIX, temos a Editora B. L. Garnier, a Editora Laemmert e a Editora Francisco Alves. Ver: BITTENCOURT (2008b); GASPARELLO (2004).

¹² Sobre o livro didático no Brasil oitocentista e sua relação com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação da identidade nacional, ver: SALLES (2010).

Para nós, a referida concorrência das editoras didáticas no final do século XIX é bastante sugestiva, pois indica que tal instrumento, enquanto objeto educacional, fazia-se presente na cultura escolar brasileira desde a institucionalização do ensino no Brasil.

Segundo Gatti Jr. (2004), a produção de livros didáticos de História passou por um gradual processo de transformação a partir do final da década de 1960. Esse foi o momento, segundo o autor, em que o escritor do livro didático, que antes realizava sua produção praticamente sozinho, passou a dividir tal autonomia com uma equipe técnica. Isso quer dizer que o livro didático, antes praticamente escrito a *uma só mão*, passa a ser, em muitos casos, uma produção coletiva¹³.

Essa constatação para nós é fundamental, pois caracteriza que o livro didático de História, atualmente, em seu processo de produção, passa, cada vez mais, por *mãos* que não são necessariamente as do profissional da História.

Isso aponta que esse objeto faz parte de uma cultura histórica, uma vez que não está restrito ao cânone historiográfico e é apropriado e difundido por uma plêiade de profissionais que não necessariamente os da História.

Décio Gatti Jr. (2004), acerca das produções didáticas, nós dá interessantes informações:

[...] É importante ressaltar que, apesar de se reconhecer o fato de que os autores são os responsáveis diretos pelos conteúdos que constam dessas coleções [didáticas], houve um aumento ao longo do período estudado [1970-1990] da influência dos editores, de conteúdo, de arte, etc., pois são estes personagens que conjuntamente ao autor ou autores produzem, de fato, o livro didático em sua plena materialidade (p. 66)

De fato, os autores de livros didáticos perderam, em parte, certa autonomia de sua própria produção histórica e pedagógica. A elaboração de exercícios e atividades, em muitos livros escolares, é realizada por pedagogos da editora. As ilustrações reproduzidas nos livros didáticos também são, em muitos casos, selecionadas por um profissional gráfico, fazendo com que haja, muitas vezes, uma incompatibilidade ou desconexão entre o texto escrito e o texto ilustrativo.

¹³ Isso não quer dizer, contudo, que os autores dos livros escolares que escreveram antes desse período tivessem uma total autonomia, ou ainda que suas obras não sofressem as influências, ou mesmo interferências dos editores ou de outros agentes.

Um caso ainda mais interessante serve para ilustrar nosso argumento. O conhecido livro *Toda a História*, dos professores Arruda e Piletti (1995), não foi escrito somente pelos autores em questão, mas também, e talvez sobretudo, por um redator, cuja formação é Jornalismo. A Editora Ática, em virtude dos livros dos professores Jobson Arruda em *História Geral* e Nelson Piletti em *História do Brasil* serem recordes em venda, os procuraram para propor a realização de um livro síntese dos seus textos anteriores. Porém, a Editora foi clara em afirmar que essa síntese deveria ser realizada por uma terceira pessoa. Entra em cena, então, a figura do redator. Esse profissional partiria dos textos desses autores para realizar a sua síntese (GATTI Jr., 2004).

O redator Mylton Severiano da Silva, contratado pela Ática para realizar a síntese dos textos, os enviava, depois de prontos, para serem revisados e aprovados pelos professores Arruda e Piletti. A editora explicou que precisava resumir 1.500 páginas em apenas 400, e que, portanto, o melhor profissional a fazer isso seria um redator. Além do mais, tal trabalho teria de ser feito em um tempo hábil e, ainda, em uma linguagem acessível à maioria do público estudantil, uma vez que a própria proposta da síntese era uma maneira de popularizar a produção e atingir uma maior clientela (GATTI Jr., 2004).

O professor Jobson Arruda, em entrevista realizada pelo pesquisador Gatti Jr. (2004, p. 89-90), fala um pouco a esse respeito:

Por volta de 1994 a Ática procurou-me, por meio de seu editor, que é o João Guizzo, que disse: “Olha Jobson, nós queremos produzir um livro que tenha toda a História em um volume só e por isso o nome é *Toda a História* e os dois autores da Ática que têm melhor desempenho – na área de História Geral é você e na área de História do Brasil, um autor consolidado é o Nelson Piletti. Então nós gostaríamos de juntar o texto de vocês dois, mas não pode ser você a fazê-lo... o texto precisa ser sintetizado de tal maneira que a redação prolixa esteja fora, etc. Nesse contexto é preciso que haja uma certa uniformidade nesta síntese”. Para que haja uniformidade nem podia ser eu [Jobson] a fazer a minha síntese e o Nelson [Piletti] fazer a parte dele, porque não ia bater. Era preciso que uma terceira pessoa, do lado de fora, olhasse e fizesse, com base nos nossos textos, quase como uma copidescagem dos nossos textos. Foi aí que a Editora Ática contratou o redator que trabalhava para a Ática chamado Mylton Severiano da Silva.

Acerca da maneira como era realizada a síntese, Arruda diz o seguinte:

[...] o Mylton pegava o meu texto, fazia uma síntese começando, digamos, lá pela Antiguidade, de tal maneira que o texto que, escrito de uma maneira mais prolixa, tinha 10 páginas que se transformavam em 3, em 4 páginas, às vezes em 2 e meia. [...] Como ele [Mylton Severiano] era um excelente redator, ele podia fazer isso com mais facilidade do que os dois autores. [...] Portanto, o conteúdo do livro é meu, várias frases do livro são minhas, às vezes idênticas, a seqüência e o raciocínio, mas a redação não é (Idem, p. 90).

Quanto à liberdade que o redator teria para escrever o livro em nome dos autores, Arruda diz:

[...] E, chegando na História contemporânea, levando-se em conta que ele [o redator] estava escrevendo em [19]94 e que a última revisão do meu *Moderna e Contemporânea* tinha saído no ano de 85, a idéia é de que ele teria mais liberdade para acrescentar mais material que fosse concernente às mudanças mais significativas ocorridas nos anos recentes, passando evidentemente pela nossa revisão. Então, durante todo o tempo que revisamos, eu a minha parte e o Nelson Piletti a dele, a idéia que sempre tivemos é que ele partia dos nossos textos para nos oferecer a síntese e quando estava distante do nosso texto era uma construção que ele fazia, mas isto estava contemplado no contrato (Idem, p. 90-91).

A indústria editorial brasileira de didáticos incorporou, em todos os âmbitos de sua produção, uma mentalidade capitalista, com uma rigorosa divisão do trabalho. Os autores e seus textos, nesse sentido, tornam-se apenas um dos elementos dessa complexa rede de produção que envolve redatores, pedagogos, profissionais gráficos, autores, copidesques e etc.

O professor Jobson Arruda parece tratar com naturalidade o fato de um redator ter total liberdade para modificar e/ou acrescentar novos elementos à sua obra, tendo em vista que o livro foi escrito em 1994 e a última revisão feita pelo autor em 1985. Consideramos que, talvez, tal situação tenha se tornado bastante cômoda para alguns autores de livros didáticos.

Nesse tocante, o relato de Bittencourt é significativo:

Uma rápida leitura da ficha técnica, por exemplo, apresentada na contracapa das obras didáticas produzidas a partir da década de 1990,

comprova que o papel do autor de uma obra didática tem se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal (BITTENCOURT, 2004a, p. 477).

Inserida numa lógica capitalista, a produção de textos didáticos é solicitada pelas editoras aos seus autores de maneira cada vez mais veloz para atender as demandas do mercado e as modificações dos currículos e seriações, assim como dos próprios órgãos responsáveis pela avaliação desse tipo de material criados pelo Governo Federal¹⁴. A escrita mais acessível, como forma de angariar uma maior parcela do mercado estudantil, é cada vez mais solicitada pelas editoras de livros didáticos.

Os professores que escreviam livros escolares, a exemplo do professor José Jobson de Andrade Arruda, exerciam inúmeras outras atividades, como ensino, pesquisa, participação em encontros acadêmicos, palestras e etc. Nesse sentido, as crescentes solicitações das editoras para seus autores, como revisão e/ou elaboração de novas coleções, além da participação na divulgação do material didático¹⁵, tornaram-se cada vez mais frequentes e constituíram, assim, um acúmulo de trabalho para os professores/autores de didáticos.

Sobre este aspecto da produção didática, Gatti Jr. (2004) nos diz o seguinte:

Do ponto de vista editorial, o final da década de 1990 era palco do aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções didáticas, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos de História, que eram cada vez mais solicitados a exercerem atividades de divulgação de suas próprias coleções e, sobretudo, da revisão constante dos textos, com o aparecimento da tendência em contratar redatores profissionais para diminuir o trabalho desses autores (p.139).

Tal tendência das editoras deve ser problematizada, uma vez que insere no âmbito da produção capitalista industrial, com toda sua complexa rede de divisões de trabalho, um instrumento cuja principal função é educativa. Contratar redatores para

¹⁴ A exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹⁵ As editoras de livros didáticos estão atualmente utilizando seus escritores para divulgação de suas coleções por todo o país, através de palestras, aulas, capacitação a professores da Educação Básica.

realizar sínteses de textos didáticos já postos no mercado – seja para aliviar a cansativa rotina do professor/escritor, seja para tornar a escrita mais acessível –, é uma questão séria que compromete o processo educativo do público estudantil brasileiro, e que, portanto, deve ser fruto de profundas reflexões¹⁶.

A partir de então, consideramos os atuais livros didáticos de História como parte de uma cultura histórica, pois está na intersecção da produção acadêmica, realizada por profissionais do ofício, e profissionais ligados a outras áreas do conhecimento, além de ser apropriado por um público amplo de não especialistas.

Conforme a professora Kátia Abud, o livro didático, em linhas gerais, é uma das formas de popularização do saber histórico, um saber que, segundo ela, poderia ser chamado de *conhecimento histórico do homem comum*. A esse respeito, considera que:

O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de 1º e 2º graus (ABUD, 1986, p. 81).

Contudo, consideramos que a utilização da expressão *popularização do saber histórico*, utilizada pela professora Kátia Abud, reproduz um preconceito em relação à área disciplinar Ensino de História, sobretudo no que se refere ao saber escolar. Acreditamos que esta instância seja não uma popularização do saber, mas sim uma dimensão da ciência da História. Portanto, pensamos que o ensino de História e o livro didático sejam uma das formas de materialização da ciência histórica, quer dizer, uma das justificativas da História existir enquanto ciência.

Fonseca (1999) assinala que o livro didático pode ser interpretado como um *lugar de memória*, como “depositário de uma memória nacional” (p. 205), responsável por uma construção histórica que ela chama de *senso comum histórico*. Então, segundo

¹⁶ Outro fator a ser problematizado, e que está se tornando comum, é o caso de alguns autores de livros didáticos, que são também professores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com dedicação exclusiva, ausentar-se de suas atividades nas universidades para divulgação dos materiais didáticos escritos por eles, haja vista que hoje se tornou uma atribuição dos autores essa divulgação. Assim, mesmo sendo funcionários públicos com dedicação exclusiva, acabam atuando a serviço de empresas privadas em detrimento das IES.

a autora, o livro didático de História seria responsável pela formação de identidades, consolidando certa *memória coletiva*.

Contudo, apesar de reconhecer o papel do livro didático como um *lugar de memória*, precisamos perceber que a educação histórica não é uma forma de conhecimento unicamente produzida em sala de aula. Pensar a educação histórica é pensar além dos muros da escola, é pensar, por exemplo, nas salas de cinema, nas rodas de literatura, nos documentários filmados, nas biografias produzidas, nas novelas e minisséries assistidas, nas músicas escutadas, nas *navegações* de internet realizadas. Enfim, pensar a educação histórica é pensar em todas essas instâncias que correspondem não somente ao que é produzido e ensinado nas escolas, mas ao que é vivenciado no próprio desenrolar da vida prática.

Caimi (1999) afirma que “o livro didático constitui-se hoje não só numa fonte de consulta pessoal para o professor – às vezes a única -, mas também no maior instrumento de popularização do conhecimento histórico” (p. 33). É inegável que o acesso ao livro didático, com a massificação do ensino advindo do regime militar e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), com toda sua política de compra e distribuição dos livros às escolas públicas e seus alunos, contribuiu sobremaneira para divulgação do saber histórico escolar.

Contudo, consideramos os livros didáticos como *uma das formas possíveis* de se criar um fundamento, mesmo que limitado, do histórico. Em tempos de cultura midiática, onde cada vez mais se produzem novelas e minisséries de *época*, nos questionamos se hoje o principal meio de divulgação de um conceito daquilo que é histórico é desenvolvido essencialmente pelos textos escolares.

Além do mais, no próprio ambiente escolar da sala de aula, e apesar de considerarmos o livro didático como um objeto fundamental no processo educativo, devemos lembrar que este,

não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Choppin destaca, por exemplo, quadros e mapas de parede, diários de férias, coleções de imagens, enciclopédias escolares, softwares didáticos, CD-ROM, internet, filmes, como integrantes, junto com os livros didáticos, de uma cultura escolar.

Para encerrar por hora a discussão de cultura histórica, destacamos que pensar historicamente não é algo natural, não é algo com o qual nascemos, mas ao contrário, é algo que aprendemos nas diversas instâncias que envolvem a nossa vida prática. A cultura histórica, portanto, está intrincada nesse contexto das diversas formas práticas da vida de se elaborar, mesmo que inconscientemente, uma consciência histórica.

É nesse contexto que consideramos o livro didático como uma das formas possíveis de se criar e, em certos casos, cristalizar um conceito do *ser* histórico, do *fundamento* daquilo que é histórico. Mas é evidente que os leitores se apropriam desses textos escolares de acordo com suas vivências, de acordo com suas expectativas e de acordo com seu repertório teórico. Por isso acreditamos que a pesquisa em cultura histórica está além de perscrutar aquilo inscrito em um papel ou aquilo que é veiculado pela mídia, mas se completa com os estudos das formas de recepção que cada leitor dá aos textos lidos ou as informações veiculadas.

Dialogando com a linha de pesquisa: Ensino de História

O Ensino de História hoje se constitui como um frutífero espaço de discussões e investidas acadêmicas e dispõe de uma gama de trabalhos dos mais diversificados. A grande maioria desses foi desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE); comparativamente, pouco se produziu acerca desse campo de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em História (PPGH). Contudo, esse panorama, felizmente, vem se modificando, pois alguns PPGH's já possuem linhas de pesquisa específicas sobre Ensino de História, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pioneira nesse campo, e da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Apesar dessa mudança de mentalidade, quer dizer, apesar de considerar o Ensino de História como um objeto de pesquisa não só da área educacional, mas também como objeto de pesquisa próprio do historiador, esse processo se desenrola ainda de maneira muito tímida. A esse respeito, Oliveira (2003) afirma:

Historicamente, as Universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do Ensino. Na pesquisa histórica e sobre o ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2003, p. 38).

Mais recentemente, chamando a atenção para a propriedade dos estudos sobre o ensino de história, Silva (2007, p. 275) assevera que este “é uma face da História como conhecimento, é a História em situação de ensino”. Assim, o autor reforça nossa perspectiva e nos convida, nós historiadores, a reaver o campo de pesquisa Ensino de História à luz da própria História. Assim:

[...] embora o Ensino de História seja uma face da História como conhecimento, esta última se cindiu e deixou de ver com clareza aquela dimensão como parte de seu ser. Cabe-nos, então, ajudar a História a não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar aquele viés como sua expressão legítima (SILVA, 2007, p. 275).

Talvez tal estado de coisas possa ser explicado com base na questionável concepção *hierárquica* entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, em que aos bacharéis é delegada toda a responsabilidade na produção do conhecimento científico, restando aos licenciados, a pouco nobre função de *reproduzir* tais conhecimentos, elaborados por outros atores, em distintos locais desconhecidos e/ou inacessíveis aos mesmos.

Desde modo, Ilka Mesquita e Ernesta Zamboni (2008), em instigante artigo afirmam:

[...] Nesse sentido, voltamos o olhar para o modelo de formação do professor de História que foi estruturado nas décadas de 1960 e 1970 e que permaneceu na década de 1980, na qual predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos e em técnicas pedagógicas trabalhadas pelas didáticas e no estágio supervisionado. Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significa que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico (p. 133).

Ainda no que concerne a referida concepção *hierárquica e dicotômica* da formação do historiador¹⁷, que persiste aos dias atuais, Mesquita e Zamboni (2008) afirmam que “as mudanças educacionais consolidadas nos anos 1990 e no início do século XXI, continua apresentando velhos problemas, como as dicotomias licenciatura/bacharelado, ensino/pesquisa, teoria/prática” (p. 134).

A própria Associação Nacional de História – ANPUH, antes Associação Nacional de Professores Universitários de História, já traz, no bojo de sua trajetória, a polêmica discussão entre pesquisa/ensino, o que pode ser constatado na modificação do nome da entidade, devido à inserção de professores do Ensino Básico e de alunos de pós-graduação como sócios.

Essa inclusão gerou acirradas contendas, fato que pode ser claramente observado na entrevista da professora Déa Ribeiro Fenelon às pesquisadoras Mesquita e Zamboni (2008), ao falar sobre as reações a esse projeto de mudança, o qual tem a própria entrevistada como uma das autoras:

[...] Mas o que era a reação? Era muito pelo lado de que a associação era uma associação científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos. Era uma coisa dos “historiadores”. Fazia-se muito essa diferença. E o professor ainda estava numa fase em que não produzia, que não era um pesquisador. Houve uma reação também grande a proposta. A professora Cecília Westphalen, que é uma das primeiras presidentes da associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a ANPUH (p. 139).

O relato da professora Fenelon nos faz reforçar a ideia da forte hierarquização da pesquisa em detrimento do ensino na formação do profissional da História, como se este não passasse de uma simplória reprodução de conhecimentos. É evidente que tal celeuma também possua imbricações políticas, como por exemplo, a luta contra os Estudos Sociais implantado pelo governo militar no Brasil, que *dissolveram* as disciplinas de História e Geografia na Educação Básica.

¹⁷ As dissertações de Aryana Costa, defendida no ano de 2010, e Francisco Chaves, em 2007, ambas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trazem, de forma bastante consistente, essas discussões sobre a formação do historiador, a primeira referente ao caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e a segunda, referente à UFPB.

É preciso que se diga que o governo militar interferiu diretamente nas questões educacionais, extinguindo a função propedêutica do 2º grau e transformando-o em tecnicista, haja vista sua ênfase voltada para a habilitação profissional, tendo inclusive tal nível de ensino sido realizado em cooperação entre escolas e empresas privadas (FONSECA, 1993).

A profissionalização do ensino de 2º grau, oriunda da lei nº 5692/71, gerou diversas críticas de vários setores da sociedade, pois tal conjuntura educacional reforçava uma educação classista, segregando e restringindo o acesso das populações mais carentes à universidade pública. Além disso, a formação de professores nesse período também foi alvo de diversas críticas. Instituiu-se a Licenciatura Curta, acentuando a dimensão econômica da educação e a proletarização docente, assim como a descaracterização dos saberes das Ciências Humanas, acentuada com a diluição dos conteúdos de História e Geografia no então ensino de 1ª grau. A ANPUH estava atenta a toda essa conjuntura e participou ativamente contra as atitudes impostas pelos militares.

É lógico também que a reação ao projeto de inserção de professores do Ensino Básico e estudantes de Pós-Graduação na ANPUH, por parte de alguns sócios da entidade, tivesse uma preocupação de manutenção de determinado *status quo*, de preservação de um espaço de pesquisa, que não fosse obstruído pelos docentes da Educação Básica e/ou alunos de Pós-Graduação.

Devemos destacar que, há muito, *caiu por terra* a velha ideia de que eram somente os alunos formados no Bacharelado quem realizavam cursos de Pós-Graduação *strito senso*. Além disso, entendemos, assim como as pesquisadoras Mesquita e Zamboni (2008), que a “docência, o ensino e a reflexão sobre a formação de professores de história fazem parte do ofício do historiador” (p. 159).

Ainda nessa perspectiva, e seguindo a trilha traçada pelas pesquisadoras Costa e Oliveira (2007), percebemos que:

[...] Essa mudança no enfoque [*da área educacional – PPGE - para a histórica – PPGH*] foi proporcionada também pelo aumento significativo do número de trabalhos sobre ensino de História. Trabalhos, antes esporádicos e centrados na pedagogia, tornam-se cada vez mais presentes nas reflexões de licenciados e bacharéis em História pensando a sua própria área e o seu ensino (p. 155) (Destaque nosso).

Com isso, não estamos querendo deslegitimar, ou mesmo, defender que essas pesquisas devam ser exclusividade dos Programas de Pós-Graduação em História. Ao contrário, reconhecemos a vital importância que os Programas de Pós-Graduação em Educação exerceram na área disciplinar do Ensino de História e ainda exercem (e tomara que assim continue).

Desenhando a Dissertação

Considerando as reflexões postas até aqui, apresentamos, de forma sintética, os conteúdos e objetivos de cada capítulo:

Na segunda parte da dissertação, *Livro didático de História: objeto e fonte de pesquisa histórica*, tratamos, de maneira geral, do livro escolar como fonte e objeto de pesquisas históricas e educacionais, destacando as potencialidades de investigação/indagação que os mesmos oferecem. Esse foi o momento de contextualização da produção sobre esses livros, revelando um incipiente, porém fecundo campo de investigação. Este capítulo teve, ainda, a intenção de discutir sobre as modificações por que passou os manuais escolares nas décadas de 1980, 1990 e 2000, periodização estabelecida para pesquisa. Para tanto, utilizamos, em vários momentos, a própria *fala* dos autores dos livros didáticos selecionados.

Na terceira parte de nosso trabalho, intitulada *A Guerra do Paraguai: polêmicas historiográficas*, analisamos a historiografia relacionada a esta temática, disponível e de largo conhecimento publicada no Brasil. Consideramos as três versões predominantes nessa historiografia, quais sejam: a versão que se deu logo após a guerra, versão esta propagada pelo exército brasileiro (a historiografia memorialístico-patriótica); o revisionismo das décadas de 1960/70/80, com destaque para Pomer (1979; 1980) e Chiavenatto (1983); e as revisões feitas às obras dos autores da corrente interpretativa precedente, chamada por alguns estudiosos de neo-revisionismo, com destaque para Francisco Doratioto (2002). Damos destaque às duas últimas historiografias, apreendendo, sobretudo, as questões relacionadas às causas do conflito. Levamos em consideração também, um trabalho dissertativo que trata da Guerra do Paraguai nos livros didáticos de História, de Ana Paula Squinello (2002), em cuja discussão procuramos ir além.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo tiveram o intuito de estabelecer/suscitar os debates sobre as produções científico-acadêmicas em relação à Guerra do Paraguai, para assim, poder estabelecer os elos com o nosso objeto de estudo, quer dizer, apreender de que forma a temática em foco foi, ou não, assimilada pela literatura didática, tendo em vista os autores selecionados.

O quarto momento de nossa pesquisa, *A Guerra do Paraguai na literatura didática*, que se configura como foco do nosso objeto de estudo, teve como finalidade apreender em um estudo comparativo, como a Guerra do Paraguai é analisada nas edições das obras didáticas selecionadas para a pesquisa, relacionando essas abordagens com a bibliografia e produção acadêmica da época. Observam-se, nesse particular, as influências historiográficas nas produções desses livros didáticos, em suas diversas edições, percebendo se houve mudanças na formulação do texto e interpretação dos autores a partir da renovação historiográfica e dos revisionismos, especialmente ao que concernem as causas do conflito. Para tanto, realizamos também reflexões sobre variados aspectos que corroboram com esse objetivo, a exemplo das transformações na própria materialidade do livro didático ao longo das edições analisadas. Contudo, não tivemos a intenção de aprofundar, ou mesmo nos determos nesta última discussão. Além dos livros escolares, utilizamos como fonte, para melhor apreender nosso objeto de estudo, as entrevistas que realizamos aos autores dos livros didáticos selecionados.

2. O LIVRO DIDÁTICO: OBJETO E FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA

A História da Educação, assim como o ensino de História¹⁸, passou por relevantes reformulações teórico-metodológicas, sobretudo a partir da década de 1980. Novos temas e novas formas de abordá-los foram desenvolvidos. A História Cultural, e com destaque as *representações*, têm auferido, nos últimos anos, grande espaço entre os historiadores brasileiros; em verdade, tal tendência historiográfica tem marcado, cada vez mais, as obras de historiadores do mundo Ocidental. A educação, no contexto da História Cultural e da Cultura Histórica, se tornou um campo de pesquisa privilegiado para os historiadores, pois manifestações educacionais, sejam elas escolares/institucionais ou não, são parte integrante dos fenômenos culturais.

Décio Gatti Jr., professor da Universidade Federal de Uberlândia, em pesquisa realizada sobre o livro didático de História, no período de 1970 a 1990, aponta que as renovações anteriormente mencionadas passaram a fazer parte também das produções didáticas de História:

O processo de abertura política do país, iniciado no final da década de 1970, permitiu a superação paulatina da censura e auto-censura, com a veiculação nos livros didáticos de uma História mais crítica e vinculada ao processo de renovação da historiografia internacional que, em um primeiro momento, na década de 1970, alinhava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas de 1980 e 1990, passava a agregar também os temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e, por fim, da forte renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo no país (2004, p. 236).

Cada vez mais movidos por renovados questionamentos, os historiadores do século XX, passaram a fazer novas perguntas a documentos já conhecidos pela

¹⁸ Ensino de História aqui entendido como campo de pesquisa acadêmica.

historiografia, ampliando o fazer historiográfico. Desta forma, originais temáticas de pesquisa foram introduzidas na produção histórica, e, com elas, novas fontes também passaram a ser utilizadas na tentativa de compreender essa renovada maneira de produzir conhecimentos históricos. Com isso, por exemplo, o livro didático, compreendido antes simplesmente como um manual escolar, tornou-se objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional, embora em algumas obras recentes sobre fontes e pesquisas históricas, de considerável circulação no meio acadêmico, sequer mencionem esse artefato como objeto de estudo¹⁹. Com as influências advindas da Nova História Cultural²⁰ e da Cultura Histórica, não somente o livro didático em si passou a ser analisado, mas também as práticas de leituras que dele se fazia.

As discussões e as ideias suscitadas, sobretudo por Roger Chartier, são caras aos historiadores. Suas análises acerca dos livros em geral, influenciaram, em particular, as realizadas sobre os livros escolares, e trouxeram nova luz ao estado da arte da pesquisa no país. Numa análise sobre o livro e o leitor, Chartier diz o seguinte:

As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a 'ordem do discurso' pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (CHARTIER, 1999b, p. 8).

Pesquisas recentes acerca do livro - incluindo o didático - vêm se preocupando não somente com o que está posto, o que está inscrito nas páginas do livro, mas também, e talvez sobretudo, com as formas de recepção e as formas de leitura que dele se faz. Não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção. Nesse contexto, não somente o autor e sua escrita passam a ser investigados, mas outros agentes que contribuíram para a produção do livro, como editores, ilustradores e até mesmo os próprios leitores²¹. Contudo, vale ressaltar, que

¹⁹ Analisamos duas interessantes coletâneas sobre fontes históricas. Entretanto, nenhuma delas contemplou o livro escolar enquanto possibilidade de fonte para pesquisa em História e em História da Educação. Ver: PINSKY (2008); PINSKY; LUCA (2009).

²⁰ Sobre a Nova História Cultural ver: BURKE (2008); HUNT (1992).

²¹ Sobre o livro enquanto produto fabricado, enquanto artefato da indústria cultural, em cuja produção interferem outros atores além dos autores, como, por exemplo, editores, copidesques, programadores

nossa pesquisa se detém as interpretações produzidas pelos autores sobre a Guerra do Paraguai nos livros didáticos selecionados, não chegando a perscrutar as recepções das informações veiculadas nos mesmos.

As práticas de leitura oferecem indícios interessantes ao pesquisador desse campo; Chartier, acerca dessa possibilidade criativa e criadora pondera:

[...] Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores (CHARTIER, 2001, p. 78).

Deste modo, como nos afirma Diehl (2003, p. 6):

Biologicamente, ninguém consegue enxergar (ver) pelo outro, vemos as coisas de perspectivas diferentes. Culturalmente, ninguém consegue experimentar pelo outro. Experimentamos [*e a leitura é um bom exemplo disso*] as mesmas coisas de lugares, olhares e sensibilidades culturais diferentes (destaque nosso).

Circe Bittencourt (2008b), a respeito das leituras que se faz dos livros didáticos, afirma o seguinte:

Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (p. 15).

Entretanto, é preciso perceber que, apesar de existirem diversas possibilidades de usos e apropriações dos livros didáticos por parte dos seus leitores – nesse caso professores e alunos preferencialmente – é necessário que se destaque que estes se

gráficos, ver: MUNAKATA (1997; 2003) e GATTI Jr. (2004; 2005). Uma interessante pesquisa acerca das memórias de antigos usuários de livros didáticos, destacando-se as características materiais e simbólicas desses livros, pode ser encontrada em FERNANDES (2004).

fazem “valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (CASSIANO, 2004b, p. 34).

Diante dessas possibilidades criativas das *práticas de leitura*, que muitas vezes não correspondem àquelas que o autor havia imaginado para seus escritos, é que hoje os historiadores não mantêm mais a mesma visão de antes, numa rígida divisão sócio-cultural segundo a qual a literatura erudita não penetrava no meio cultural das populações ditas subalternas e vice-versa. Autores como Chartier (1990; 1999a; 1999b; 2001), Ginzburg (1987) e Darnton (1986), em suas convincentes pesquisas, nos provam o contrário, fazendo-nos crer que essa circulação de escritos entre grupos sociais distintos e muitas vezes antagônicos era mais comum do que poderíamos imaginar.

Hoje, no meio acadêmico, tornou-se lugar-comum dizer que o livro didático é um instrumento educacional de extrema complexidade. Entretanto, é por esse caminho que iniciaremos nossa análise. Em primeiro lugar, o livro didático não é mais entendido simplesmente como um manual escolar, ao contrário, as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos tentam demonstrar que tais livros sofrem, como nenhum outro, as influências das políticas educacionais da época de sua produção. Como produto mercadológico, o livro didático é influenciado também pelo mercado editorial, que como demonstram pesquisas recentes, tem um papel preponderante no resultado final do livro²². Além disso, não podemos também nos esquecer do próprio repertório teórico do autor e de suas vinculações metodológicas, o conhecido lugar-social de que *fala* Certeau (1982).

Alain Chopin, um destacado pesquisador do livro didático na França, afirma o seguinte:

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático de leitura, vetor lingüístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial (CHOPIN, 2008, p. 9).

²² Sobre o livro didático enquanto produto mercadológico, ver: CASSIANO (2003; 2004a; 2004b; 2007).

Apesar de o livro didático representar o veeiro da indústria editorial brasileira e um instrumento pedagógico fundamental no processo educativo, só nas duas últimas décadas do século XX é que pesquisadores vieram a dar uma maior atenção a esse complexo objeto cultural.

Tal desinteresse talvez tenha se dado devido ao fato dele ser “considerado um livro *menor*, descartável e efêmero no contexto do mercado editorial” (FERNANDES, 2005, p. 122), ou, do seu valor enquanto objeto de pesquisa para os historiadores, entendido como um objeto menor no âmbito da documentação histórica e da historiografia. Nos próprios dizeres de Lajolo e Zilberman (1999), “o primo pobre da literatura”.

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu *prazo de validade* (p. 120).

Entretanto, apesar de *primo pobre da literatura*, conseguimos perceber que “hoje, com os aportes teóricos da História Cultural, o objeto *livro didático* constitui elemento essencial para a investigação científica no âmbito da História da Educação” (FERNANDES, 2005, p. 122) e da própria História.

Lajolo & Zilberman abordam um ponto fulcral da pesquisa histórica com livros didáticos: a sua conservação, ou melhor, a falta dela, haja vista o *prazo de validade* dos livros escolares. Ao que concerne a efemeridade do livro didático, e em consonância com esses autores, Bittencourt (2008b) afirma que:

[...] Outro aspecto [*do livro didático*] é a sua característica de produto a ser consumido em tempo breve, de acordo com os ritmos das reformas curriculares, criando um paradoxo: possui uma grande tiragem de exemplares desde seu início, mas estes são pouco preservados, sendo raramente encontrados em locais adequados, e na maior parte das vezes, estão em péssimo estado de conservação (p. 18) (destaque nosso).

A autora, além de nos informar sobre a questão da efemeridade do livro didático e sua problemática falta de preservação e conservação, ainda nos alerta para uma

relevante característica dos textos escolares, que determina a sua própria condição provisória, qual seja: a sua produção de acordo com as reformas curriculares. Sobre as problemáticas enfrentadas pelo pesquisador que queira se debruçar a tal estudo, a mesma afirma que:

Trata-se de um material disperso e vários desafios devem ser enfrentados, tanto para conseguir localizá-lo, como para ter acesso a ele. Sendo uma espécie de produção marginal, o livro escolar não foi e nem tem sido depositado em bibliotecas públicas [brasileiras] de forma sistemática (BITTENCOURT, 2008b, p. 18).

Hoje, no Brasil, já dispomos de um Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (1810 a 2005) – LIVRES – desenvolvido pelo projeto *Educação e Memória, organização de acervos de livros didáticos*, sob coordenação da professora Circe Bittencourt, na USP²³. A biblioteca possui um banco de dados de livros escolares de todas as disciplinas que vão desde 1810 a 2005. Temos também o Memorial do Livro Didático na UFRN, em Natal, e em Sergipe, na UFS, em que pesquisadores desenvolvem projetos de pesquisa sobre livros escolares, com destaque de que essas três referências têm a frente, em sua organização, profissionais da História. Além disso, esses acervos estão situados em Universidades públicas, o que garante um acesso mais adequado aos pesquisadores.

2.1 As pesquisas sobre os livros didáticos

Ao ser questionado sobre qual é o livro didático dentre uma gama de livros diversos, talvez soubéssemos identificar com facilidade, mas, se questionado sobre o que, de fato, faz um livro, ser caracterizado como didático, talvez encontrássemos um pouco mais de dificuldade. Como, enfim, distinguir um livro didático e, por exemplo, diferenciá-lo de outros recursos didáticos?²⁴ Como os pesquisadores que se debruçam sobre tal estudo o concebem?

²³ O Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>.

²⁴ Bittencourt destaca que, em sala de aula, os materiais didáticos utilizados não se restringem aos livros escolares. Ela apresenta dois tipos de materiais didáticos: os primeiros são os *suportes informativos*, ou seja, aqueles que têm previamente estabelecida uma finalidade didática. Podemos citar como exemplo os

Circe Bittencourt, ao tratar a questão, afirma:

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2004b, p. 301).

Tentando encontrar uma definição para os livros didáticos, Choppin diz o seguinte:

Se hoje consideramos o livro didático como um objeto banal, um objeto tão familiar que parece inútil defini-lo, o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares – ou das edições escolares – depara, logo de início, com um problema de definição. A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por perguntas e respostas”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa -, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. Essas categorias, sem se excluírem, freqüentemente se interpenetram [...] (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Essa extensa citação serve para que pensemos acerca da complexidade da constituição dos livros escolares, ainda mais porque tais textos, além de estarem no

próprios manuais didáticos e paradidáticos, assim como apostilas, CD-ROMs, atlas e etc. Os segundos são denominados pela autora como *documentos*, ou seja, aqueles materiais que em sua produção não se teve, como finalidade, uma preocupação didática, mas passam a ser utilizados como tal por professores, que realizam o processo de didatização desses materiais. Como exemplo, citamos filmes, mini-séries televisivas, músicas, literatura e etc. (BITTENCOURT, 2004b, p. 296-297).

entrecruzamento dos três gêneros acima citados, também estão no cruzamento da cultura, pedagogia, produção editorial e sociedade²⁵.

A esse respeito, Itamar Freitas de Oliveira (2009) afirma não ser suficiente a definição que os dicionários de língua portuguesa oferecem. Assim, mais do que “um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado com fins de instruir” (LAROUSSE, 1992, apud Oliveira, 2009, p. 13), o livro didático tem como uma de suas principais características a materialização da disciplina escolar.

Outra característica destacada por Oliveira (2009) é o suporte do livro didático, o papel. Além disso, esse material difere dos textos eletrônicos, pois é escrito de “forma linear e seqüencial. Composto por autores e editores, possui unidade temática, é finito e o relacionamento entre as suas unidades é mediado por sumário e índices (ao contrário dos hiper-textos)” (OLIVEIRA, 2009, p. 14). Apesar de linear e seqüencial, o livro didático não é um livro para ser lido, necessariamente, do começo ao fim, *num só fôlego*.

O planejamento e a organização em situações didáticas são, segundo esse mesmo autor, a última característica que faz de um livro, didático. Assim, afirma Oliveira (2009):

[...] Um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático (p. 14).

Destarte, Oliveira ressalta pelo menos seis funções que podem exercer os livros escolares, quais sejam: “reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Tendo em vista essa complexa natureza dos livros escolares e suas *múltiplas facetas*, Recorremos a Chopin (2004), que também realça a multiplicidade de suas

²⁵ Chopin (2004), baseando-se em Chris Stray, chega a defender tal ideia.

funções, destacando quatro delas – função curricular, função instrumental, função ideológica ou cultural e função documental.

Função curricular – cujas análises que se faz dos livros didáticos tendem a assentá-los como “depositários de conteúdos escolares”, quer dizer, como um “suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2008c, p.72). Nesse sentido, os manuais didáticos tornam-se “um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares” (BITTENCOURT, 2004b, p. 302).

Contudo, devemos levar em conta, como nos alerta Décio Gatti Jr. (2004), que as relações entre os órgãos públicos responsáveis pela educação e as editoras didáticas são mais complexas do que imaginamos e representam uma via de influências de mão dupla. Isso quer dizer que não somente as políticas públicas educacionais influenciam as editoras no que concerne aos conteúdos dos livros didáticos, mas também estas influenciam as autoridades públicas no momento da elaboração do currículo²⁶. Assim, “Provavelmente nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados” (CORRÊA, 2000, p. 22).

Função instrumental – apresenta o livro didático como suporte de métodos e técnicas de aprendizagem. Nessa análise, o livro escolar é avaliado como um instrumento pedagógico, uma vez que produz técnicas de aprendizagem como exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e/ou individual (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004b; 2008b; 2008c).

Função ideológica ou cultural – privilegia o livro didático como um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregadas das concepções, das ideias, conceitos e preconceitos de uma determinada época: aquela em que foi escrito (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004b, 2008b; 2008c). Nesse sentido, o livro didático ultrapassa a questão meramente pedagógica, apresentando “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas” (CAIMI, 1999, p. 28). Afinal de contas como nos alerta essa autora:

²⁶ Lembramos aqui a metáfora de Carr ao tratar a sociedade e o indivíduo, em que o homem é moldado pela sociedade em que vive na mesma intensidade em que a modela. Deste modo, “não se pode mais ter o ovo sem a galinha, assim como não se pode ter a galinha sem o ovo” (CARR, 1982, p. 69). De tal modo, talvez seja esta, guardando às devidas proporções analógicas, a relação entre currículo/políticas públicas x livros didáticos/editoras.

O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos (p. 43).

Deste modo, entendemos o livro didático como um produto produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir, portanto, suas identidades culturais e tradições. Nesse sentido, é preciso concebê-lo numa “complexa teia de relações e de representações” (BITTENCOURT, 2008b, p. 14), em que se misturam interesses públicos e privados. Assim, o “material didático aparentemente simples de se identificar”, torna-se de “difícil definição” (Ibdem).

Choppin ainda destaca uma quarta função: a *documental*, segundo a qual o livro didático fornece, “sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Essa situação, ainda segundo o mesmo autor, é mais propícia em ambientes educacionais que valorizem a “iniciativa pessoal da criança e visem favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores” (Ibdem).

O livro didático pode ser caracterizado, ainda, enquanto produto mercadológico, uma vez que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo, deste modo, às técnicas de fabricação e comercialização, inerentes ao processo de mercantilização. Tal perspectiva vem ganhando espaço em produções acadêmicas, ainda mais porque o livro escolar representa, desde algum tempo, um importante ramo para as editoras, e é, hoje, indubitavelmente, a atividade mais rentável do setor editorial brasileiro, cujo maior comprador é o Estado. Deste modo, como produto mercadológico, o livro didático sofre influências do mercado editorial.

Como podemos perceber, o livro didático possui várias facetas, e deve ser entendido - ou é entendido por nós, portanto, como um objeto cultural, cujas possibilidades são plurais.

Realizar um estudo sobre o estado da arte da pesquisa sobre o livro didático seria inviável e exaustivo para a pesquisa que nos propomos. Essa, portanto, não é a nossa

intenção, interessando-nos tão somente discutir algumas das diretrizes e tendências acerca das produções didáticas das últimas décadas.

Choppin (2004) enfatiza que as pesquisas históricas acerca dos manuais e edições escolares apresentam múltiplas formas possíveis de abordagens. No entanto, destaca duas categorias principais de análise. A primeira se refere àquelas pesquisas que concebem o livro didático como um documento histórico. São pesquisas que privilegiam as análises dos conteúdos dos textos escolares em detrimento do livro como produto fabricado. Assim:

(...) a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular (p. 554).

A segunda categoria de análise refere-se àquelas que se detêm a examinar esses manuais didáticos como produtos fabricados. Tais apreciações dirigem a atenção diretamente ao livro didático, como suas formas de produção, editoração, distribuição. No Brasil podemos destacar como principais exemplos as obras de Kazumi Munakata (1997) e Décio Gatti Jr. (2004; 2005).

Devemos destacar que as análises que privilegiam a *função ideológica* do livro didático vêm sendo bastante criticadas. Muitas destas se assentaram em dois pilares excludentes entre si: as primeiras viam nos livros didáticos o grande vilão do ensino brasileiro, imputando-lhe todas as mazelas. As segundas concebiam os livros escolares como “panacéia universal” (FONSECA, 2003, p. 52).

Uma e outra, a nosso ver, trazem sérias problemáticas que merecem uma melhor reflexão. A primeira porque defende a extinção ou a não utilização dos livros escolares, e a segunda por acreditar que “seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor” (BITTENCOURT, 2004b, p. 300) (Grifo da autora).

Em artigo bastante conhecido, Munakata aponta que, nas décadas de 1970 e 1980, fez sucesso um gênero literário que poderia ser denominado *as belas mentiras*. Assim sendo:

Uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesas – em suma, da ideologia. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas pesquisas já indicavam-lhes a intenção: *versão fabricada, história mal contada, belas mentiras* (MUNAKATA, 2003, p. 271).

*As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*²⁷, livro de Maria de Lurdes Deiró Nosella, foi publicado no final da década de 1970. Analisando as obras didáticas do ano de 1977 da rede de ensino do Espírito Santo, da 1ª a 4ª série²⁸, a autora tinha como objetivo apontar os textos escolares como um instrumento da classe dominante. Tais livros, segundo a mesma, escamoteavam os conflitos econômicos, políticos e sociais de acordo com os interesses da classe hegemônica (p. 177). Nesse sentido, consideramos os questionamentos de Galzerani (1997), ao realizar um estudo das produções sobre os livros didáticos desse período:

[...] Não conteriam também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? Em outras palavras, até que ponto o conteúdo do livro didático constitui apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da própria sociedade? Em nossa opinião, a autora [Nosella] apresenta uma visão unidimensional da ideologia do livro didático (p. 107) (Destaque nosso).

Freitag et al (1987) já alertava, na década de 1980, para a relação entre o livro de Nosella com o de Bonazzi e Eco (1980), intitulado *Mentiras que parecem verdades*. Assim, diz Freitag: “Se Nosella não conseguiu transpor, para o contexto brasileiro, a riqueza e a ironia do livro de Bonazzi e Eco, conseguiu inspirar uma infinidade de colegas a tentarem melhor sorte” (FREITAG et al, 1987, p. 54). E continua: “A partir da publicação de *As Belas Mentiras* (1978) passaram a surgir, em todo o Brasil, estudos denunciando a ideologia do livro didático” (Ibidem)²⁹.

²⁷ Esta obra teve sua primeira edição datada de 1978, e já foi reeditada mais de 15 vezes.

²⁸ Atualmente 2º ao 5º ano. Resolvemos preservar a nomenclatura utilizada na época.

²⁹ Esta mesma obra de Freitag et al (1987) foi reeditada pela Cortez Editora e Editora Autores Associados, em 1989, com o título *O livro didático em questão*.

Outra obra que faz parte do rol *as belas mentiras*, é a *Ideologia no livro didático*, de Ana Lúcia Faria³⁰, para quem o manual escolar se resumiria praticamente em ser um veículo portador de uma ideologia: a ideologia burguesa.

O objetivo principal de Faria foi tentar perceber a categoria conceitual *trabalho* nos livros didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental (2^a, 3^a e 4^a séries). Além da análise dos livros didáticos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica (no total de 35 didáticos e 6 editoras dos livros mais vendidos de 1977), entrevistou crianças vinculadas às séries dos livros analisados. A tônica das entrevistas foi apreender como essas crianças, que foram, segundo critérios da autora, separadas em origens *burguesa* e *proletária*, concebiam o *trabalho*.

Faria (1996) afirma que “dependendo do referencial teórico que se adote, o livro didático, como uma das manifestações da ideologia da classe dominante, pode ser considerado mentiroso, arcaico, falso etc.” (p. 70). No entanto, a autora acredita que o livro didático reproduz a ideologia da classe dominante, mostrando a visão idealista da burguesia. Nesse caso, afirma que “a aparente falsidade é justamente a visão idealista burguesa que não apreende a base material e transmite seus interesses de classe como interesses universais” (p. 70).

Ainda nesta mesma perspectiva, a autora afirma que:

A contradição realidade-discurso encontrada no livro didático é própria da ideologia burguesa, é uma influência antidualética sobre o pensamento, o discurso não é ilusório, o que é ilusório é considerar a produção intelectual desligada da base material, com vida própria (FARIA, 1996, p.70-71).

Tal corrente de pensamento apresentava, muitas vezes de maneira explícita, a ideologia como uma elaboração realizada conscientemente pela classe detentora do poder, no intuito de dissimular as contradições sociais existentes e divulgar um mundo homogêneo e sem conflitos³¹.

Contudo, é preciso ressaltar que na verdade, a *outra História* (a não-oficial), defendida por alguns desses autores³², não seria menos ideológica, pois se pensarmos

³⁰ Este livro foi publicado pela primeira vez no ano de 1984 e já ultrapassou a 14^a reedição.

³¹ Sobre ideologia, ver: CHAUI (1980; 2006).

³² Ver, por exemplo: Munhoz, 1986.

sobre esse viés dualista, a outra História, aquela da classe dominada, representaria a ideologia dessa classe, só se inverteria “o lado da moeda”³³. Além de tudo, devemos considerar que essa perspectiva ideológica das décadas de 1970/80, via de regra, não considerava professores e alunos, usuários privilegiados dos textos escolares, como seres que questionavam e transgrediam aquilo que se apresentava inscrito como verdade inquestionável, apresentando-os como *tábulas rasas*³⁴.

É preciso que se diga, no entanto, que o golpe civil-militar de extrema direita, que instituiu os governos militares por vinte e um anos no Brasil, interferiu diretamente nas questões relacionadas à educação. Como abordado anteriormente por nós, a profissionalização do ensino de 2º grau acentuou uma conjuntura educacional classista, que segregava e restringia o acesso à universidade pública.

A Educação Superior também sofreu seus reveses dos Governos Militares, sobretudo os cursos da área das humanidades. Instituiu-se, nesse período, a Licenciatura Curta, reforçando a dimensão econômica da educação e a proletarização docente, assim como a descaracterização dos saberes das Ciências Humanas, acentuada com a diluição dos conteúdos de História e Geografia no então, ensino de 1ª grau. Nesse sentido, devemos destacar que as desconfianças acerca das ideologias no ambiente educacional, de uma maneira geral, e em particular nos textos escolares desse período, constituem-se em críticas bastante compreensíveis.

É nesse sentido que Munakata afirma:

Livro didático (e paradidático) era compreensivelmente objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita – e não sem razão – toda a organização escolar consolidada pela ditadura. [...] Por isso, não surpreende que os livros didáticos de História e Estudos Sociais

³³ Interessante artigo intitulado *A vida e o cemitério dos vivos*, escrito por Marcos Silva, que se utilizando de uma excelente metáfora, *o cemitério dos vivos*, critica a perspectiva ideológico-reprodutivista da escola de uma maneira geral e do ensino de História em particular. Silva (1986) afirma que “o conceito da ideologia se mantém freqüentemente no vocabulário das Ciências Humanas sob o signo da negatividade” (p. 15). Outro artigo, bem mais recente, escrito pela professora Rosa Godoy Silveira (2006), tece suas ideias na mesma metáfora dos *cemitérios* e chega a conclusão que *a paz dos cemitérios educativos/escolares* [ou seja, a História vista como um dado acabado e inquestionável] faz gerar conflitos, pois não valoriza a pluralidade de pensamentos e esvazia toda e qualquer possibilidade de debate e discussão, silenciando, assim, as vozes dissonantes da História. Deste modo, defende um ensino de História não com tal ou qual ideologia ou versão, mas como conflito de ideias, que possibilite ao aluno ter uma dimensão/leitura crítica do mundo.

³⁴ A esse propósito ver CHESNEAUX (1995). Nessa obra o autor apropriadamente se reporta a questões fundamentais sobre a relação passado/presente, a história como campo do poder e as falsas evidências do discurso histórico entre outras.

tivessem sido alvo preferencial do gênero *As Belas Mentiras* (MUNAKATA, 2003, p. 271).

A década de 1990, contudo, trouxe novas problemáticas aos pesquisadores do livro didático. As análises que focalizavam a escola e os manuais escolares como *aparelhos de reprodução da ideologia dominante*, assim como apregoou um dos grandes influenciadores dessa corrente de pensamento, Althusser (1974), foram logo entrando em descrédito. Nesse momento da historiografia ocidental, percebemos a grande influência das ideias de Chartier (1990; 1999a; 1999b; 2001). As *práticas* e as *representações* começaram a fazer parte das reflexões dos pesquisadores brasileiros, sobretudo no que diz respeito às *práticas de leitura e escrita*, consideradas pelo autor como criadoras e inventivas.

Bittencourt (1993), sensível a essas mudanças historiográficas, traz, em sua tese de doutorado³⁵, *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*, reflexões sobre as formas de utilização dos livros didáticos, compreendendo que cada leitor se apropria do texto lido a sua maneira, de acordo com suas expectativas, experiências e repertório teórico. Apesar disso, não abandona a questão da ideologia nos manuais escolares, pelo contrário, reforça essa categoria de análise, sem, contudo, incorrer nas perspectivas analíticas anteriormente mencionadas.

A tese da professora Bittencourt foi transformada em livro pela Editora Autêntica em 2008, com o título *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*. A obra é prefaciada por Alain Chopin, um dos mais destacados pesquisadores franceses sobre o livro didático. Chopin, acerca do trabalho desenvolvido por Bittencourt, chega a afirmar que este é “um dos raros trabalhos de síntese jamais realizados no mundo sobre a História do livro escolar e, com certeza, um dos mais completos e bem sucedidos” (p. 10). E termina seu texto afirmando: “o livro que o leitor tem em mãos é, simplesmente, o ato fundador da pesquisa sobre o manual escolar no Brasil” (p.12).

De fato, a tese da referida autora, marcaria indelevelmente a historiografia sobre os manuais escolares brasileiros. Seria um *divisor de águas* em relação às pesquisas anteriores: aquelas realizadas, mormente, em fins de 1970 e em toda a extensão da

³⁵ Desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo e defendida em 1993.

década de 1980, que valorizavam, sobretudo, questões ideológicas, erros conceituais e preconceitos de toda ordem veiculados nos textos escolares.

Como proposta de seu texto, a professora Bittencourt apresenta análises dos manuais didáticos de forma ampla. Não somente pela vastidão de seu recorte temporal, que corresponde aos anos de 1810 a 1910, mas também devido às suas análises abarcarem desde a vinculação dos livros escolares no que se refere ao poder instituído, onde a ingerência do Estado – seja ele imperial ou republicano – se fez sentir, até a própria forma de utilização deste livro por alunos e professores. Nesse sentido, percebemos uma renovação em suas reflexões, tendo em vista o seu *Pátria, civilização e trabalho* (1990)³⁶, que via no Estado o grande representante da classe dominante, levando-nos crer a escola como aparelho de reprodução da ideologia burguesa.

No começo da década de 1980, podíamos “contar nos dedos os textos sobre livro didático no Brasil” (OLIVEIRA et al, 1984, p. 19). Contudo, atualmente, com a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História, já dispomos de uma gama de importantes trabalhos acerca dos livros didáticos em geral e de História, em particular, que vão desde sua editoração até sua utilização em sala de aula, abordando questões ideológicas, mercantis, pedagógicas, político-curriculares e etc. Enfim, o panorama das pesquisas em ensino de história e dos livros didáticos no Brasil têm se tornado bastante representativo, conferindo visibilidade a esse objeto de estudo.

Assim como afirma Oliveira:

Hoje, diferentes abordagens cortam, atravessam, tangenciam, decompõem a história ensinada sob diversos pontos de vista e referenciais teóricos e põe à nossa disposição um conjunto de conclusões bastante híbridas – embora, plenamente justificáveis, posto que a escrita da história muda por conta das próprias mudanças dos historiadores, do tempo, dos métodos e dos instrumentos da própria ciência da História (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Além do mais, lembramos que Carr (1982), no começo da década de 1960, em suas conferências na Universidade de Cambridge, já preconizava, em excelente metáfora, o historiador como um “figurante caminhando com dificuldade no meio da procissão” e não como uma “águia observando a cena de um penhasco solitário ou

³⁶ Essa publicação é oriunda de sua Dissertação de Mestrado, defendida em 1988, junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo.

como um VIP no palanque” (p. 71). Para ele, o historiador, além de um “ser humano individual, é um fenômeno social, tanto o produto como o porta-voz consciente ou inconsciente da sociedade a qual pertence” (Ibdem). Suas obras, portanto, muitas vezes, dizem mais sobre a sociedade da época em que foram produzidas do que propriamente do período em que o historiador se propôs em analisar.

Destarte, as produções dos historiadores são duplamente históricas; uma porque o pesquisador, ao delimitar um período de análise trata de uma sociedade específica num tempo histórico determinado. Outra, porque a sua própria produção é histórica, ou seja, temporal, pois se liga diretamente à época de sua produção. Assim, novamente voltando à metáfora da procissão:

[...] À medida que a procissão serpenteia, desviando-se ora para a direita e ora para a esquerda, algumas vezes dobrando-se sobre si mesma, as posições relativas das diferentes partes da procissão estão constantemente mudando, de maneira que pode perfeitamente fazer sentido coerente dizer, por exemplo, que nós estamos mais próximos hoje da Idade Média do que nossos bisavós estavam há cem anos atrás [...] (CARR, 1982, p. 71).

Então, nós interrogamos o passado – ou os vestígios que dele podemos apreender – através de inquietudes que se vinculam ao momento histórico em que vivemos. Talvez a partir daí entendamos os diferentes posicionamentos que se sucederam não só relativos ao livro didático, mas neles, os seus conteúdos específicos, como por exemplo, o que vamos nos debruçar nesse estudo - à Guerra do Paraguai.

2.2 Os livros didáticos de História nas décadas de 1980/90/2000 – breves considerações

Como visto anteriormente, Décio Gatti Jr. aponta mudanças nos livros didáticos de História entre as décadas de 1980 e 1990. Primeiro de tudo, destaca aquelas relacionadas às concepções históricas, em que cada vez mais os autores dos textos escolares tentavam/tentam abordar os aspectos do cotidiano, da História Cultural, da História da vida privada e etc. Percebemos também que há a preocupação dos autores dos livros didáticos em explicitar tais pontos já na apresentação de suas obras, demonstrando que estão atentos a tais perspectivas teóricas.

Segundo, realça as questões educacionais, em que as novas concepções pedagógicas, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitaram um livro didático que visou/visa à superação da perspectiva apenas memorialística. Em terceiro, aponta as modificações na própria indústria editorial, cada vez mais especializada, obtendo enormes margens de lucros, que conseqüentemente complexificou a produção de livros didáticos no Brasil. Assim, houve “melhorias consideráveis, com definição de formato, capa e projeto gráfico mais em acordo com as necessidades dos alunos no que diz respeito à linguagem, ilustrações e, sobretudo, à durabilidade dos livros [escolares]” (GATTI Jr., 2004, p. 236) (destaque nosso).

Devemos levar em consideração que todas essas transformações são, em boa medida, oriundas da mudança de perspectiva do Estado brasileiro em relação às coleções didáticas, na qual passou de uma política de censura para uma política de controle de qualidade dessas obras. Acerca dessa configuração do Estado-avaliador-comprador, Gatti Jr. afirma:

Entre as décadas de 1970 e 1990 houve mudanças importantes no que diz respeito às coleções didáticas, motivadas, sobretudo, pelo processo de avaliação realizado a partir da iniciativa do Ministério da Educação desde meados da década de 1980. Em boa medida, a avaliação da qualidade do livro didático adveio do fato do governo brasileiro ser o maior comprador desse tipo de livro, mas também da clara percepção dos educadores da centralidade que esse recurso didático ocupava na escola brasileira, com reflexos sobre a qualidade do ensino (GATTI Jr., 2004, p. 233).

Como mencionado na introdução deste trabalho, realizamos entrevistas aos autores dos livros didáticos analisados, a saber: Joana Neves, Nelson Piletti e Gilberto Cotrim³⁷. O primeiro contato com os autores foi através de e-mail. Neste, apresentamos as possibilidades das entrevistas serem feitas de forma presencial ou mesmo através do próprio e-mail. Todos os autores envolvidos preferiram a segunda opção.

A realização de entrevistas através de e-mails tem se tornado um recurso recorrente em pesquisas acadêmicas. Neste particular não se torna necessária a transcrição das mesmas, uma vez que são os próprios autores quem escrevem as

³⁷ No capítulo seguinte, da página 89 à 105, expomos as formações acadêmicas, trajetórias profissionais, atividades didáticas dos autores em destaque.

respostas. Nesse sentido, não fizemos nenhum tipo de modificação/intervenção nas respostas dos autores, as utilizando da forma em que foram depositadas.

A possibilidade de utilização desse recurso pelo pesquisador é de grande valia, e sua importância não é diminuída frente às entrevistas realizadas de forma presencial. Destacamos que as entrevistas não-presenciais podem apresentar, de certa forma, um maior grau de precisão, uma vez que o entrevistado tem um maior tempo para refletir. Destacamos, ainda, que este processo de realização das entrevistas foi um momento de produção de fontes para a pesquisa. Desta forma, utilizamos, a seguir, as *falas* dos autores dos livros didáticos analisados.

Gilberto Cotrim, ao falar das mudanças/permanências de suas obras nas décadas de 1990 e 2000 afirma que “todo livro é produto de seu tempo; ele se insere numa historicidade”, e, portanto, as mudanças são evidentes. Contudo, diz:

É difícil fazer análise sobre si mesmo. Sou de uma geração que viveu e estudou nos tempos da ditadura militar, da guerra fria. Vivíamos num mundo ideológico bipolar. O marxismo foi um dos elementos básicos da minha formação. Posteriormente, fomos percebendo que “há mais mistérios entre o céu e a terra do que supunha nossa filosofia”. Com isso, abrimos espaço para as nuances, para a flexibilidade (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011) (Grifos do entrevistado).

Já Nelson Piletti, acerca dessas modificações nos manuais didáticos das décadas de 1980/1990/2000, amplia o horizonte de análise ao realizar um interessante panorama:

As modificações são evidentes, resultantes de numerosas variáveis, podendo ser citadas a mudança do contexto sócio-político-econômico internacional (fim da guerra fria, queda do socialismo real, globalização) e nacional (democratização, crescimento econômico, programas sociais, melhoria da renda), a interferência do MEC com o PNLD e as avaliações dos livros didáticos, o aumento da concorrência. No caso dos livros de História, acho que se tornaram menos ideológicos, mais “assépticos” ou “politicamente corretos”. Em relação ao conteúdo, também houve mudanças, introduzindo-se temas voltados às questões sociais, questões de gênero, etc. (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011) (destaque do entrevistado).

Nesse painel exposto pelo professor Nelson Piletti sobre as modificações nos livros didáticos no referido período, além de incluir as mudanças de contexto sócio-

político-econômico e ideológico, o autor incorporou também à sua análise questões relacionadas às interferências da política educacional nessas produções didáticas, oriundas das avaliações sistemáticas do PNLD.

A Comissão Avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vêm segundo Miranda e Luca (2004) aprimorando os critérios avaliativos por “intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação” (p. 127). Assim,

Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erro de informação, conceituais, ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra (p. 127-128).

Para essas autoras, é evidente que a avaliação do PNLD tenha modificado o panorama da produção didática brasileira, até porque, o fato de uma obra não estar presente na publicação do Guia do MEC, representa(va) prejuízos financeiros, o que as editoras não queriam ter. Talvez aqui entendamos a declaração do professor Piletti, ao afirmar que os livros didáticos se tornaram “menos ideológicos, mais *assépticos* ou *politicamente corretos*”, haja vista a preocupação financeira das editoras superarem as questões de cunho ideológico. Nesse sentido, “a instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial” (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 128). Nessa perspectiva, a professora Joana Neves afirma que:

Nas décadas de 70/80 havia uma forte tendência a ideologização de todo material destinado aos estudos de história; essa tendência modificou-se ao longo dos anos 90. Nossas obras (minhas, da Elza e da Suria) foram marcadas pela influência marxista, sem dúvida;

infelizmente, devido ao falecimento de minha parceira [Elza Nadai], não tivemos oportunidade de rever nosso trabalho, sob esse aspecto. De todo modo, por mais convictas que fôssemos, com relação às concepções historiográficas que adotávamos, nós procurávamos, sempre, considerar a necessidade de respeitar o direito do aluno à independência intelectual e, nesse sentido, nosso livro didático era tratado como um meio para a conquista dessa independência. Outra diferença importante está na questão econômica: a aspiração de lucro era menor nos anos 70/80; a partir dos anos 90 a pressão pelo sucesso econômico chegou a ponto de reduzir a expectativa de qualidade dos livros. Nossos livros eram de vendagem muito reduzida; eles foram mantidos no catálogo da Saraiva devido à postura político-econômica de Alexandre Facioli que achava importante, ao lado dos livros mais vendáveis, manter títulos que assegurassem prestígio intelectual à produção da Editora. (Alguém já lhe disse que eu não tenho o defeito da modéstia?) (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011) (Destaques da entrevistada).

Neste sentido, com as editoras dos livros didáticos cada vez mais pressionadas pelo sucesso editorial na década de 1990, a obra *História do Brasil*, das professoras Elza Nadai e Joana Neves, sofreu esses impactos, tendo em 1997 sua última edição.

Entretanto, ressaltamos que apesar da obra das professoras Nadai e Neves não estar entre as mais vendáveis, é preciso que se diga que um livro, via de regra, não chega a sua décima nona edição sem apresentar um público leitor considerável, para que se possa minimamente explicar as reedições³⁸.

Acerca das avaliações do PNLD, a professora Neves assevera:

Atualmente estou muito distante desse processo. Enquanto o acompanhei mais de perto, sempre fiz restrições; no meu entender, a avaliação do livro didático é função precípua do professor que o utiliza com seus alunos, em sala de aula. O encaminhamento dado pelo MEC, por melhor que seja, é trabalho de gabinetes (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

Com isso, Neves aponta o professor, que é quem efetivamente utiliza os livros didáticos em sala de aula diariamente, como aquele que deveria ser o principal responsável pelo processo de avaliação desses manuais escolares, caracterizando a política de avaliações realizadas pelo PNLD como *trabalho de gabinetes*. Contudo, apesar de considerarmos que o professor da Educação Básica deveria ter um papel

³⁸ Contudo, é preciso relativizar, levando-se em conta a quantidade de tiragens que cada edição apresentou.

central nesse processo avaliativo, não podemos desconsiderar que os profissionais responsáveis por esse processo são pesquisadores/docentes de importantes universidades brasileiras que, via de regra, tem o ensino como sua área de atuação e reflexões acadêmicas. Além disso, muitos desses profissionais atuaram largamente no Ensino Básico.

Em relação a essas interferências do MEC através das avaliações do PNLD, Piletti, suscitando pontos positivos e negativos dessa política de avaliações, afirma:

O PNLD tem aspectos positivos, como a tentativa de impor um padrão de qualidade aos textos, torná-los politicamente corretos em função das políticas nacionais, dos princípios constitucionais, etc.; mas também aspectos negativos como a padronização nacional, que vejo como prejudicial em face das enormes diversidades regionais, o risco da imposição de um pensamento único, as restrições à liberdade, a atribuição a um pequeno grupo de avaliadores, enviesados pela própria formação acadêmica, o poder de vida ou morte sobre um obra que talvez pudesse ser melhor avaliada pelos protagonistas da sala de aula (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Acerca da política de avaliações do PNLD, e em consonância com Piletti, Cotrim analisa:

O processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD foi valioso para que autores e editores ampliassem o grau de consciência sobre os livros didáticos. Houve, sem dúvida, uma melhoria da qualidade dos livros incluídos no PNLD. Mas o processo de avaliação ainda precisa ser aprimorado porque os autores e editores **não têm direito de resposta** sobre as resenhas produzidas pelos avaliadores do MEC. Há uma outra consequência do PNLD que é reconhecida pelo próprio MEC: os livros, para satisfazer às exigências dos editais, tornam-se cada vez mais assemelhados entre si. Isso depõe contra a pluralidade das visões historiográficas (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011) (destaque do entrevistado).

Tanto Piletti quanto Cotrim realçam questões importantes para se pensar a política de avaliações do PNLD, destacando pontos positivos e negativos da mesma. É perceptível a aproximação das críticas realizadas pelos dois entrevistados, tendo as mesmas uma relevância fundamental, haja vista que os autores de livros didáticos, assim como destacado por Cotrim, não têm a possibilidade de *fala* nesse processo

avaliativo. Nesse sentido, assinalam-se certas questões que merecem ser aprofundadas, debatidas e levadas em conta nas próximas avaliações realizadas pelo MEC. No entanto, nos questionamos até que ponto os autores se posicionam – ou desejam fazê-lo – de forma oficial, haja vista que eles mesmos aceitam as imposições das editoras, que seguem as recomendações/exigências do Programa Nacional do Livro Didático.

No caso da disciplina História, as últimas avaliações do PNLD para o Ensino Fundamental ficaram sob incumbência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que organizou o Guia de Livros Didáticos para História (BRASIL, 2007; 2009)³⁹. Como decorrência dos trabalhos realizados desde que esta Universidade assumiu o encargo da elaboração do referido Guia, foram publicadas várias coletâneas, que integram a Coleção Ensino de História e tem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN.

Na referida coleção, avaliadores do PNLD e outros pesquisadores do ensino de História, escreveram artigos os mais variados, referentes ao ensino de História e ao livro didático⁴⁰. Apesar de considerarmos tais obras de fundamental importância para a temática em foco, seria interessante, por exemplo, garantir um espaço nesta coleção para que alguns autores de livros didáticos de História, que estivessem dispostos a tal, pudessem tratar de questões referentes à produção desses materiais, possibilitando a ampliação de nosso horizonte de análise e o aprofundamento do debate sobre o tema.

Essas políticas avaliativas do PNLD, apesar de, segundo os próprios entrevistados, aumentar o grau de consciência de autores e editores acerca dos livros didáticos e, conseqüentemente, possibilitar melhorias no padrão de qualidade desses manuais, terminam impondo uma padronização nacional em detrimento às diversidades regionais. Deste modo, de certa forma, nos encaminhamos para o apagamento das especificidades locais, acentuadas atualmente, por exemplo, com a obrigatoriedade das provas do ENEM para ingresso nas universidades públicas e particulares (no caso daqueles que pleiteiam bolsas do Governo Federal, como o PROUNI)⁴¹.

³⁹ A Instituição responsável pela avaliação dos livros didáticos de História (anos finais do Ensino Fundamental) para publicação no Guia do PNLD 2011 foi a Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁴⁰ OLIVEIRA & STAMATTO (2007); OLIVEIRA, CAINELLI & OLIVEIRA (2008); OLIVEIRA (2009a); OLIVEIRA & OLIVEIRA (2009b); ANDRADE & STAMATTO (2009).

⁴¹ Contudo, é preciso que se diga que as avaliações do PNLD, relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006; 2009), levam em conta, também, as obras relacionadas à História Regional.

A ânsia por parte dos autores e editoras em atender aos editais do PNLD, que muitas vezes é de fato quem tem o poder de definição sobre uma obra, assim como assinala Piletti, termina por homogeneizar a produção de livros didáticos de História. Isso não quer dizer, contudo, que não devamos ter planos curriculares que sirvam de base para o desenvolvimento não só dos livros escolares, mas também daquilo que é produzido e ensinado nas salas de aulas.

Nelson Piletti e Joana Neves apontam que as avaliações dos livros didáticos deveriam ter a participação dos protagonistas das salas de aula. Apesar de considerarmos este um relevante fator, nos questionamos: como poderia ser feita essa avaliação pelos professores que utilizam esses livros, de forma a tornar esta uma opção viável? Selecionar-se-iam apenas alguns professores da Educação Básica para a avaliação e esta valeria para todo território nacional? Far-se-ia um questionário para que todos os professores das redes públicas estaduais e municipais pudessem também participar dessa avaliação? Ou junto aos avaliadores atuais do PNLD se incluiriam também professores da Educação Básica?⁴²

Na relação entre o nacional e o local anteriormente discutida e acerca da participação ou influência do livro didático de História na construção de uma memória nacional, diz Cotrim:

Não sei até que ponto existe **uma memória nacional**. Penso que existem várias memórias nacionais, que são construídas pela pluralidade de pessoas que formaram e formam este país. De alguma maneira, os livros didáticos participam desse processo. Mas a sua influência deve ser muito relativizada – afinal, o livro muda quando mudam seus leitores e suas leituras. E a autoria do livro didático subordina-se à autoria das aulas, esse momento vivo de interlocução entre professores, alunos e materiais pedagógicos (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011) (Grifos do entrevistado).

Acerca dessa mesma temática, assevera Neves:

⁴² Devemos levar em conta aqui, que os professores já participam do processo de escolha dos livros didáticos, porém, dentre aqueles já previamente selecionados/aprovados pelo PNLD. Há que se destacar, contudo, que, muitas vezes, chegam às escolas, sobretudo aquelas situadas em locais mais distantes dos centros urbanos, outros livros didáticos, também contemplados pelo PNLD, que não são aqueles especificamente selecionados/escolhidos pelos professores.

(...) Acredito que todas as obras têm participação na construção de uma memória nacional: tudo depende de quem aborda e como se aborda a existência de uma determinada obra. No caso particular do nosso livro, ele sempre foi mais sucesso de crítica, junto a especialistas, do que de público; era um livro muito elogiado e pouco adotado; talvez para alguns professores, mais do que para alunos, ele tenha se tornado uma referência (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

Assim como Cotrim e Neves, acreditamos que os livros didáticos de História participaram/participam de um processo mais geral de formação de memórias nacionais, que constroem identidades, entendidas aqui no plural. Apontar os livros didáticos como construtores de memórias/identidades não significa dizer que estas sejam apropriadas por todos da mesma maneira, nem que permaneçam perenes ao longo do tempo. Como o próprio Cotrim afirma, a influência dos manuais escolares como formadores de memórias nacionais deve ser relativizada, pois deve ser levado em conta cada leitor individualmente, e a própria pluralidade de utilizações desse instrumento pedagógico em sala de aula. Não podemos desconsiderar também que, a escola e os livros didáticos não são os únicos formadores de memórias/identidades nacionais.

Acerca da temática, a professora Bittencourt afirma o seguinte:

[...] A identidade nacional forjada no século XIX não corresponde àquela das fases ditatoriais republicanas ou às dos períodos democráticos [...] é possível verificar que não se trata de uma concepção semelhante e pertencente a um projeto sempre homogêneo sobre a nação e sobre a educação. Deve-se, nessa perspectiva, conceber identidade nacional em seu sentido plural, por vezes, antagônicos, e nos diversos momentos em que se destaca como projeto educacional (2007, p. 34).

É evidente que as identidades que os livros didáticos de cada momento histórico pretenderam/pretendem forjar são diferentes, pois diferentes são as sociedades as quais fazem referência. Aqui, entendemos *forjar identidades* não somente no sentido ideológico de falseamento, mas também, por exemplo, na tentativa de construção de

uma sociedade menos preconceituosa, mais aberta ao diálogo, com a veiculação de uma educação multicultural e pluriétnica⁴³.

Assim, a discussão acerca das identidades, hoje, ultrapassa a questão puramente da identidade nacional. Não estamos defendendo esta como hegemônica, pelo contrário, atualmente se incorpora mais aos estudos culturais a pluralidade acerca das identidades.

Sobre o tema, Bittencourt afirma:

A nação não é mais concebida como relacionada de forma umbilical e intrínseca a um problema político a fim de legitimar o estado. Está condicionada a uma concepção da relação entre nação e povo que necessariamente deve preocupar-se com todos os seus cidadãos. Essa relação que também não é nova modifica-se, nesse momento da história do ensino de história, por ser uma aspiração e por ter, efetivamente, a participação dos próprios grupos sociais excluídos da denominada história nacional, tendo como paradigma uma identidade nacional concebida não de forma homogênea, mas fundada na diversidade (2007, p. 50).

Nesse sentido – do livro didático entendido também como um formador de memórias/identidades – adveio a preocupação do MEC, em suas avaliações dos livros didáticos, em se ter cada vez mais manuais que não contenham, em suas abordagens, preconceitos de origem, raça, cor, sexo, credo ou qualquer outra forma de atitude discriminatória. Assim, as avaliações trienais do PNL, salvo as críticas feitas,

⁴³ A Lei nº 10.639, que introduziu no currículo escolar a temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, é um bom exemplo disso. Percebemos, a partir de então, a tentativa de traçar uma identidade em que se possa estabelecer uma sociedade mais tolerante e dialógica, aberta às possibilidades das mais diversas discussões e debates, quer dizer, uma educação que se pretende um amálgama de variadas e dissonantes vozes. Esses são, hoje, indiscutivelmente, alguns dos aspectos mais ardorosamente defendidos pelos pesquisadores do Ensino de História: um ensino que possibilite ao educando a visualização de uma ampla compleição das mais diversas alteridades, permitindo-lhe, portanto, uma mentalidade mais crítica do mundo que o rodeia, um maior entendimento e, por conseguinte, um maior respeito às formações sócio-culturais diversificadas no seio da sociedade brasileira. Quer dizer, a formação de uma identidade que se entenda plural. É importante destacar que a criação de tal Lei, a de nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003, obriga as editoras de obras escolares a publicarem livros didáticos que cada vez mais valorizem a temática em foco. Tal estado de coisas suscitou uma fecunda discussão acerca desta problemática nas escolas e universidades. É importante destacar, contudo, que essa e outras leis surgiram não por benesse do Estado, do MEC, do PNL, ou mesmo dos autores e/ou avaliadores, mas de uma demanda social que não poderia ser mais adiada. Sobre educação multicultural e pluriétnica ver, FERNANDES (2005b); FLORES (2006); Ver também as coletâneas organizadas por MOREIRA & CANDAU (2010); CANDAU & SACAVINO (2003) e CANDAU (2006).

contribuíram, como reconhecem os próprios autores e avaliadores, para melhoria dos manuais escolares.

Diante disso, ter o livro didático de História como objeto e fonte de pesquisa nos estimulou a nele observar a abordagem de uma temática específica: a Guerra do Paraguai, percebendo mudanças e/ou permanências na formulação do texto e interpretação dos autores dos livros escolares por nós selecionados, nas suas diversas edições, tendo em vista a renovação historiográfica e revisionismos sobre a temática, de maneira especial ao que concernem as causas do conflito.

3. A GUERRA DO PARAGUAI NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: POLÊMICAS HISTORIOGRÁFICAS

Em 1994, exatamente 130 anos após o início do maior conflito armado da América Latina, realizou-se no Rio de Janeiro, sob promoção da Biblioteca Nacional e apóio da Fundação Roberto Marinho e Banco Real, o *Colóquio Guerra do Paraguai – 130 anos depois*, coordenado pelo professor Carlos Guilherme Mota. Em 1995, Maria Eduarda Castro Magalhães Marques organizou o livro *Guerra do Paraguai: 130 anos depois*, pela Editora *Relume-Dumará*, oriundo dos seminários resultantes desse colóquio, com alguns acréscimos de textos e informações bibliográficas e documentais⁴⁴.

Um desses artigos acima referido é o do historiador Carlos Guilherme Mota (1995a), intitulado *A Guerra contra o Paraguai: A História de um silêncio*. Neste, o pesquisador disserta sobre o silêncio que a historiografia oficial relegou ao tema e afirma que tal esquecimento é devido à posição periférica da América Latina.

Mota (1995a) afirma que, na historiografia da Guerra do Paraguai, “reside um *nó histórico* de nosso passado comum e traumático” (p. 48). E continua: “um nó histórico-ideológico que, uma vez desatado, permitirá talvez o arranque para um futuro crítico e democrático, no qual as disputas sejam equacionadas em fóruns internacionais legítimos, abertos e modernos” (Idem). Contudo, acreditamos que *nós históricos*, utilizando-nos da própria expressão do autor, nunca são desatados definitivamente, como se a verdade fosse enfim chegar e, finalmente, iluminar os fatos obscuros da História.

Como se pode observar, a Guerra do Paraguai, ou Guerra Grande, como também é conhecida, é um assunto que tem gerado celeumas na historiografia brasileira. Desde o

⁴⁴ Neste mesmo ano, 1995, foram publicados, nos *Estudos Avançados*, alguns artigos apresentados neste Evento: MOTTA (1995b); AMAYO (1995a); BETHELL (1995c); TORAL (1995). Destacamos que os artigos dos três primeiros autores citados são os mesmos contidos na coletânea de MARQUES (1995).

final da guerra, na década de 70 do século XIX, já começaram a ser produzidas interpretações desse acontecimento.

Em nossas leituras, percebemos três principais vertentes historiográficas que tratam da Guerra do Paraguai⁴⁵. A primeira versão oficial é aquela propagada pelo exército brasileiro, que tinha como principal tendência apresentar o Brasil como o glorioso vencedor da guerra. Tais estudos privilegiavam, em seus enfoques, estratégias de guerra e enaltecimento de seus comandantes militares, a exemplo do Duque de Caxias e Conde D'Eu. Cabe aqui lembrar que esse era o momento em que a escrita da História estava centrada nos grandes homens, nos chamados *heróis nacionais*. Nessa perspectiva analítica, podemos perceber, de maneira mais evidente, a questão da identidade nacional intrincada nas narrativas desta vertente historiográfica.

Esse primeiro momento historiográfico se dá mais por uma narrativa memorialístico-patriótica daqueles que participaram da guerra do que por uma análise histórica propriamente dita. Nessas narrativas prevaleceu, via de regra, uma interpretação que apontava para o governo paraguaio como o causador da guerra, o responsável pelo conflito, pois, segundo esta visão, foi esse governo que invadiu/agrediu o Império do Brasil. Essa forma hegemônica de interpretação, que ganhou espaço no final do período imperial e perdurou por boa parte do período republicano, tendia a personificar a guerra na figura do presidente do Paraguai, Francisco Solano López.

A interpretação mencionada não responsabilizava diretamente o povo paraguaio, pois, conforme a mesma, a população desse país, assim como o Império brasileiro, também era vítima das ânsias do *tirano megalômano*, que tinha a intenção de expandir seus domínios para outras regiões, a exemplo do Rio da Prata. Cabe aqui lembrar, novamente, que o momento dessa escrita histórica foi a dos “grandes homens”, isso valia tanto para aqueles a serem enaltificados, como *demonizados*. Assim, para essa primeira historiografia, a causa primordial da guerra passa a ser associada à figura de Francisco Solano López.

Tendo isso em vista, quer dizer, o lugar-social de onde escreviam os escritores desse período – hierarquia militar e Institutos Históricos –, não encaramos com tanto

⁴⁵ A análise que se segue das três vertentes historiográficas acerca da Guerra do Paraguai terá como ênfase as *causas* do conflito apresentadas pelas diferentes historiografias: a *memorialístico-patriótica*, a *revisionista* e a chamada *neo-revisionista*.

estranhamento, assim como fazem alguns historiadores, a perspectiva dessa primeira vertente historiográfica sobre a Guerra do Paraguai, qual seja: a da exaltação dos *grandes heróis* como símbolos da pátria/nacionalidade versus a *demonização* dos *vilões*, sempre associados ao *outro*. Assim posta, a guerra toma características de um conflito entre a *civilização*, entendida aqui como o Império brasileiro, e *barbárie*, associada à República do Paraguai.

Nesse tocante, Maestri (2009) afirma que:

A narrativa memorialista sobre a guerra contra o Paraguai foi produzida em geral por oficiais e profissionais liberais que participaram da guerra, sem grandes informações sobre suas razões profundas, sobre o Paraguai e sua sociedade e, não raro, sobre o próprio Império, uma entidade na época sobretudo política, devido à sua fortíssima regionalização (p. 3).

A esse respeito, diz Doratioto (2009):

Após tantos sacrifícios e dúvidas quanto à condução do conflito, passou-se a 'louvação das glórias militares do Brasil e do Império'. Por encomenda oficial, foram pintadas grandes obras tratando de momentos da guerra: A Batalha do Avaí, de Pedro Américo, e Combate Naval do Riachuelo, de Victor Meirelles. Chefes militares receberam títulos de nobreza e construiu-se, no plano narrativo, a epopéia da guerra (p. 3).

Em 1868, foi realizada a edição daquela que ficou conhecida como a primeira narrativa brasileira sobre o conflito do Paraguai, *A Retirada de Laguna*, escrita por Alfredo d'Escagnolle Taunay. Tal livro, publicado ainda enquanto a guerra estava em curso, foi escrito primeiramente em francês. A versão em língua portuguesa do livro só ficou disponível em 1874, quatro anos após o término da guerra.

Acerca das ambiguidades de como passou a ser vista a Guerra do Paraguai nos primeiros anos do período republicano, diz Doratioto:

A legitimidade da guerra passou a ser questionada pelos positivistas brasileiros, após o golpe militar que derrubou o Estado Monárquico em 1889, e instalou a República no Brasil. A nova realidade política era ambígua quanto a Guerra do Paraguai, pois os dois militares de maior patente que participaram do golpe, Generais Deodoro da

Fonseca e Floriano Peixoto, haviam lutado no conflito com reconhecida bravura e não manifestaram dúvidas quanto a sua validade. Contudo, o novo regime republicano tinha embasamento ideológico positivista e intelectuais adeptos deste pensamento, coerentes com seu caráter pacifista, condenaram a Guerra do Paraguai. Eles também atuaram, assim como outros aderentes da República, com a finalidade de justificar a nova realidade política brasileira e uma forma de fazê-lo era criticando homens e acontecimentos da história do Brasil Monárquico, inclusive o conflito com o Paraguai (2009, p. 4).

Nesses primeiros anos republicanos, estabeleceu-se certa ambiguidade acerca da Guerra do Paraguai, pois ao mesmo tempo em que os intelectuais brasileiros ligados ao novo regime tentavam desvincular a imagem desse conflito como um grande feito, inevitavelmente associado ao governo imperial, os “personagens” que participaram da guerra ainda estavam vivos, relatando suas memórias, tecendo suas narrativas e interpretações acerca deste evento. Enquanto estes apresentaram uma história que valorizava as virtudes dos militares brasileiros que participaram da guerra, destacando a importância desta para a História nacional, aqueles ensaiaram um revisionismo histórico da figura de López, assentando-o como vítima do governo imperial, contestando a importância/necessidade do conflito, pondo em xeque toda a política externa do Segundo Reinado.

Assim, o início da República é não somente marcado pelo confronto de ideais políticos entre republicanos e restauradores monarquistas, mas também pelo confronto de construções de uma História nacional, em que a Guerra do Paraguai teve um relevante papel neste cenário⁴⁶. Entre discursos e contra-discursos, prevaleceu de forma hegemônica na historiografia brasileira, pelo menos até meados de 1960, a versão/visão dos militares brasileiros acerca da Guerra do Paraguai.

Em fins da década de 1960, foi desenvolvida uma segunda tese sobre o conflito, que superou a historiografia nacional-patriótica, ao desconstruir os mitos criados por esta, cuja guerra era lembrada apenas como pretexto para comemorações das datas de grandes batalhas ou importantes personagens. Com uma perspectiva crítica em relação à historiografia anterior, suscitou novo ânimo às pesquisas sobre a Guerra do Paraguai.

⁴⁶ Aqui podemos perceber o quanto a Guerra do Paraguai foi importante para se forjar uma identidade nacional.

A abordagem revisionista teve como destacados autores o historiador argentino León Pomer e o jornalista brasileiro José Júlio Chiavenatto. Em 1968, em Buenos Aires, Pomer publicou seu livro *La Guerra del Paraguay – Gran Negócio!*, traduzido para o português em 1980, com o título: *A Guerra do Paraguai: a grande tragédia rio-platense*. No Brasil, em 1979, Chiavenatto publicou *Genocídio Americano*, livro que seguiu a mesma linha interpretativa de León Pomer. Alguns historiadores, como Doratioto, por exemplo, apontam a obra de Chiavenatto como uma simplificação das leituras do historiador portenho.

Os subtítulos das edições dos livros de Pomer (1968; 1980) por si só já são bastante sugestivos. Na versão portenha do livro, podemos perceber que o subtítulo nos indica que a guerra não passou de um grande negócio, a pergunta é: um grande negócio para quem? Para qual país? Ou melhor, para que grupos sociais? Esta vertente historiográfica de fins da década de 1960 nos leva a analisar a guerra sob o prisma da influência do imperialismo britânico na América Latina, tendo sido para o governo inglês um grande negócio. Já o subtítulo em português nos sugere como imagem da guerra uma grande tragédia, e como toda tragédia, portanto, as vítimas, o povo paraguaio.

Hayden White (2006), em artigo escrito para o livro *A Escrita da História*, organizado por Jurandir Malerba, levanta interessantes questionamentos no que concerne ao estudo do desenrolar da Segunda Guerra Mundial. O autor interroga se o Nazismo e o Holocausto devem ser vistos sempre de uma maneira monolítica, analisados, portanto, em uma mesma direção, com um mesmo sentido.

O autor, muito criticado pela escrita de tal artigo, devido aos seus questionamentos acerca do Holocausto, defende a ideia de que estabelecer um gênero narrativo que privilegie a tragédia significa que o autor em questão quer que sua *estória* tenha um herói ou que seja uma *estória* heroicizada.

Assim, White não questiona sobre a existência do massacre aos povos de origem judaica. O autor se questiona apenas acerca da forma narrativa unilateral e monolítica que se estabeleceu para se escrever sobre o Holocausto, narrado quase sempre sob a forma de tragédia. Contudo, nos questionamos: como analisar o extermínio de mais de seis milhões de judeus de outra forma, senão a da tragédia? A partir de então, poderíamos nos questionar: seria a História puro discurso? Seria a escrita da História,

portanto, uma questão puramente estilística? Acreditamos, no entanto, que o discurso não está desligado dos movimentos concretos das coisas, do real.

Tal questionamento é válido para pensarmos também a Guerra do Paraguai, pois grande parte dos estudos realizados acerca desse acontecimento, sobretudo àqueles localizados entre as décadas de 1960 a 1980, valorizou essa tópica. Temos inclusive, como anteriormente exposto, autores que se referem à Guerra do Paraguai como *A grande tragédia rio-pratense* (POMER, 1980) ou mesmo o *Genocídio americano* (CHIAVENATTO, 1983). Entretanto, e seguindo o mesmo raciocínio do parágrafo anterior, como tratar de uma temática que envolve a dizimação de um povo, senão através da tragédia? A perda de parte considerável da população masculina paraguaia, a ponto de ser considerado um país de idosos, mulheres e crianças após a guerra, não seria, em si, uma tragédia? Deveríamos, então, resumir todos esses eventos ao discurso e considerar a tragédia como puro recurso estilístico, um enredo descolado do mundo real?

A vertente historiográfica revisionista aponta para o imperialismo, sobretudo aquele realizado pela Grã-Bretanha, como o principal motor da guerra. Há, nas análises desta historiografia, a relevância das causas econômicas, oriundas do capitalismo internacional. Para Chiavenatto:

Os pretextos serão vários, a mentira será usada largamente e prevalece até nossos dias. As causas fundamentais para a destruição do Paraguai, é bom ressaltar, são nitidamente econômicas. O que não impede que surjam outros motivos paralelos que determinaram a guerra de extermínio à república guarani como: questões de limites, acidentes políticos e diplomáticos forjados, calúnias manipuladas dentro das embaixadas e até uma grotesca cruzada civilizatória para “libertar” o Paraguai dos seus tiranos (1983, p. 35).

Contudo, apesar da indicação da causa econômica, em que o imperialismo britânico apresentou um papel fundante, o autor não impõe exclusivamente às elites econômicas desse país a causa da guerra, pois reconhece a atuação das elites locais como agentes que favoreceram a penetração e exploração da potência britânica na região. Assim, afirma Pomer:

Não tivemos um governador inglês, nem tropas de ocupação, mas quem poderia afirmar que nossa vontade sempre foi livre e soberana? A Grã-Bretanha nem sempre abriu mercados a tiros de canhão; soube combinar habilmente carícias com agressões. Neste caso, os cúmplices nativos pouparam à Grã-Bretanha o gasto com administração colonial e com soldados (1980, p. 17)

Com isso, percebemos que a interpretação deste autor não aponta diretamente para o governo britânico pelo desencadear da guerra, mas sim as contradições do capitalismo:

A guerra foi financiada pela Inglaterra, mas não foi causada por ela e nem, provavelmente, incentivada ou desejada. A primeira potência da época não precisou mandar exército e nem dar ordens precisas, para que o conflito acontecesse. A ação do capitalismo se fez sentir pelo canal das contradições existentes (algumas delas já muito antigas) (Idem, p. 23).

As interpretações defendidas por Pomer e Chiavenatto suscitaram, a alguns estudiosos que trataram do tema, interessantes questionamentos. Talvez um dos mais relevantes seja considerar a Guerra do Paraguai, que aconteceu em solo latino-americano e cujos países diretamente envolvidos eram também países latino-americanos, como uma guerra gerada por um país do outro lado do atlântico, a Inglaterra. Para esses intelectuais, buscar um agente exógeno para explicar a Guerra do Paraguai é desestoricizar a América Latina. É restringir-lhe a capacidade de produzir suas próprias guerras. As raízes de tal explicação, ainda nessa perspectiva, podem ser encontradas em um pensamento colonialista que persiste entre nós, em que todos os avanços e problemas enfrentados pelas antigas colônias são reportados aos países europeus. Assim, diz Doratioto (1991):

[...] o leitor desavisado pode concluir que a história do continente não se faz ou não se pode fazer aqui, pois os países centrais tudo decidem inapelavelmente. Os latino-americanos, nessa perspectiva, deixam de ser o sujeito de sua própria história, ou, na melhor hipótese, vêem negado seu potencial de ser tal sujeito (p. 69).

Consideramos tais questionamentos bastante significativos, afinal de contas não podemos perder de vista que a Guerra do Paraguai foi um conflito latino-americano. Contudo, devemos ressaltar que o ponto central da interpretação de Pomer é classista,

isto é, sua intenção não é desestoricizar as ações dos latino-americanos. Em verdade, esta vertente defende que as elites inglesas, em conluio com as elites latino-americanas foram, em grande medida, responsáveis por este conflito. Assim, Pomer não impõe todos os encargos pelo desencadear do conflito platino à influência britânica. Basta ler a apresentação da obra *Os conflitos da Bacia do Prata*, deste mesmo autor, cuja edição data de 1979, para perceber que muitas das críticas produzidas a partir da década de 1990 em relação a historiografia revisionista não destacaram tal perspectiva dessa teoria. Assim:

No espaço geográfico e humano dos quatro Estados veremos um rosário de misérias e de agressões que não devem ser atribuídos invariavelmente à influência estrangeira – de cuja existência damos conta permanentemente – porque isto seria cometer uma injustiça com os grupos dominantes locais ou oligarquias nativas: seria lhes negar capacidade para o exercício da rapacidade (POMER, 1979, p. 7).

Um dos traços proeminentes que marcam os conflitos reside nisto: para afirmar a própria dominação faz-se necessário debilitar – ou destruir – o vizinho. Para crescer e fortalecer-se é preciso evitar que os que vivem do outro lado da fronteira se fortaleçam e cresçam. Obviamente esta política faz a felicidade da potência europeia dominante na área; mas imputar a essa potência todas as culpas equivale a eximir de toda culpa e encargo aos arrogantes mandatários locais (Ibdem).

Na visão de Chiavenatto (1983), contudo, surgiu no Brasil e na Argentina uma nova classe social desligada/dissociada da nação e associada ao imperialismo inglês. Essa nova classe social é chamada pelo autor de “testas de ferro do imperialismo britânico” (p. 10-11). Os ingleses unem-se à burguesia mercantil ou à nobreza decadente dos países locais e inauguram na América do Sul um novo tipo de domínio, sem intervenções armadas. Nesse sentido, os Estados do Brasil e Argentina, eram “meras extensões imperialistas” da Inglaterra. Assim, apesar de destacar a atuação das elites locais no desenrolar do conflito, Chiavenatto as apresenta, assim como os seus correspondentes governos, como fantoches dos desejos das elites imperialistas da Inglaterra, de maneira muitas vezes maniqueísta.

As incoerências e anacronismos produzidos por esta vertente historiográfica, mormente àquelas relacionadas à obra de Chiavenatto (1983), não apagam a importância desse momento na construção de uma História da Guerra do Paraguai,

sobretudo por representar uma desconstrução da narrativa memorialístico-patriótica e reavivar, de forma crítica, as pesquisas relacionadas a essa temática.

A partir da década de 1990, temos o terceiro momento da historiografia da Guerra do Paraguai. Destacamos, para o espaço aqui reservado, as obras do historiador Francisco Doratioto (1991; 1996; 2002; 2004; 2009).

Segundo Doratioto (2004), “as origens do conflito se encontram no processo de construção e consolidação dos Estados Nacionais no Rio da Prata e não nas pressões externas dos ingleses” (p. 18). Ainda acerca das celeumas geradas pela historiografia, em particular sobre o suposto desenvolvimento paraguaio, o autor diz o seguinte:

A interpretação imperialista apresentava a sociedade paraguaia do pré-guerra como avançada, liderada por Francisco Solano López, governante autoritário, mas preocupado como o bem-estar do seu povo. Nada mais distante da realidade. O Paraguai tinha uma economia agrícola, atrasada; nela havia escravidão africana, embora diminuta, e López era movido apenas pela lógica de todos os ditadores, a de se manter no poder (Ibdem).

E continua, criticando a historiografia precedente:

Outro mito que caiu por terra foi a suposta rivalidade do Paraguai com os ingleses. Vai contra a lógica histórica responsabilizar o imperialismo inglês pelo desencadear da guerra. Na realidade, o governo paraguaio mantinha boas relações com a Inglaterra, onde, desde o final dos anos 1850, contratou técnicos, com a finalidade de modernizar suas instalações militares. Era, sim, o Império do Brasil que tinha atritos com a Inglaterra, com a qual rompeu relações diplomáticas em maio de 1863. Elas somente foram restabelecidas, após recuo do governo britânico, em setembro de 1865, meses após o início do conflito (Ibdem).

Nesse contexto, o revisionismo da década de 1990 objetivava, segundo o próprio Doratioto, ponderar a historiografia corrente nas três décadas anteriores, que se caracterizou por produções de obras que tentavam denunciar arbitrariedades, autoritarismos e imperialismos de toda ordem que oprimiam, sobretudo, o povo dos países mais periféricos.

Deste modo, com o *arejamento* do cenário político brasileiro, através do término do estado de exceção, e a consequente redemocratização, apresentaram-se, segundo esse

autor, obras que *fugiam* do binômio colonizador-colonizado, opressor-oprimido⁴⁷. Assim, há uma revisão do revisionismo das décadas de 1960/70/80 (um neo-revisionismo?) acerca da Guerra do Paraguai.

Nesse sentido, a própria expressão de Doratioto (2004), ao afirmar que na década de 1990 surgiu uma *nova luz* sobre a Guerra do Paraguai, é bastante temerária, pois desconsidera toda a historiografia precedente, além de afirmar, implicitamente, que a verdade chegou para *iluminar* os fatos, apresentando a corrente de pensamento anterior como errônea, ou mesmo falaciosa. É inegável a contribuição historiográfica da obra de Doratioto, mas não podemos considerá-la como sendo a interpretação que desvendou/iluminou a verdade sobre a Guerra do Paraguai, desconsiderando assim as interpretações anteriores.

Em breve análise da obra de Chiavenatto, Doratioto diz (2009):

[...] ele mesmo [Chiavenatto] reconhece nesse livro [*Genocídio Americano*] que seu caráter é jornalístico, escrito com “paixão” e não com critérios metodológicos historiográficos. No entanto, apesar da honestidade do autor em fazer essa declaração, os revisionistas brasileiros e de países vizinhos o citam como se fosse um trabalho historiográfico (p. 7) (destaque nosso).

Isso demonstra o preconceito de Doratioto acerca de obras produzidas por outros profissionais que não os da História, como se nós, historiadores de formação, detivéssemos toda a prerrogativa da produção do conhecimento histórico. Devemos pensar que a História enquanto curso superior, que possibilitasse a formação do historiador, só surgiu no Brasil em meados de 1930, sendo jornalistas e advogados, sobretudo, profissionais que escreveram obras de grande relevância para a historiografia brasileira antes desse período, e mesmo depois dele⁴⁸.

⁴⁷ Importante obra que trata desse binômio é a do jornalista Eduardo Galeano (1983), *As veias abertas da América Latina*. Seu livro baseia-se na idéia de que, na divisão internacional do trabalho, há um lado que se especializou em perder e outro que se especializou em ganhar. Afirma ainda que o local que hoje chamamos América Latina, precocemente especializou-se em perder.

⁴⁸ Temos como alguns exemplos: Manuel Bonfim, que obteve formação em Medicina e Psicologia, e exerceu a atividade de jornalista no Rio de Janeiro. Esse autor escreveu importantes obras sobre a História do Brasil e da América Latina (1993; 1997). Caio Prado Júnior (1973; 2004; 2006), formado em Direito e Geografia, analisou o Brasil através de um pensamento dialético marxista. O próprio jornalista Eduardo Galeano (1983), citado em nota anterior, que não escreveu sobre a História do Brasil especificamente, mas sua obra sobre a América Latina teve importante influência sobre os historiadores brasileiros. E, mais recentemente, acerca dos estudos sobre a Ditadura Militar no Brasil, Hélio Gaspari (2002a; 2002b; 2003; 2004).

Assim, voltamos à questão da *cultura histórica*, em que as universidades ou instituições a elas relacionadas não são as únicas produtoras do conhecimento histórico, nem mesmo a produção desse conhecimento se restringe aos profissionais formados por estas instituições. Neste sentido, a preocupação principal de Doratioto é desqualificar a obra de Chiavenatto antes mesmo de analisá-la. A intenção do autor é passar a ideia aos seus leitores de que as obras revisionistas, sobretudo *Genocídio Americano*, são totalmente descabidas, ou, utilizando a própria expressão do autor para se referir ao revisionismo histórico acerca da Guerra do Paraguai, baseada num verso do compositor Cazuzza: “As suas idéias não correspondem aos fatos” (DORATIOTO, 2009, p. 9).

Em contrapartida, ao se referir à obra *Genocídio americano*, Maestri (2009) afirma:

Em março de 1979, com *Genocídio americano: a Guerra do Paraguai*, o jornalista Júlio José Chiavenatto, retomando algumas das teses revisionistas, superava as apresentações factuais nacional-patrióticas com ampla discussão das razões do confronto, apresentando como agressão do Império contra a nação e o povo paraguaio, em vez de produto da vontade de líder desvairado. Lançado dias após a posse do último general-ditador, o estudo conheceu enorme consagração. O livro teve 39 edições; tradução ao espanhol; edições piratas no México e no Paraguai [em guarani] (p. 6) (destaque do autor).

O livro tornou-se referência da historiografia brasileira, pautando os futuros estudos e debates sobre a Guerra. A redação para o grande público, sem notas de rodapé, em linguagem jornalística erudita, facilitou o enorme acolhimento, determinado sobretudo pelo momento da publicação, que condicionou a própria feitura do trabalho. As seqüelas da crise mundial de meados de 1970 embalavam a retomada das mobilizações sindicais e democráticas, trincando a hegemonia construída pela ditadura (Ibdem).

Chiavenatto desconstruía a grande narrativa militar-patriótica da história do Brasil, em 1979, ano em que a retomada das lutas sindicais alcançou o apogeu, colocando o mundo do trabalho como referência por mais de uma década no país. A nova realidade político-social exigia representações do passado interpretando as necessidades dos trabalhadores e criava condições para a sua recepção (Ibdem).

Desta forma, com uma visão bem mais lúcida do que Doratioto acerca do movimento revisionista, Maestri assenta *Genocídio Americano* no seu contexto de produção e ressalta a relevância da obra como uma referência historiográfica brasileira. Contudo, Doratioto reconhece algum mérito na obra de Chiavenatto, ao afirmar:

Chiavenatto teve coragem pessoal ao publicar esse trabalho quando o regime militar, embora já promovesse a abertura política, ainda mantinha o sistema repressivo, e a ele cabe o mérito de ter revivido, naquele momento, o interesse sobre a Guerra do Paraguai (2009, p. 7).

Entretanto, Doratioto, desconsiderando a dinâmica do processo historiográfico, continua a sua crítica:

A produção revisionista era militante, tendo como objetivo encontrar no passado elementos que permitissem confirmar sua visão do que deveria ser o mundo no presente e, principalmente, no futuro. Se os fatos históricos não se adaptassem a essa visão, fazia-se “releituras” deles ou, então, os ignorava. Foi desse modo que a sociedade paraguaia da época de López foi apresentada quase como uma sociedade protosocialista cuja economia seria avançada e moderna (2009, p. 9).

Doratioto, em sua desqualificação da historiografia revisionista, argumenta que esta segue uma perspectiva ideológica, militante. Deveríamos aqui destacar que não é somente a historiografia de esquerda que é militante, assim como nos faz entender Doratioto. Isto é uma falácia! De tal modo, fazemos dois questionamentos: há perspectiva historiográfica que não seja ela mesma ideológica? A historiografia nacionalista de direita não é militante e ideológica?

Maestri (2009) considera o dito *neo-revisionismo* como uma *restauração historiográfica*, um *retorno às trincheiras*:

Quanto à Guerra do Paraguai, movimento historiográfico restauracionista apoiado pelas forças sociais triunfantes e impulsionado pela mídia, desqualificou o revisionismo anterior como mero produto de ideologia “autoritária”, populista”, “socialista”, etc., centrando as impugnações nos lapsos factuais e interpretativos, potenciados ao absurdo, sobretudo da obra de Chiavenatto, e ignorando os avanços obtidos e toda a produção que não se enquadrava às críticas restauracionistas (p. 7).

Francisco Fernando Monteoliva Doratioto (2002) restaura/revigora, em certo sentido, a historiografia nacionalista anterior ao *revisionismo histórico* de Pómer (1980) e Chiavenatto (1983). Assim, o epíteto de *neo-nacionalista* ou mesmo *restauracionista*,

como denominou Maestri (2009), talvez se enquadre melhor para caracterizá-lo do que neo-revisionista. É importante que se diga que Doratioto *fala* de um *lugar-social* bastante específico, o Instituto Rio Branco⁴⁹, no qual é professor e orientador do Mestrado em Diplomacia⁵⁰.

Em sua obra, publicada pela *Companhia das Letras* com o título *Maldita Guerra: Nova história da Guerra do Paraguai*, Doratioto, já no primeiro parágrafo da introdução, diz:

Entre 1740 e 1974, o planeta teve 13 bilhões de habitantes e assistiu a 366 guerras de grande dimensão, ao custo de 85 milhões de mortos. O resultado dessas guerras parece ter sido um prêmio à agressão, pois em dois terços delas o agressor **saiu-se vencedor** e, quanto a duração, 67% terminaram em prazo inferior a quatro anos. A Guerra do Paraguai faz parte, portanto, da minoria, **pois o agressor, o lado paraguaio**, foi derrotado, e a luta se estendeu por cinco anos (2002, p. 17) (Grifo nosso).

O professor do Instituto Rio Branco já deixa bem clara, desde o primeiro parágrafo da obra, a sua concepção acerca do conflito. O agressor, quer dizer, o causador da guerra, foi o governo do Paraguai que invadiu o Brasil, tendo este, inevitavelmente, que retaliar. Desta forma, assim entendido o conflito, o governo brasileiro, aquele atingido pela *agressão* da República paraguaia, apenas defendeu-se do *tirano megalômano* que presidia aquele país. E continua, advogando em defesa brasileira:

A geração daqueles que lutaram na guerra, quer nos países aliados, quer no Paraguai, não registrava de forma positiva o papel histórico de Solano López. Havia certeza da sua responsabilidade, quer no desencadear da guerra, ao invadir o Mato Grosso, quer na destruição de seu país, pelos erros na condução das operações militares e na decisão de sacrificar os paraguaios, mesmo quando caracterizada a derrota, em lugar de pôr fim ao conflito (DORATIOTO, 2002, p. 19).

⁴⁹ O Instituto Rio Branco é o responsável pela formação do corpo diplomático brasileiro, ligado ao Ministério das Relações Exteriores.

⁵⁰ O professor Francisco Doratioto, segundo informações do seu Currículo Lattes, atua no Instituto Rio Branco desde 1998. A partir de 2008 passou a integrar, também, o corpo docente do Departamento de História da Universidade de Brasília (UNB).

Além de o autor afirmar a unanimidade acerca da percepção do papel histórico de Solano López entre aqueles que da guerra participaram, algo com toda certeza improvável e de difícil comprovação histórica, isenta o Império brasileiro de toda a responsabilidade de guerra. Em sua visão ultranacionalista, Doratioto aponta López como o responsável, não só pelo conflito, mas também pela própria destruição do Estado paraguaio e dizimação de sua população. Assim, ao persistir na guerra, segundo esse autor, López selou, irremediavelmente, o destino do povo paraguaio. Deste modo:

[...] nela [guerra] [López] vitimou os próprios civis paraguaios, ao estabelecer a prática de terra arrasada, e esvaziou território, sob ameaça aliada, de todos os recursos humanos e materiais que poderiam vir a ter utilidade para o inimigo. A população paraguaia sofreu grande mortandade, ao ser obrigada a se deslocar pelo interior do país sem receber transporte, comida e abrigo (DORATIOTO, 2002, p. 477-478) (destaque nosso).

Assim, com este tipo de argumentação, Doratioto retira todo o *sangue das mãos* do Estado e forças armadas brasileiros e o põe em uma única *mão*: Francisco Solano López; pois, segundo este autor, os mortos em combate se constituíram em uma minoria se comparados àqueles que pereceram “devido à fome, doenças ou exaustão decorrente da marcha forçada de civis para o interior, ordenada por Solano López” (2002, p. 456). Para Doratioto, a apresentação deste governante como “ambicioso, tirânico e quase desequilibrado” pela historiografia tradicional “não estava longe da realidade e pode até explicar certos momentos da guerra, mas não sua origem e dinâmica”. (Idem, p. 19).

Deste modo, apesar desse autor apontar como causa principal da Guerra do Paraguai os conflitos regionais relacionados ao processo de construção dos Estados platinos, ele retoma muitas das explicações e argumentações da historiografia tradicional, sobretudo àquelas relacionadas à figura de Solano López. Ademais, Doratioto estabelece como início do conflito, assim como fez os militares da historiografia memorialístico-patriótica, o evento do aprisionamento do navio brasileiro *Marquês de Olinda* e a invasão do Mato Grosso por forças paraguaias. Ao estabelecer de forma arbitrária e autoritária este marco inicial do conflito, o autor, automática e contraditoriamente, desconsidera como causas da Guerra do Paraguai os conflitos

anteriores relacionados à Região Platina, como as intervenções do Império brasileiro no Uruguai e Argentina por exemplo⁵¹.

Acerca das intervenções brasileiras nos Estados platinos, Doratioto afirma:

Para viabilizar a intervenção no Uruguai, a diplomacia imperial obteve o beneplácito do governo argentino. Ao promover a entrada de tropas brasileiras no Estado oriental em setembro de 1864, o governo imperial não esperava que o ato gerasse reação contrária significativa. Contudo, **Solano López reagiu** invadindo o Mato Grosso, em dezembro de 1864, e Corrientes, na Argentina, em abril de 1865 (2002, p. 474) (Grifos nossos).

A afirmação acima faz com que Doratioto entre em contradição, pois na perspectiva inicialmente exposta por ele, o Paraguai foi o país agressor, enquanto que na citação em destaque o país guarani apenas reagiu a atitudes imperialistas do governo brasileiro. Daí a arbitrariedade em apontar o evento do aprisionamento do navio brasileiro Marquês de Olinda e a invasão de Mato Grosso por forças paraguaias como o marco inicial do conflito.

Num outro trecho, continua:

A oposição conservadora apontou como desaconselhável o aumento da extensão das fronteiras brasileiro-argentinas [no que se refere ao Tratado da Tríplice Aliança] e indicou, ainda, que **a independência paraguaia estaria ameaçada, pois o país guarani ficaria cercado a leste e a oeste por território argentino, numa espécie de abraço apertado** (DORATIOTO, 2002, p. 474-475) (Grifos nosso).

Estando a independência do Paraguai ameaçada pelo Tratado da Tríplice Aliança, que fora negociado antes do conflito propriamente dito, como poderia, por exemplo, ser este o país agressor?

Ao comentar acerca dos eventos que resultaram no aprisionamento do navio Marquês de Olinda e da invasão do Mato Grosso por forças armadas do Estado paraguaio, diz Doratioto:

⁵¹ É importante destacar que Doratioto trata em sua obra (2002) da questão das intervenções brasileiras no Uruguai e na Argentina. Contudo, ao estabelecer as investidas paraguaias ao Império como início do conflito, desconsidera, contraditoriamente, todos os acontecimentos anteriores relacionados/contextualizados à Guerra do Paraguai.

Solano López não compreendia como o *Marquês de Olinda* e o presidente do Mato Grosso seguiram viagem para essa província, “depois que o Brasil nos declarou guerra”, ao invadir o Uruguai mesmo depois do protesto paraguaio de 30 de agosto.

O Império não declarara guerra ao Paraguai, mas Solano López interpretava ou fingia crer que sim. A chancelaria paraguaia comunicou ao governo britânico que o Paraguai, capturando o *marquês de Olinda*, havia “respondido às hostilidades iniciadas pelo Brasil sem prévia declaração de guerra”, dando a entender, em evidente falsificação, que houvera um ataque brasileiro a alvo paraguaio. O governo imperial e a opinião pública brasileira consideraram a captura um ato traiçoeiro de Pirataria (2002, p. 66) (Grifos do autor).

Assim, apesar de Doratioto apontar que o governo paraguaio entendia como um insulto, ou mesmo um perigo iminente a *visita* do Marquês de Olinda em águas paraguaias, devido à declaração de guerra que o governo imperial teria feito a esse Estado ao invadir o Uruguai, o mesmo considera que López teria fingido tal interpretação, em *evidente falsificação*, pois, segundo o entendimento desse autor, o Império brasileiro não teria declarado guerra ao Paraguai *apenas* por invadir o Uruguai.

Entretanto, é evidente que a aliança entre o Uruguai e o Paraguai era uma forma de equilíbrio de forças na Região do Prata e que o império brasileiro, ao invadir o Uruguai, rompe com esse equilíbrio, deixando o Estado paraguaio em situação de vulnerabilidade. Assim sendo, diferentemente de Doratioto, não entendemos que a interpretação de López ao considerar que o Estado brasileiro havia-lhe declarado guerra seja um falseamento. É preciso que entendamos que a geopolítica da Região platina era muito mais complexa do que a simplificação apresentada por Doratioto.

A década de 1990 foi palco de acaloradas discussões acerca da Guerra contra o Paraguai. O colóquio realizado no Rio de Janeiro, mencionado nos primeiros parágrafos desse capítulo, é uma amostra dessas alterações. O dito neo-revisionismo não é a última palavra acerca da Guerra do Paraguai. Nem poderia ser, pois com a mudança do tempo presente, o passado e o futuro também são rearticulados. Essa é a dinâmica historiográfica e os historiadores estarão sempre envolvidos na contínua tarefa de reescrever a História.

Carlos Guilherme Mota (1995a; 1995b) seguiu a perspectiva revisionista da década de 1960/70/80. Tendo esta como ponto central na tessitura de seu texto, o autor afirma:

Interesses estrangeiros – ingleses, principalmente, fortalecendo sua malha imperial – se entrelaçavam com formas de expansionismo e de conflitos locais. Pode-se falar também, quero crer, de um *subimperialismo* brasileiro com relação à nação paraguaia (MOTA, 1995b, p. 248) (Grifo do autor).

A expressão utilizada por esse autor – *subimperialismo* – nos faz pensar a América Latina como apenas um apêndice menos importante no contexto da História europeia. Assim, os expansionismos regionais estariam num contexto secundário para explicar as causas da Guerra do Paraguai.

Outro artigo escrito para a coletânea de Marques (1995), intitulado *A Guerra do Paraguai em perspectiva histórica*, tem como autor o pesquisador peruano Enrique Amayo (1995b). Neste artigo, que trata mais da política externa britânica do que propriamente da Guerra do Paraguai, percebemos a associação feita pelo autor, em que *Pax Britannica* é igual a guerras nas periferias. Assim,

O significado real da *Pax Britannica* para a periferia se fará evidentemente com a análise de algumas notórias agressões. Agressões feitas pelos países centrais, especialmente europeus (com a Grã-Bretanha geralmente em posição de destaque), contra diversas regiões da periferia (AMAYO, 1995b, p. 158) (Grifo do autor).

E continua:

Com uma visão não eurocêntrica, poder-se-ia definir a *Pax Britannica* como o período que, para a periferia, significou normalmente “Guerra injusta e opressão”. E que, para os países centrais, foi sinônimo de “paz”. Em outras palavras, os acontecimentos aqui mencionados constituíram parte de uma totalidade maior e única: a emergência e expansão do fenômeno imperialista em nível mundial. Apenas nesse contexto é que esses acontecimentos tornam-se compreensíveis (Idem, p. 159) (grifos do autor).

Amayo destaca duas formas de *agressão* que os países centrais realizaram em detrimento dos países periféricos. A primeira foi à *agressão formal*, que como o nome já diz é quando um país central interfere/*agride* diretamente um ou mais países periféricos. A outra é a *agressão informal*, quando os países europeus se utilizam de outros meios, que não a violência expressa das suas forças militares, para a obtenção de interesses particulares.

A Guerra do Paraguai, de fato, só aparece ao término do artigo, em suas últimas páginas. Nelas, Amayo associa a Guerra Grande às *agressões informais* da Grã-Bretanha e a aponta como a grande beneficiária econômica do conflito.

Amayo ainda afirma que a Inglaterra negou ao Paraguai “a possibilidade de conseguir qualquer empréstimo, apesar desse país ter enviado agentes especiais para obtê-lo no Mercado Monetário de Londres” (AMAYO, 1995a, p. 265). Informação que Doratioto (2002) e Bethel (1995b; 1995c) contestam.

Leslie Bethell, conhecido historiador britânico, professor emérito de História da América Latina na Universidade de Londres, e autor de artigos na coletânea em pauta, afirma:

Os investidores britânicos, ao que parece, não estavam tão ansiosos por *faturar* a derrota do Paraguai. E o historiador econômico argentino Carlos Marichal calculou que os empréstimos estrangeiros, principalmente britânicos, representaram apenas 15% e 20% do total dos gastos incorridos pelo Brasil e pela Argentina, respectivamente, na Guerra do Paraguai (1995c, p. 282) (Grifo do autor).

O autor, acerca da importância e influência que a Inglaterra teria na América Latina, continua:

(...) É claro que havia um desequilíbrio de poderes, econômicos e políticos, entre a Inglaterra e a América Latina. Era a Inglaterra, e não a América Latina, que determinava as regras que regiam as relações econômicas internacionais no século XIX. É evidente que a Inglaterra era mais importante que a América Latina. Esta, pode-se muito bem dizer, dependia dos empréstimos, investimentos, conhecimentos técnicos, importações de produtos manufaturados, sobretudo dos bens de capital, transporte marítimo e, em escala menor, dos mercados britânicos. Talvez até a dependência da América Latina face a Grã-Bretanha tenha, pelo menos, reforçado, senão de fato gerado, as

restrições estruturais impostas ao desenvolvimento latino-americano (principalmente na área industrial). Por fim, as vantagens desse relacionamento entre a Grã-Bretanha e a América Latina eram, sem sombra de dúvida, desiguais, embora se deva lembrar sempre que pelo menos as elites políticas e econômicas latino-americanas (*elites colaboracionistas*, se assim o quiserem) no seu todo acolhiam com prazer a *penetração* econômica britânica e buscavam de maneira bastante entusiástica seguir o *modelo* da modernização capitalista através de empréstimos externos, investimentos estrangeiros diretos, crescimento lastreado em exportações, livre comércio e integração nos mercados mundiais (Idem, p. 272-173) (Grifos do autor).

A atuação da Inglaterra na América Latina não se deu, reforçando o que Pomer e Chiavenatto já haviam afirmado, sem o apoio das elites locais. Entretanto, Leslie Bethell (1995b; 1995c) discute as observações/conclusões de Amayo (1995a; 1995b), e questiona se os países da América Latina seriam de fato *império informal* da Grã-Bretanha. Sobre isto, afirma:

Mas será que um tal tipo de relacionamento por si só justifica o conceito de *império informal*? E será que a Grã-Bretanha praticava uma política de *imperialismo informal*, ou seja, que procurava ativamente incorporar os Estados formalmente independentes da América Latina ao seu *império informal*? Certamente tem de haver algum exercício de poder consistente, mesmo que indiretamente, de um outro Estado sobre a política externa, a política interna, a economia interna, etc., de um outro Estado *independente* tão forte que se seja capaz de coagir este último a fazer que, sem essa pressão, ele absolutamente não faria, para que possamos falar realmente de *império informal* (BETHELL, 1995c, p. 273) (Grifos do autor).

Assim, para Bethell, apesar da evidente influência da Inglaterra em terras latino-americanas, não podemos falar em *império informal*, pois “os governos britânicos evitavam ao máximo envolver-se em algum tipo de interferência direta que pudesse resultar algum tipo de intervenção nos assuntos internos dos Estados soberanos latino-americanos” (BETHELL, 1995c, p. 274). Ademais, segundo o autor, “durante a metade do século que vai da independência à Guerra do Paraguai, o interesse britânico na América Latina era quase que exclusivamente comercial” (Ibidem). Assim, “não há evidências de que o grau de controle exercido pela Inglaterra sobre a Argentina e/ou o Brasil no início da década de 1860 fosse capaz de manipular os dois países, levando-os a uma guerra contra o Paraguai” (Idem, p. 276). O autor destaca que “não há qualquer evidência de que a Inglaterra quisesse exercer esse tipo de poder visando a alcançar tal

objetivo específico” (Ibidem), ainda mais porque, segundo o autor, seu comércio com o Paraguai era anódino antes, durante e depois da guerra.

Portanto, segundo o historiador britânico, o Paraguai oferecia pouco interesse para o comércio inglês, ainda mais porque o conhecimento que se tinha desse país era muito escasso, sendo seu modelo sócio-econômico insignificante para os ingleses. Segundo Bethell, não era interessante para os empreendimentos britânicos na América Latina, uma guerra envolvendo seus principais comércios latinos americanos – Brasil e Argentina. Porém, mesmo não sendo *vista com bons olhos* – na expressão do autor – a Guerra tornou-se “uma questão de negócio, uma oportunidade para os interesses privados na Grã-Bretanha, bem como na França e na Bélgica; tudo era uma questão de tirar o melhor partido de uma guerra” (1995c, p. 281). Nesse entendimento, não houve, por parte da Grã-Bretanha, nenhum *empenho ativo* em derrotar o país paraguaio. E termina seu artigo enfaticamente:

A Grã-Bretanha – **e as suas supostas ambições imperialistas** – não podem mais ser utilizadas como bode expiatório para a Guerra do Paraguai. A responsabilidade primordial dessa guerra cabe à Argentina, ao Brasil e, em escala menor, ao Uruguai e, naturalmente, ao próprio Paraguai. A Guerra do Paraguai foi uma guerra civil regional, muito embora com uma dimensão internacional muito interessante e digna de nota (BETHELL, 1995c, p. 283) (destaque nosso).

Bethell, além de desconsiderar as análises de Amayo acerca dos *impérios informais*, contesta, em um tom bastante questionável, o próprio imperialismo britânico na América Latina, o apresentando apenas como suposto e não efetivo. Minimizar a influência do imperialismo britânico no desenrolar da Guerra do Paraguai é uma coisa, negá-lo é outra bastante diferente.

Na introdução do livro *Guerra do Paraguai – 130 anos depois*, organizado por Maria Eduarda Marquês, Leslie Bethell (1995a) tece mais algumas considerações acerca da História e da historiografia da guerra. Para este historiador britânico, o marco inicial da guerra é a invasão de López a Mato Grosso. Aqui, novamente, López e o Estado paraguaio são apresentados como os *agressores* iniciais. Contudo, Bethell pondera, afirmando que:

[...] Até que ponto suas ações [*de López*] foram racionais, provocadas pelo Brasil e pela Argentina, essencialmente em defesa de interesses nacionais ameaçados (talvez mesmo em defesa da sobrevivência do seu país); ou irracionais, agressivas e expansionistas, tendo a intervenção brasileira no Uruguai servido de pretexto ou de oportunidade para que uma personalidade megalomaníaca realizasse o sonho de construir um império – esses são ainda pontos a serem debatidos (BETHELL, 1995a, p. 15).

Entretanto, desconsiderando o imperialismo brasileiro, Bethell praticamente impõe a responsabilidade da tragédia que acontecera ao Paraguai à personalidade de López, devido *ações imprudentes e erro de cálculo*. Assim:

[...] Qualquer que tenha sido o pensamento inspirador das ações, qualquer que tenha sido a sua motivação, a decisão de López de declarar guerra primeiro ao Brasil e depois a Argentina, e de invadir os territórios dos dois países, constituiu um erro gravíssimo de cálculo, erro que traria conseqüências trágicas para o povo paraguaio. Na pior das hipóteses, López lançou-se em um jogo arriscado – e perdeu. [...] Dessa forma, as imprudentes ações de López trouxeram à tona exatamente a coisa que mais ameaçava a segurança e até mesmo a existência de seu país (BETHELL, 1995a, p. 15-16).

León Pomer, em capítulo nesta mesma coletânea, destaca a importância estratégica da República Oriental para o Paraguai, demonstrando que a tomada daquela representava o isolamento do país guarani do resto do mundo. Contudo, reconhece a falta de prudência do governante paraguaio.

O ditador paraguaio era, com toda evidência, um megalômano. Sua megalomania levou-o a desprezar os conselhos de seu pai e antecessor na presidência do país, Carlos Antônio López, no sentido de evitar a guerra a qualquer custo. Sua falta de prudência nesse aspecto, a ofensiva dos seguidores de Mitre e do Império Brasileiro colocaram-no numa situação em que o conflito armado era inevitável (POMER, 1995, p. 118).

Acerca da influência do Imperialismo britânico, Pomer termina seu texto afirmando:

É evidente que o capital britânico possibilitou a Guerra e o extermínio de um modelo de regime econômico e político incompatível com as grandes correntes de interesses e idéias. Possibilitar, no entanto, não é o mesmo que desencadear (POMER, 1995, p. 120).

Concentrando-nos especificamente ao que concerne a trabalhos que tratem da Guerra do Paraguai na literatura didática, localizamos duas pesquisas sobre a temática. A primeira é a da historiadora sul mato-grossense Ana Paula Squinelo (2002). A segunda é a da pesquisadora Isabel Mir Brandt (2002)⁵².

Squinelo, em seu livro *A guerra do Paraguai, essa desconhecida... Ensino, memória e história de um conflito secular*⁵³, trata, em linhas gerais, em seu primeiro capítulo, do modo como a guerra é percebida nos livros didáticos do Brasil e do Paraguai.

A obra acima mencionada, no entanto, não possui como tema unicamente a questão dos livros didáticos de História dos dois países citados. Em verdade, esse estudo parece não ter objeto de pesquisa bem definido, constituindo-se num emaranhado de fontes diversas, em que cada capítulo aborda a temática Guerra do Paraguai de forma distinta. Não há continuidade entre os capítulos, não há um *fio condutor* que os una para que se possa firmar uma pesquisa bem estruturada. A autora não apresenta ao leitor o que de fato quer analisar da Guerra do Paraguai. Há uma mistura de fontes históricas, sem, contudo, serem destacadas suas peculiaridades.

Na primeira parte, intitulada *O conflito revivido*, a autora trata da temática no livro didático. Este capítulo, a nosso ver, é o mais problemático de todos. Teoricamente, porque não há uma preocupação em se contextualizar e especificar a fonte tratada: os livros escolares. A autora não realiza o estado da arte sobre as pesquisas dos didáticos, nem sequer utiliza autores que tratem dos textos didáticos em nível acadêmico. Em segundo lugar, Squinelo aborda a historiografia revisionista de forma superficial. Metodologicamente, não há uma preocupação em se estabelecer os critérios de escolhas dos livros didáticos utilizados. São apresentados livros escolares do Ensino Fundamental e Médio, além dos livros das escolas militares⁵⁴, desconsiderando, assim, as especificidades de cada um desses níveis de ensino.

⁵² Não tivemos acesso à dissertação, pois ela não se encontra em biblioteca digital. Entramos em contato via e-mail com a autora para saber como ter acesso a esse trabalho, mas não obtivemos respostas.

⁵³ Este livro (2002) foi oriundo de sua dissertação de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus Universitário de Dourados.

⁵⁴ Manuais utilizados para a formação dos estudantes das escolas militares.

A autora afirma que a historiografia revisionista apresenta “simplistas explicações” (SQUINELO, 2002, p. 31). Sem respeitar o período de produção de tais obras, afirma: “Lastimável é averiguar que esse eixo analítico economicista, tão superficial e estreito, ganhou plena aceitação junto aos autores de nossos manuais didáticos” (2002, p. 32).

A autora, desta forma, desconsidera a historiografia precedente, adotando uma visão linear e progressista, em que a historiografia atual é sempre apresentada como melhor do que a anterior, desconsiderando que aquela, para existir, precisou apoiar-se nesta, mesmo que para refutá-la.

A autora afirma categoricamente que a historiografia revisionista é apaixonada e tendenciosa. Cabe-nos, então, questionar: será que somente a historiografia marxista possui essas características? Será que somente essa corrente historiográfica que é engajada, apaixonada e tendenciosa? Poderíamos afirmar que somente a historiografia de esquerda possui essas peculiaridades? Não seria a historiografia positivista, àquela anterior a revisionista, engajada, preocupada em criar mitos e grandes personagens, em criar *heróis* e *vilões*? Não seria a historiografia dita neo-revisionista, uma volta à perspectiva nacionalista (um neo-nacionalismo?) e, portanto, também ela mesma engajada?

Ana Paula Squinelo critica a historiografia marxista sem realizar reflexões mais consistentes dessa teoria. Deste modo, ela afirma:

Surgiram, assim, simplistas explicações sobre a Guerra do Paraguai, muitas delas apoiadas em interpretações sem nenhum respaldo empírico. Com a conivência de profissionais mal informados, isto é, pouco sintonizados com os avanços, ainda que lentos, da historiografia referente ao polêmico tema, os livros aqui já citados do jornalista Chiavenatto, por exemplo, tornaram-se um sucesso editorial (2002, p. 31).

Para a autora, os intelectuais revisionistas, além de não terem *respaldo empírico*, foram os responsáveis por uma manipulação consciente da História. Contraditoriamente, a autora utiliza Marc Ferro (1983), conhecido historiador *marxista*, para desqualificar as obras revisionistas, acusando-as de serem manipuladoras do real. Em verdade, se analisarmos a historiografia revisionista no contexto das décadas em

que foram produzidas, perceberemos justamente o contrário: essas obras foram, e se incumbiram disso explicitamente, elas mesmas responsáveis por denunciar tais manipulações, de modo que, Ferro está mais próximo, em sua teoria, de Pomer e Chiavenatto do que supõe Squinelo.

Acerca de como o tema é tratado na literatura didática, diz a autora:

[...] Em conseqüência, a criança brasileira jamais aprendeu algo de substancial e relevante sobre a temática, pois os manuais didáticos limitaram-se, até o presente, a divulgar diferentes visões do conflito, visões estas alimentadas quase exclusivamente pelas preferências ideológicas de seus autores (SQUINELO, 2002, p. 26).

Squinelo esquece que o escritor de livros didáticos é um autor como outro qualquer, possuindo o seu *lugar-social* e suas opções teórico-metodológicas e político-ideológicas. Além do mais, não podemos reivindicar apenas uma visão dos fatos. E devemos acrescentar também que, de uma maneira geral, as obras didáticas, mais cedo ou mais tarde, acabam por assimilar aquilo que está sendo produzido nas academias.

Assim, a autora continua no seu *tribunal de julgamentos*:

Outro aspecto preocupante é a ignorância de autores de livros didáticos, no que diz respeito ao conhecimento produzido pelas universidades. Tais autores, mais preocupados com o sucesso editorial de suas obras, acabam por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e legam ao educando o estudo de uma história factual, narrativa e fragmentada (SQUINELO, 2002, p. 39-40).

Squinelo afirma que os autores de livros didáticos analisados por ela são *ignorantes*, no sentido de desconhecerem o que está sendo produzido na academia. É preciso que se destaque que muitos dos autores desses livros são professores universitários, estando, eles mesmos, nesse ambiente de produção do conhecimento histórico. Devemos ressaltar, contudo, que não há uma relação direta, podendo os autores de textos escolares que não atuam no ensino universitário conhecer de perto aquilo que está sendo produzido na academia. Torna-se necessário afirmar que o ambiente universitário, isto é, de renovação e produção historiográfica em caráter científico, não é o local exclusivo de produção do conhecimento histórico.

Outro fator relevante é que os autores de livros didáticos não detêm todo o domínio do processo de produção. Portanto, tais *preocupações com o sucesso editorial*, como ressaltou a autora, ficam a cargo, sobretudo, dos editores.

Squinoletto analisa, dentre outros, o livro *História do Brasil. Da Colônia à República*, das autoras Elza Nadai e Joana Neves. A historiadora sul-mato-grossense entende ser um absurdo que as autoras em destaque tenham selecionado Chiavenatto *como guia seguro*. Squinoletto mais uma vez incorre em anacronismo, tendo em vista que a edição analisada por ela é a de 1984, portanto antes do chamado neo-revisionismo. Ademais, a primeira edição desse livro, que data de 1980, já trazia leituras da obra de Chiavenatto, cuja primeira edição é de 1979. Portanto, Nadai e Neves estavam bastante atualizadas para o período de escrita do livro. Devemos levar em conta que, naquele momento, o que se tinha de mais renovado acerca do conflito platino eram as pesquisas de Pomer e Chiavenatto. Nessa perspectiva, a obra das autoras, para o período histórico ao qual nos reportamos, estava em consonância com a produção historiográfica então presente na academia⁵⁵.

Desta forma, a partir das reflexões apresentadas até aqui no nosso trabalho, podemos afirmar, para o bem próprio do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, que estamos longe de encerrar esta celeuma historiográfica. As discussões acerca do tema continuarão suscitando o debate e a reflexão. Como ponderamos anteriormente, o dito neo-revisionismo não é a última palavra acerca da Guerra do Paraguai, nem a *nova luz* sob a historiografia, que finalmente veio para iluminar definitivamente os fatos. Ao contrário, qualquer pensamento neste sentido seria a-historiográfico.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo tiveram o intuito de estabelecer/suscitar os debates sobre as produções científico-acadêmicas em relação à Guerra do Paraguai, para assim, podermos estabelecer os elos com o nosso objeto de estudo, quer dizer, apreender de que forma a temática em foco foi, ou não, assimilada pela literatura didática, tendo em vista os autores selecionados.

⁵⁵ Apesar da obra de Chiavenatto (1983) não ter sido produzida na academia, foi incorporada pela mesma, tendo professores universitários utilizado largamente o texto desse autor para discussões em sala de aula com seus alunos e/ou produções de pesquisas relacionadas à temática. O que demonstra a importância dessa obra para a historiografia brasileira.

4. A GUERRA DO PARAGUAI NA LITERATURA DIDÁTICA

Neste capítulo realizaremos as análises dos livros didáticos selecionados para a pesquisa⁵⁶: 1. *História do Brasil*, de autoria de Joana Neves e Elza Nadai, nas edições de 1980, 1989, 1997, da Editora Saraiva; 2. *História do Brasil*, de Nelson Piletti, nas edições de 1987, 1992, 1999, da Editora Ática e 3. *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, nas edições de 1999 e 2005, da Editora Saraiva⁵⁷.

Como visto anteriormente, a historiografia brasileira, no que se refere à Guerra do Paraguai, é apresentada pela maioria dos pesquisadores da temática com períodos e perspectivas analíticas bem delimitados. Interessa-nos, para o espaço aqui reservado, o revisionismo histórico de León Pomer (1980) e Chiavenatto (1983) e o neo-revisionismo de Doratioto (2002).

Diante disto, nosso objetivo foi analisar, em um estudo comparativo, as abordagens em edições previamente selecionadas de livros didáticos de História produzidas nas décadas de 1980/90/2000, no que concerne a uma temática específica: a Guerra do Paraguai. Levando em conta o debate que se travou em nível acadêmico acerca dessa temática e à luz dos novos estudos historiográficos, privilegamos dois momentos para as análises aos livros didáticos.

No primeiro momento, analisamos os livros didáticos escritos por autores que escreviam desde, pelo menos, a década de 1980, passando suas obras por revisões periódicas e sendo publicadas e consumidas até o final dos anos de 1990 (os autores referidos são: Nelson Piletti, e Joana Neves e Elza Nadai). Isso equivale a dizer que esses livros escolares atravessaram o período dos chamados revisionismo e neo-

⁵⁶ Como anexo desse trabalho, os leitores têm acesso as obras didáticas indicadas, contendo: capa, ficha catalográfica, apresentação e sumário.

⁵⁷ Para melhor visualização do leitor, dispomos de dois quadros, que constam no Apêndice de nosso trabalho, e tem como objetivo expor as principais características e tendências de cada obra didática analisada.

revisão no que se refere à historiografia da Guerra do Paraguai. Por se tratar de um estudo comparativo, usamos as edições das décadas de 1980 e 1990 dessas obras.

No segundo momento de análise, investigamos o livro do professor Gilberto Cotrim, nas edições de 1999 e 2005. Na década de 1990, quando da publicação da primeira edição do livro do referido autor, intensificaram-se as discussões entre os chamados revisionistas e neo-revisionistas sobre a Guerra do Paraguai.

Assim, buscamos relacionar a Guerra do Paraguai nos livros didáticos selecionados – em suas diferentes edições – com a bibliografia e produção acadêmica da época, a fim de observar as influências historiográficas para sua produção e perceber se houve mudanças na formulação do texto e na interpretação dos autores dos livros escolares a partir da renovação historiográfica e dos revisionismos, especialmente ao que concerne às causas deste conflito. Para tal, procedemos a reflexões sobre variados aspectos que corroboram com esse objetivo, a exemplo das transformações na própria materialidade do livro didático ao longo das edições analisadas, sem, contudo, ter a intenção de aprofundar, ou mesmo se deter nesta última discussão.

Assim, a periodização estabelecida permite-nos situar dois critérios metodológicos preponderantes para nossas escolhas, quais sejam: primeiro, que tais livros, devido suas inúmeras reedições, foram – e no caso do livro de Cotrim, ainda o é – de grande relevância, garantindo que os mesmos tenham feito parte da vida escolar de diversas gerações. Segundo, porque esta periodização em tela possibilita-nos analisar edições de livros didáticos que atravessaram o revisionismo de Pomer e Chiavenatto e o neo-revisionismo de Doratioto.

Neste capítulo, trabalhamos também com as entrevistas realizadas com os autores em questão – Nelson Piletti, Joana Neves e Gilberto Cotrim –, para que, a partir delas, possamos perceber/problematizar mais de perto nosso objeto de pesquisa. A *fala* dos autores, nesse sentido, adquire importância ímpar para uma maior reflexão acerca do tema proposto e nos possibilita ampliar a dimensão da problemática em questão.

Assim, expostos os critérios temporais e metodológicos de escolha das obras e autores a serem analisados neste capítulo, partimos para questões que se referem à formação e à prática profissional desses autores que elegemos em nossa pesquisa. Acreditamos que o itinerário profissional desses autores em questão é de extrema importância para a análise que se pretende realizar.

4. 1 Os autores:

4.1.1 Joana Neves

Joana Neves foi professora da Universidade Federal da Paraíba, exerceu intensa atividade acadêmica e atuou junto a Elza Nadai na confecção de livros escolares de História. Essas autoras produziram textos didáticos em parceria desde a década de 1970 até o falecimento da professora Nadai nos anos 90, quando a Professora Neves assumiu, junto à Editora Saraiva, a responsabilidade de promover as atualizações de novas edições. Seus livros escolares foram constantemente reeditados até o final dos 90, o que demonstra, em parte, a relevância da obra e corrobora com nossa intenção inicial de se trabalhar com livros didáticos que exerceram e/ou ainda exercem grande influência na formação histórica dos estudantes brasileiros.

A professora Neves é graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo desde 1965 e possui Mestrado em História Econômica também pela USP, onde defendeu sua dissertação em 1981, intitulada *A Fundação de Aquidauana e a Ocupação do Pantanal*, sob orientação do professor Dr. Fernando Pacca de Almeida Wright. Em fevereiro de 2011, defendeu sua tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, intitulada *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político – 1961-1970*, orientada pela professora Dra. Maria de Lourdes Monaco Janotti.

Até 2006, data de sua última atualização do currículo na Plataforma Lattes⁵⁸, a professora Joana Neves havia escrito 6 artigos em periódicos nacionais, 8 livros publicados e/ou organizados⁵⁹, 4 capítulos de livros, 40 apresentações de trabalhos, entre palestras, conferências e comunicações. Orientou ou co-orientou 5 dissertações de Mestrado e 5 Monografias de conclusão de curso de Aperfeiçoamento/Especialização, além de uma orientação de Iniciação Científica.

Apesar de aposentada desde 1995, a professora Neves continuou desenvolvendo atividades de pesquisa na Universidade Federal da Paraíba como pesquisadora

⁵⁸ Podemos encontrar o currículo Lattes da professora Joana Neves no seguinte endereço eletrônico: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780256A6>.

⁵⁹ A professora Neves não colocou todas as diversas edições que alguns de seus livros tiveram. Se fôssemos contabilizar todas as edições, seriam bem de mais do que os 8 *livros publicados/organizados ou edições*, postados pela professora Neves em seu Lattes.

voluntária, sobretudo junto ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional/NDIHR. Nesse Núcleo, ela prestou assessoria ao Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos, que, entre outros produtos, elaborava livros e materiais didáticos em história local. Além do mais, a conclusão da tese de Doutorado, em 2011, quer dizer, 16 anos após ter se aposentado, demonstra que a professora Joana Neves não deixou as atividades acadêmicas de lado e que continua pesquisando e produzindo ativamente.

Acerca de seu itinerário profissional, Neves disserta:

De 1966 a 1970 integrei, como professora da Área de Estudos Sociais, o Sistema de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo, que era uma rede pública de escolas experimentais coordenada pelo Serviço do Ensino Vocacional – SEV – um órgão especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tratava-se de uma experiência de renovação educacional instalada em 1962 e extinta, pela ditadura militar, em 1969. Fui professora efetiva da rede pública do estado de São Paulo, tendo atuado no segundo semestre de 1970 e durante o ano de 1977. De 1971 a 1976 fui professora de História no Centro Pedagógico de Aquidauana, um dos campi da Universidade Estadual do Mato Grosso que, após a divisão do Estado, em 1978, tornou-se o Centro Universitário de Aquidauana, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Em 1978 passei a integrar o Departamento de História do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, onde me aposentei em fevereiro de 1995. Antes de formada, em 1964 e 1965, fui professora de História do Brasil no Cursinho Pré-Vestibular do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

A professora Joana Neves atuou na Educação Básica e Ensino Superior. Exerceu ativamente, portanto, a profissão docente por décadas. Sua atuação como autora de livros didáticos, nesse particular, não pode ser desvinculada da sua ação como docente, tendo suas obras a indelével marca não só das suas experiências na docência, mas também as da professora Elza Nadai que, além disso, somou experiências como formadora de professores nas disciplinas que lecionou de Prática de Ensino de História na USP, sendo sua atuação acadêmica, inclusive, marcada por pesquisas e preocupações com questões que envolviam diretamente o Ensino de História⁶⁰. Assim, sobre como principiou sua atuação como autora de livros escolares, Neves afirma que:

⁶⁰ Sobre trajetória acadêmica de Elza Nadai, ver: NEVES (2007).

Começou em 1973, casualmente (eu nunca havia pensado em escrever livros didáticos), por iniciativa de Elza Nadai, antiga colega de Faculdade e do Ensino Vocacional, então professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da USP, que, tendo feito contato com Alexandre Facioli, editor didático da Editora Saraiva, **convocou** a mim e à Suria Abucarma, professora de Geografia, monitora do Departamento de Geografia da FFLCH da USP e professora efetiva da rede pública de São Paulo, para acompanhá-la na realização de um projeto de produção de livros didáticos para a Área de Estudos Sociais, criada, curricularmente, pela Lei n. 5692, para a segunda fase do Primeiro Grau, da 5ª a 8ª séries, atualmente 6º a 9º anos do Ensino Fundamental (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011) (destaques da entrevistada).

Ao dissertar sobre o início de sua atividade autoral com livros escolares, Neves destaca a importância da professora Nadai nesse seu exercício profissional, pois foi somente por iniciativa e convite da mesma que se deu início a uma parceria que daria frutíferos resultados. Neste particular, era também a professora Nadai que tinha o contato inicial com o editor Alexandre Facioli. Outro ponto relevante é que as autoras citadas, juntamente com Suria Abucarma, atuaram inicialmente como escritoras de manuais de Estudos Sociais, para só depois escreverem livros didáticos de História. Neste tocante, Neves disserta sobre o histórico de sua produção escolar, assim como sua parceria com a professora Elza Nadai:

A produção de livros didáticos foi sempre conjunta: de 1973 a 1978, Elza, Suria e eu produzimos os livros de Estudos Sociais para o estudo da sociedade brasileira, destinados às 5ª e 6ª séries do 1º Grau. Em 1979, a Elza e eu escrevemos História da América para o 2º Grau e, de 1980 a 1984, trabalhamos com os manuais de História do Brasil, História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea para o 2º Grau; em algum momento, nessa mesma época, os livros de Estudos Sociais foram transformados, por mim e pela Elza, em manuais de História do Brasil, um volume sobre a Colônia e outro para o Brasil Independente, também destinados às 5ª e 6ª séries. Em 1994, a Elza e eu trabalhávamos na revisão do manual de História do Brasil, para o Ensino Médio; no início de 1995, minha amiga e parceira faleceu e eu tive que concluir a revisão sozinha. De 2000 a 2003 eu me encarreguei da revisão dos manuais de história geral transformando-os em um volume único: História Geral - a construção de um mundo globalizado, para o ensino médio (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

Desta forma, ao ser questionada sobre a sua rotina de trabalho no que se refere à produção de textos didáticos, afirma o seguinte:

A resposta a essa questão exige um grande esforço de rememoração porque trata-se de uma produção feita há muito tempo. Considerada à distância, no tempo, creio que essa produção deve ser pensada como um bem sucedido processo de divisão de trabalho: para os livros de Estudos Sociais, sob a coordenação (na verdade, sob o comando) de Elza Nadai, nós nos reuníamos para discutir e elaborar o roteiro geral da obra e definir a parte de trabalho que tocava a cada uma; é preciso lembrar que durante todo o tempo eu morava fora de São Paulo, onde a Elza e a Suria residiam; portanto, muita coisa era discutida e resolvida por telefone ou em breves encontros em períodos de férias ou feriados prolongados. Cada capítulo, escrito individualmente, era lido e comentado pelas outras duas autoras que poderiam sugerir toda sorte de ajustes; em seguida, os textos aprovados pelas três autoras eram encaminhados para a Editoria Didática da Saraiva, quando então eram trabalhados pelos profissionais encarregados do trabalho de edição. A elaboração dos livros específicos de história, feitos por mim e pela Elza obedecia a esse mesmo esquema: a Elza morava em São Paulo e eu em João Pessoa e nos comunicávamos por telefone ou carta – não tivemos tempo de usufruir dos meios eletrônicos atuais – mas nossa sintonia era completa. A se acreditar nas copidesques que trabalharam com nossos livros, nem elas conseguiam identificar o que tinha sido escrito por uma ou outra (Idem).

As obras escolares das referidas autoras tiveram, segundo Neves, um *bem sucedido processo de divisão de trabalho*. Destaca novamente o comando de Elza Nadai frente às produções dos manuais de Estudos Sociais. De acordo com a entrevistada, havia sempre uma reunião, em que se discutia sobre o roteiro geral que atravessaria a obra, definindo a partir de então a participação de cada uma das autoras. Deste modo, os capítulos, que eram escritos individualmente, passavam pelo crivo avaliador das outras autoras⁶¹. Destaca, ainda, a dificuldade de comunicação entre ela e Nadai, ressaltando, contudo, que sempre que possível se reuniam para suas produções e/ou revisões.

Concernente à relação da autora com a Editora e equipe editorial, Neves afirma que:

⁶¹ Cabe aqui refletir que esse processo de produção foi completamente diverso, por exemplo, daquele que resultou do livro *Toda História*, dos autores Nelson Piletti e Jobson Arruda, em que mesmo estando na mesma instituição de ensino, a USP, esses autores, ao que tudo indica, nunca se reuniram para debater sobre essa obra. Sobre as polêmicas geradas em torno desse livro didático, ver: MUNAKATA (1997) e GATTI Jr. (2004).

Minha relação com a Editora e com as equipes que produziam os nossos livros era muito boa, mas um pouco distante; a Elza, por morar em São Paulo, se encarregava mais diretamente do contato com a Editora. No entanto, a lembrança que tenho é de um excelente e sério trabalho desempenhado por especialistas nos diversos aspectos que fazem parte da produção editorial: revisores de textos, programadores visuais, técnicos gráficos, enfim, um mundo de gente que transforma um texto em um livro capaz de, quem sabe! interessar um jovem estudante. Em minha opinião todos esses profissionais deveriam receber direitos autorais. No caso da Saraiva, considero Alexandre Facioli, o Editor Didático durante todo o tempo da produção dos nossos livros, um dos mais esclarecidos e interessados profissionais da área e, por suposto, um grande profissional da educação (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

Novamente é realçada a importância da professora Nadai no processo de contato com a Editora, uma vez que a distância interferia para que Neves tivesse uma relação mais próxima das questões que envolviam o procedimento de editoração de seus livros. Ao dissertar sobre o que influencia mais na produção de textos escolares, a professora Joana afirma que:

Na verdade, o que mais influencia é o interesse mercadológico da Editora. A importância que atribuo a Alexandre Facioli está, justamente, no fato de ele tentar sempre conciliar esse interesse com as necessidades educacionais – o que é uma missão quase impossível. Diretrizes curriculares, programas de vestibular e outros indicativos oficiais são levados em conta exatamente porque o atendimento a essas indicações pode significar garantia de mercado certo para as obras produzidas; vale lembrar que o governo compra livros didáticos (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

A professora Neves, assim, assenta a questão econômica como a principal motivadora da Editora ao se produzir um livro didático, ao destacar os interesses mercadológicos da mesma. As editoras de didáticos são as que mais lucram no mercado brasileiro, sendo considerada por muitos como o *primo pobre da literatura*, mas o *primo rico* do mercado editorial. Desta forma, ao se produzir um livro didático, entram em confronto dois interesses, o econômico e o pedagógico, muitas vezes inconciliáveis. Entretanto, novamente a professora Neves realça a figura de Facioli, ao destacar que foi sempre uma preocupação premente deste conciliar tais interesses.

Sobre o processo de didatização de suas obras, afirma:

Essa é a grande questão. A Elza, a Suria e eu sempre consideramos que o processo de didatização não está na elaboração dos livros e sim em sua utilização por professores e, sobretudo, pelos alunos no processo de aprendizagem. No entanto, tornou-se quase palavra de ordem que o livro seja elaborado como um manual prático que pudesse até eliminar a necessidade do professor, daí a exacerbação de questionários respondidos e sugestões de atividades em detrimento de textos. Em nossos livros, apesar de corresponder a essa demanda de sugestões “didáticas”, mantivemos, tanto quanto possível, a prevalência de um texto de qualidade: nunca elaboramos as respostas e sempre apresentamos bibliografia comentada de modo a estimular a construção de conhecimento tanto pelo professor como pelos alunos (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

Neves considera que o processo de didatização é realizado não na produção/elaboração dos livros didáticos, mas sim no processo de utilização dos mesmos. Entendemos a argumentação da professora Neve no sentido de realçar a figura docente como aquele que efetivamente possibilita que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, destacando, portanto, sua autonomia. Apesar de concordar com Neves acerca da autonomia da figura docente, ponderamos: os autores de livros escolares, na produção de seus textos, não didatizam suas obras? Esta é função apenas do professor que os utilizam em sala de aula? O processo de didatização ocorre diretamente, ou melhor, somente no ofício da sala de aula? Acreditamos que não, pois os livros didáticos apresentam destinações/leitores específicos: os alunos; para uma situação específica: o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as abordagens/objetivos dos manuais escolares não são os mesmos da produção científica. É nesse sentido que acreditamos que ocorra um processo de didatização ao se produzir livros didáticos, pois entendemos que este não acontece somente com o professor na sala de aula⁶².

⁶² Chevallard (1991) estabelece três etapas relacionadas ao processo de transposição didática, quais sejam: 1. *Saber Sábio* \Rightarrow 2. *Saber a Ensinar* \Rightarrow 3. *Saber Ensinado*. Segundo esse mesmo autor, existe a *Noosfera*, que é onde se estabelece certo tipo de pensamento intermediário entre o conhecimento acadêmico-científico (*Saber Sábio*) e a atividade de ensino (*Saber Ensinado*). É na *Noosfera* que se dá “o processo de enfrentamentos, conflitos de interesses, negociações, acordos, soluções ou indicativos de soluções entre os sujeitos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e suas inter-relações com a sociedade” (CUNHA, 2005, p. 49). Assim, participam deste processo, por exemplo: professores, pedagogos, autores de livros escolares, políticos envolvidos com assuntos relacionados à educação e etc. Desta forma, é na *Noosfera* que acontece a 1ª etapa do processo de *Transposição Didática*, chamada de *Transposição Externa*, que se refere ao procedimento de escolhas e transformações feitas para produção dos *Saberes a serem Ensinados*. A transposição que tem no professor uma figura central é chamada de *Transposição Interna*, cujo docente assume a responsabilidade de transformar o *Saber a ser Ensinado* em *Saber Ensinado*. É diante disso que acreditamos que o processo de didatização ocorra bem antes de

Neves realiza críticas à exacerbada preocupação de autores e editores em se produzir livros que sejam um *manual prático*, guiando o professor em cada atividade ou passo em sala de aula, ou mesmo, eliminando a figura docente. Realça que apesar de seus livros apresentarem sugestões didáticas, nunca tiveram a intenção de suprimir a autonomia do professor em sala de aula, que é o local em que a autora considera que efetivamente ocorra o processo de didatização. Contudo, entendemos o mesmo não no sentido pejorativo, de facilitação ou substituição do papel do professor, mas como um processo imprescindível na elaboração de livros didáticos, tendo em vista a destinação/objetivos para os quais são produzidos.

Sobre as reedições de seus livros, Neves afirma que “na Editora Saraiva as reedições de manuais, o de História do Brasil (2º Grau) inclusive, eram sempre feitas em comum acordo com os autores” (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011). Ao comentar o porquê do livro didático de *História do Brasil (2º Grau)* teve sua última edição em 1997, diz: “Porque ele não tinha mais espaço no mercado; suas vendas estavam abaixo dos níveis mercadológicos mínimos que a Editora estabelece para manter uma obra em seu catálogo, apesar de sua eventual qualidade”. (Idem).

4.1.2 Nelson Piletti

O professor Piletti exerceu sua profissão docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) entre 1974 e 2002, ano em que se aposentou. Atuou como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Instituição, lecionando disciplinas relacionadas, sobretudo à História da Educação. Sua formação acadêmica inicial se deu nos cursos de Filosofia, Jornalismo e Pedagogia. A primeira delas foi realizada na Universidade de Caxias do Sul, obtida em 1968, a

chegar à sala de aula. Ao falar da *Teoria da Transposição Didática*, não estamos desconsiderando por todo, necessariamente, as ideias e argumentações de Chervel (1990), que volta suas atenções às especificidades do conhecimento escolar, as quais se constituem bastante coerentes/consistentes. Como nos diz Cunha (2005), há diferenças consideráveis entre Chevallard e Chervel, mas não um abismo entre eles. Consideramos, ainda, que a expressão *transposição* soa muitas vezes de forma depreciativa em relação aos saberes escolares. Neste caso, portanto, preferimos usar expressões como *conexão/relação/intercâmbio*. Sobre as questões referentes a didatização do saber/Transposição Didática, ver: FARIA FILHO (2004); ANHORN (2003) e MONTEIRO (2007).

segunda pela USP em 1974 e a terceira pela Faculdades Integradas de Guarulhos em 1980.

Na FEUSP, o professor Piletti realizou o Mestrado e o Doutorado em Educação, ambos orientados por Maria de Lourdes Mariotto Haidar, conhecida pesquisadora da História da Educação. O primeiro, defendido em 1979, intitulava-se *A Reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930*, o segundo, cuja defesa se deu em 1983, intitulou-se *A profissionalização compulsória no ensino de segundo grau*. Em 1989, com o trabalho *Ensino de segundo grau: a difícil democratização*, obteve o título de Livre-Docência.

Ao que concerne à produção bibliográfica e atividades acadêmicas, o professor Piletti, segundo informações do currículo Lattes, cuja última atualização se deu em 04/05/2004, possui 10 artigos publicados em periódicos nacionais, 25 livros publicados/organizados ou edições, 4 capítulos de livros, 13 textos em jornais de notícias/revistas, 42 apresentações de trabalhos na categoria palestra, além de ter orientado 9 dissertações de Mestrado e 7 teses de Doutorado.

Comentando sobre a sua formação acadêmica, o professor Piletti escreveu:

Talvez a principal característica da minha formação acadêmica seja a sua diversidade. Restringindo-me ao ensino superior, [que] teve início com a licenciatura em Filosofia, um curso fundamental em todos os sentidos tanto para a posterior carreira acadêmica quanto para a vida, em particular o desenvolvimento profissional; prosseguiu com o bacharelado em jornalismo, também de importância estratégica para a elaboração dos textos didáticos; e continuou com a graduação em pedagogia, em busca de respostas para os questionamentos que me fazia quanto à educação brasileira.

Sendo professor de ensino superior e pretendendo seguir carreira, fiz mestrado, doutorado e livre-docência em educação, elaborando dissertação e teses na área da história da educação brasileira (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

O professor Piletti, ao comentar suas formações acadêmicas, sublinha a relevância dos cursos de graduação por ele realizados, destacando a *importância estratégica* da formação de Jornalismo para a produção de livros escolares. Muito se fala que os historiadores apresentam uma escrita prolixa, enquanto, em contrapartida, os jornalistas são apontados por uma parte considerável de editores como aqueles que possuem uma escrita mais agradável, acessível e objetiva. Nesse sentido, perguntado ao

autor acerca dessa relação entre a graduação em Jornalismo e sua atuação enquanto autor de textos escolares, ele afirma:

A influência da formação jornalística é evidente. Mas também houve de minha parte a firme preocupação com a linguagem, sua fluência, sempre tendo em vista a compreensão por parte dos alunos, levando em conta o seu nível de desenvolvimento (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Essa preocupação/sensibilidade com o nível de desenvolvimento do aluno ao se produzir textos escolares para este público de leitores, demonstra a relevância que teve o curso de Pedagogia em sua formação. Ao falar dessa relação, afirma:

A formação em Pedagogia foi importante na medida em que me permitiu tomar conhecimento das diversas ideias, concepções e teorias educacionais, superando o dogmatismo muito em voga. Também reforçou o meu propósito de fazer livros para os alunos brasileiros, reais, levando em conta suas condições de vida e suas características objetivas, e não para alunos ideais, abstratos, resultantes de construções mentais alienadas (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Percebe-se a preocupação do autor em elaborar textos escolares mais condizentes com o público estudantil brasileiro e suas condições reais de vida, quer dizer, com alunos *reais* e não *imaginários*. Contudo, é importante que se diga que esse público estudantil brasileiro não se configura, nem nunca se configurou, em um bloco monolítico com características homogêneas, ao contrário.

Apesar de todas as contribuições que essas graduações possibilitaram para escrever seus livros didáticos de História para os níveis Fundamental e Médio, o professor Piletti não teve a História como área de sua formação, apesar disso não o ter impedido de produzir manuais dessa disciplina escolar. Assim, ao falar da falta de graduação em História e sua atuação frente às elaborações de textos escolares dessa disciplina, afirma:

Realmente, de modo especial no que diz respeito às questões historiográficas, tive que fazer um grande esforço para suprir a falta de graduação em História. Quanto a isso, a graduação em Filosofia foi de grande valia, especialmente no que diz respeito à organização e à construção de um texto lógico e coerente. Por outro lado, a falta de graduação em História talvez tenha me ajudado a elaborar livros

menos academicistas e mais acessíveis à média dos alunos (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Assim, mesmo reconhecendo certas dificuldades oriundas da falta de graduação em História, o professor Piletti ressalta alguns pontos que considera positivos e que o diferenciam de outros autores/historiadores, como, por exemplo, um texto mais acessível aos alunos e menos academicista. Contudo, a atividade de autor de textos escolares de História é uma área bastante específica, em que são mobilizados conhecimentos e competências peculiares da ciência histórica, e que, portanto, exige, no mínimo, uma formação correspondente.

Ressaltamos, entretanto, que neste caso particular, o autor, apesar de não ter a graduação na área de formação em que atua como escritor de livros escolares, trabalhou durante toda sua vida acadêmica no campo disciplinar da História da Educação, estando em contato, portanto, com questões ligadas à historiografia e à produção do conhecimento histórico. Seus trabalhos de Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Educação, inclusive, foram desenvolvidos no campo da História da Educação.

Ao dissertar sobre seu itinerário profissional, diz Piletti:

O itinerário profissional foi um pouco tumultuado em seu início, por conta do engajamento em movimento estudantil e político que acarretou o impedimento do exercício do magistério, tendo sido bancário por algum tempo. Transferindo-me para São Paulo pude voltar a lecionar. Entre o jornalismo e o magistério, acabei ficando com o segundo, tendo sido professor de história do ginásio e, após a reforma de 1971, do primeiro grau, da rede particular do Rio Grande do Sul, das redes pública e particular de São Paulo, e professor de diversas matérias da área de educação em faculdades particulares de São Paulo, tendo finalmente sido professor na Faculdade de educação da USP entre 1974 e 2002 (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Em 1968, segundo consta no seu Currículo Lattes, Piletti já atuava como professor de História do Ensino Básico, no Colégio Nossa Senhora Aparecida. Contudo, como relatado, nos difíceis tempos da ditadura militar, o professor Piletti, de 1969 a 1970, trabalhou no Banco do Brasil como escriturário, devido ao impedimento que sofreu de desenvolver o magistério. Em 1972, volta a lecionar História para o Ensino Básico, na Escola Estadual Padre Conrado Sivila Alsina, atividade esta que se estendeu

até 1979⁶³. Neste particular, voltamos à seguinte problemática: a atuação no magistério em disciplinas de História sem, contudo, apresentar formação específica na área.

Desta forma, o autor teve experiências/vivências nas salas de aulas para as quais seus livros posteriormente se destinaram. É nesse sentido que, ao falar sobre o início de sua atividade como autor de livros escolares, indissociavelmente ligada à sua atividade docente em escolas do Ensino Básico, diz:

O meu trabalho como autor de livros didáticos de História começou em decorrência da minha atividade como professor de História em escolas da periferia de Guarulhos, São Paulo, na década de 1970. Percebendo o hermetismo, esquematismo e o dogmatismo de que padeciam os livros de História então existentes, propus-me a elaborar livros que despertassem o interesse dos alunos, fossem a eles acessíveis e os estimulassem a se engajar na transformação da realidade a partir das discussões propostas nos textos (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

A partir de então, percebemos, no depoimento do professor, a preocupação, enquanto docente do Ensino Básico e depois como autor de livros escolares, em se produzir manuais que fugissem àqueles já existentes no mercado, segundo ele: *herméticos, esquemáticos e dogmáticos*. Um anseio premente de Piletti é que seus livros, além de fugir às essas características acima mencionadas, tivessem também uma função prática: a transformação da realidade. Assim, acerca da feitura de seus livros escolares, diz:

Qualquer produção didática começa com um projeto, suas características diferenciadoras em relação aos textos já existentes. Definido o projeto, passa-se ao seu detalhamento, organização do conteúdo em capítulos, etc. Segue-se a pesquisa do material nas mais diversas fontes em função dos temas a serem desenvolvidos. Aí vem a redação, a revisão, as modificações que se fizerem necessárias até a versão final (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

E continua:

Na feitura de um livro didático, em primeiro lugar entra a concepção

⁶³ No Currículo Lattes do professor Piletti não consta o(s) Estado(s) em que estão localizados os dois colégios citados em que lecionou.

de mundo, de homem, de educação, de ensino, de aprendizagem do autor e os seus objetivos na elaboração da obra que pretende realizar; em seguida, vem a sua proposta concreta para aquela obra, aquela matéria; aí vem as fontes disponíveis, a pesquisa; finalmente, as variáveis externas, as leis vigentes, as normas dos órgãos competentes, o contexto político, etc. Claro que é diferente escrever um livro de História num contexto político ditatorial, como fiz no início dos anos 80 – tive que refazer toda a parte posterior a 1964 – e num ambiente político democrático, embora as injunções políticas sempre existam. O processo [de didatização] deve levar em conta o seu principal objetivo, que é estimular a aprendizagem por parte dos alunos. Portanto, deve-se procurar os recursos considerados mais eficientes para que a aprendizagem efetivamente ocorra (Idem).

Desta forma, percebemos o quão complexo é a produção de livros escolares. Um projeto didático diferenciado, uma proposta concreta para obra, as fontes disponíveis, a pesquisa em si e, finalmente, as variáveis externas, são partes integrantes, para Piletti, na elaboração de um livro didático. Levando-se em conta, também, que os mesmos são frutos das mais variadas concepções do autor e os objetivos que pretende atingir com sua obra.

Dissertando um pouco sobre o histórico de sua produção didática, Piletti diz:

O primeiro livro que apresentei à editora – Estudos Sociais, matéria existente em meados dos anos 70 – não foi aceito pela editora. No final da mesma década, elaborei, juntamente com meu irmão Claudino, dois volumes de Educação para o Trabalho para a 7a. E a 8a. Séries, encomendados e publicados pela Ática. Em seguida, no início dos anos 80, pude concretizar o meu sonho: o livro História do Brasil para o ensino de 2o. Grau, atual ensino médio. Posteriormente, em co-autoria com o meu irmão Claudino, produzi História e Vida, 5a. A 8a. Série, e, anos depois, também publicado na versão integrada. Ao mesmo tempo, ainda nos anos 80, produzimos a série “Educação”, com vários volumes destinados ao magistério em nível médio: História da educação, História da Educação no Brasil, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, Psicologia Educacional, Sociologia da Educação, Didática... (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Como exposto, Piletti não escreveu somente manuais para o Ensino Básico, atuando também como autor de vários manuais de magistério em nível médio, mas que também foram e são utilizados em cursos de graduação em Pedagogia em diversas universidades.

Ao falar o porquê da obra *História do Brasil* teve sua última edição em 1999, o autor afirma:

Ocorre que a editora entendeu ser melhor, em termos pedagógicos e mercadológicos, integrar o conteúdo de história do Brasil ao de história geral, para tanto reunindo os livros de História Geral do José Jobson Arruda com o meu de História do Brasil, operação que resultou na obra *Toda a História*, publicada a partir de meados da década de 1990. A partir de então História do Brasil foi condenado ao ostracismo. Quem sabe, no futuro, uma nova edição venha à luz! (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

O livro *História do Brasil*, de Nelson Piletti, chegou à sua 20ª edição no ano de 1999, o que demonstra, em parte, o sucesso editorial da obra. Então, devido a questões ligadas a políticas curriculares nacionais e interesses de mercado, os livros de História do Brasil foram cada vez mais perdendo espaço dentre as produções de História Integrada na década de 1990. Assim, o sucesso editorial dos livros didáticos de Piletti e Jobson, unidos a nova perspectiva então em voga da História Integrada, fez a Ática lançar, em meados de 1990, *Toda a História*, livro que incorporava textos dos livros didáticos desses dois autores.

Nos dias atuais, uma importante crítica ao se analisar a História do Brasil é aquela que a relaciona à globalização. Segundo Bittencourt (2008a), nesse sentido, a História do Brasil aparece como um valor ultrapassado diante da mundialização e da difusão ao culto da globalização. Segundo ela, “modernização e tecnologia são facilmente associados ao mundo da globalização e tudo o que se refere a nacionalismo é entendido como a representação do atraso.” (p. 187). Nesse sentido, a História do Brasil é “compreendida como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior.” (Ibidem, 187).

Essa concepção, segundo a autora, torna-se mais evidente ao se analisar as atuais obras didáticas que seguem a corrente chamada de História Integrada, em que a História do Brasil, muitas das vezes, termina por representar apenas um apêndice da História Global⁶⁴. A mesma autora alerta para o risco que se corre, com esse tipo de análise, “ao retorno a explicações fundamentadas na teoria da dependência.” (p.189). Portanto, no

⁶⁴ Marcos Morais afirma que os atuais livros de História chegam a reservar para a História do Brasil apenas “cerca de um quarto do total de páginas das coleções” (MORAIS, 2009, p. 207).

que concerne ao espaço dado a História do Brasil nas obras didáticas e nos currículos das escolas básicas, a autora pondera que:

A análise da trajetória da História escolar nos permite identificar que a História do Brasil, paradoxalmente, nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e menos ainda na prática escolar, conforme mostram estudos da História da disciplina (BITTENCOURT, 2008a, p. 193).

É preciso, contudo, ressaltar que as propostas relacionadas à História Integrada advêm, sobretudo, das discussões pautadas a como organizar os conteúdos históricos a serem ministrados e não se constituem, em seu bojo, no sentido de tornar a História do Brasil parte menos importante dos estudos históricos, apesar desta não ser uma crítica de menor importância⁶⁵. Caimi afirma que a “História Integrada parte de uma concepção processual da História que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades para compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social” (2009, p. 7).

Outra crítica associada à História Integrada é aquela que a relaciona a supervalorização do *conteudismo*. Assim, diz Caimi (2009):

[...] A História Integrada não abandona a pretensão de abordar toda a História, de todas as sociedades, tempos e lugares. Esse fator pode se constituir num entrave para a superação do conteudismo que marca muitos programas escolares, cuja preferência recai sobre a quantidade de assuntos em detrimento de um trabalho que prime pela construção do pensamento histórico, pelas relações presente-passado, pela compreensão da realidade social e pelo desenvolvimento da cidadania. (p.7).

É diante de todo esse contexto que envolve a História Integrada que podemos entender a crítica do professor Piletti, ao afirmar que *a História do Brasil foi condenada ao ostracismo*.

Apesar de considerarmos, assim como o autor, a relevância de que novos livros e/ou edições de História do Brasil alcancem, atualmente, maior espaço dentre as

⁶⁵ Isso não significa, contudo, que tenhamos posicionamentos contrários à implementação nas escolas da História Integrada, mas tão somente significa que ensejamos apontar certos limites que enfrenta a proposta, possibilitando, com isso, gerar um fecundo espaço de discussões e ações nas práticas docentes em sala de aula que revertam essa situação.

produções didáticas, realçamos que os livros escolares não são os definidores absolutos dos conteúdos ministrados em sala de aula. Destacamos, aqui, a relevância das práticas docentes, que podem dar ênfase à História do Brasil mesmo com um livro de História Integrada que contenha poucos capítulos referentes à História Nacional.

Ao falar da sua relação com a Editora Ática e editores, afirma ainda:

A relação com a editora pode ser dividida em dois momentos: o primeiro é o da relação com a Ática enquanto dirigida pelo seu fundador, relação mais pessoal e baseada na confiança; o segundo, a partir da morte do fundador e da venda da editora, quando a relação tornou-se mais impessoal e profissional. De um modo geral, a relação tem se baseado no respeito mútuo, na troca de ideias e de opiniões, tendo o autor a última palavra a respeito do conteúdo da obra, observadas as leis vigentes e as orientações do MEC quando se trata de livros a serem incluídos no PNLD (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Assim, nas relações entre autor e editor(es), informadas por Piletti, podemos perceber o próprio crescimento da indústria editorial de didáticos no Brasil, e nesse particular, que se refere à Ática, em que as relações passam de um cunho mais pessoal/intimista, geralmente caracterizadas em empresas menores, para uma relação mais impessoal, em que geralmente se tem não apenas uma pessoa na representação da gerência, mas grupos dirigentes que controlam suas empresas num tom mais impessoal.

4.1.3 Gilberto Cotrim

O professor Gilberto Cotrim é graduado em Direito (1980) e História (1983) pela Universidade de São Paulo (USP) e obteve o título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie em 2003, onde desenvolveu o trabalho dissertativo: *Representações de D. João VI: em livros didáticos brasileiros e portugueses e no filme Carlota Joaquina*. Nesse sentido, Cotrim é não somente um autor de livros didáticos, mas também um pesquisador dos mesmos, tendo desenvolvido trabalho acadêmico acerca dos manuais escolares. Além dessas formações, iniciou na

década de 1980 o curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas não chegou a concluir⁶⁶.

Acerca de seu itinerário profissional, afirma:

Quando me formei em direito, em 1980, já trabalhava na Editora Saraiva. Nesta época, estudava História na USP. Assim que me formei em História, comecei a dar aulas e também a escrever meus primeiros livros. Este trabalho foi dando certo, e a autoria dos livros e as palestras para professores começaram a exigir uma dedicação em tempo integral (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011).

Cotrim chegou a atuar como professor na Educação Básica. Contudo, com a complexificação da indústria de didáticos e o crescente lucro gerado por esta, associado ao sucesso editorial dos manuais de Cotrim, este decidiu dedicar-se em tempo integral à produção de suas obras, que provavelmente exigia também palestras a professores como forma de divulgação de suas coleções didáticas.

Ao falar sobre a feitura do livro, Cotrim afirma o seguinte:

No início, dedicava meu tempo me preocupando basicamente com o texto. Mas aprendi que o livro não é apenas texto. O livro cada vez mais é um conjunto de vários recursos: mapas, tabelas, fotos, charges, pinturas, textos complementares... E agora *sites*. Por isto, meu relacionamento com a editora adquiriu um caráter mais amplo, pois agora estou em contato com um leque maior de profissionais: editores, revisores, cartógrafos, pesquisadores iconográficos, pareceristas... (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011).

Percebemos que a concepção do autor acerca do livro didático foi se ampliando com o passar dos anos, com o aprofundamento de suas experiências e percepções. Com isso, o manual escolar deixou de ser somente o texto em si para se tornar todo o conjunto de recursos que ele oferece. Isso faz com que o autor perceba que deve estar atento não somente ao texto/conteúdo, mas a tudo aquilo que se refere a sua materialidade (como fotos, imagens, mapas, exercícios e sugestões de atividades, boxes diversos etc.), que, em seu conjunto, faz o livro didático. Assim, ao dissertar sobre o que o influencia ao escrever seus manuais, Cotrim diz:

⁶⁶ Informações obtidas na entrevista.

Meus livros têm como base do seu conteúdo o chamado **saber histórico escolar**. Este saber histórico se produz pela confluência de uma série de vetores como, por exemplo: os conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais de ensino, a tradição e a inovação do ensino praticado nas escolas, as pesquisas desenvolvidas nas universidades, as discussões veiculadas na mídia etc. Tudo isto pode integrar o saber histórico escolar e, por sua vez, pode ser conteúdo do livro didático de História (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011) (destaques do entrevistado).

Deste modo, ao falar sobre a produção de seus manuais didáticos, o professor Cotrim afirma que não é somente influenciado pelo que é produzido nas universidades e instituído pelos programas oficiais de ensino, mas também pelo que se veicula na mídia e se vivencia/experimenta nas salas de aula, quer dizer, nas tradições e inovações praticadas nas escolas⁶⁷. Todas essas instâncias, e ainda outras não citadas, constituem o saber histórico escolar, que não se configura apenas em uma transposição didática do saber erudito/acadêmico para o saber escolar, apesar de reconhecermos a vital relevância daquela na constituição desta.

Consideramos de extrema importância averiguar as relações que os autores em foco estabeleceram com a Educação Básica e Superior, e, nesse sentido, quais as influências de tais ligações com os materiais didáticos por eles produzidos. Assim, apresentamos a seguir as análises aos livros didáticos selecionados para a pesquisa.

4.2 História do Brasil. (Elza Nadai e Joana Neves)⁶⁸

Para a pesquisa aqui proposta, nos detemos às análises das edições de 1980 (1ª edição), 1989 (12ª edição) e 1997 (19ª edição) do livro didático *História do Brasil*, das autoras Elza Nadai e Joana Neves, cujas duas primeiras edições citadas apresentam o subtítulo *Da Colônia à República*.

⁶⁷ É importante ressaltar que essas tradições e inovações praticadas nas escolas são constituídas das próprias culturas históricas escolares.

⁶⁸ Relembramos que, para melhor visualização do leitor, dispomos de dois quadros, que constam no Apêndice de nosso trabalho, e tem como objetivo expor as principais características e tendências de cada obra didática analisada.

Atendo-nos primeiramente nas análises da 1ª e da 12ª edições, percebemos que as mesmas são praticamente idênticas. A começar pelo formato (19x27cm) e pela capa, que são iguais. Os profissionais responsáveis pela copy deskagem, a programação visual, a cartografia, as fotos, a fotocomposição e o Departamento de Artes também são os mesmos nas duas edições analisadas, ficando a obra, nesses nove anos que as distanciam, praticamente inalteradas.

As capas das edições mencionadas (1980 e 1989) se configuram em uma arte que apresenta rabiscos de diversos rostos formando uma multidão (ver anexos B e C). Ao nosso entender, a capa de um livro, assim como sua materialidade de uma maneira mais ampla, nos fornece, via de regra, certa dimensão da concepção do autor ou editor acerca da obra⁶⁹. Neste caso, especificamente, percebemos a preocupação em mostrar, já na capa do livro, uma concepção de História que tenta romper com a visão dos grandes feitos e grandes personagens. A capa apresenta uma multidão, composta por vários rostos rabiscados, intencionando, assim pensamos, apresentar a História como uma construção coletiva, em que o próprio anônimo, e não somente as grandes personalidades, tem o seu espaço. Este é um relevante fator, tendo em vista que se dá num período em que vários livros ainda trazem, em suas capas, fotos ou desenhos de presidentes, imperadores, faraós, em que o conhecimento se apresenta como distante da realidade do aluno, construída por agentes que, supostamente, possuíam a prerrogativa da mudança histórica. Isso já caracteriza uma renovação, haja vista as discussões produzidas na academia referente a esta problemática.

Precisamos destacar, contudo, que o fato da capa de um livro trazer implicitamente tal visão ou concepção não significa, necessariamente, que ela se concretize ao decorrer do livro, ou mesmo em todo o livro, apesar de já ser um importante/interessante indício.

Ao analisar a edição de 1997, em comparação com as outras duas edições em destaque, percebemos modificações no formato do livro, que antes era de 19x27 cm, e passa a ser de 17x24 cm. Há mudanças também de todos os envolvidos no processo editorial. A capa do mesmo também é diferente e é produzida por uma empresa especializada, a *Angra Comunicação Visual*. Esta modificação para uma empresa

⁶⁹ Evidentemente, na maioria das vezes, não é o autor quem realiza a elaboração da capa. Esta é feita por um profissional gráfico contratado pela editora. É difícil, porém, que este profissional haja autonomamente, sem consonância com os/as autores(as) ou mesmo editores(as). Acreditamos que este trabalho se dê de maneira conjunta.

especializada talvez indique a velocidade que, cada vez mais, o mercado editorial, sobretudo de didáticos, vem exigindo.

A capa da edição de 1997, por sua vez, é composta pela famosa pintura de Tarsila do Amaral, *Operários*, produzida em 1933 (ver anexo D). Nesta, Podemos observar vários rostos de diferentes etnias, formando um painel de diversidades. Neste particular, a imagem não se diferencia muito da concepção que as capas anteriores (1980 e 1989) apresentavam, quer dizer, a História como uma produção coletiva.

Em todas as edições analisadas (1980, 1989, 1997), o conteúdo referente à Guerra do Paraguai se encontra no capítulo nono, intitulado *Segundo Reinado: estabilidade e mudanças*, que aborda desde a organização política parlamentarista até a campanha abolicionista e o movimento republicano. Todas elas apresentam basicamente a mesma composição: *Texto básico, leitura complementar, proposta de estudo e bibliografia comentada*. As diferenças básicas, além daquelas já citadas nos parágrafos anteriores, são que as duas primeiras (1980 e 1989) possuem 14 capítulos, enquanto que a última (1997) 15. Ademais, esta (1997) traz boxes laterais, com explicações e/ou citações, e apresenta detalhes coloridos⁷⁰, além de questões de vestibulares.

Todas estas (1980, 1989 e 1997) apresentam uma *bibliografia comentada* ao final, “cujos objetivos são oferecer leituras para a ampliação [dos] estudos e explicitar as fontes utilizadas para a elaboração deste livro” (Neves, 1997, p. 3). Isto indica a preocupação das autoras não só com um possível aprofundamento futuro dos alunos e mesmo professores, como também possibilita o vislumbre dos referenciais teóricos utilizados pelas mesmas.

Nas edições de 1980 e 1989, a numeração das páginas que contemplam o conteúdo da Guerra do Paraguai, os mapas e figuras, assim como suas configurações, não apresentam nenhuma modificação. A sequência é a mesma, inclusive a numeração dos tópicos, que também são idênticos. Os grifos de destaque em negrito permanecem inalterados e até mesmo um erro de grafia, que na edição de 1980 consta *Chiavenetto* ao invés de Chiavenatto, permaneceu na edição de 1989.

A única diferença que percebemos na análise das duas edições mencionadas no parágrafo anterior, é que três fotografias que constam na página 159: uma de Solano

⁷⁰ Apesar da maioria das fotos e imagens ainda estarem em preto e branco nesta edição (1997), os mapas e bordas laterais são coloridos, diferentemente das edições de 1980 e 1989, na qual estão todas em preto e branco.

López, outra de Duque de Caxias e uma figura de um campo de batalha, não apresentam legendas informando a que ou a quem se referem na 1ª edição, enquanto que, na 12ª, foram inseridas legendas a essas imagens, indicando-as. Contudo, as autoras não informam os créditos das imagens, quer dizer, as fontes de onde obtiveram as mesmas. Ressaltamos que as figuras acima mencionadas foram postas no texto de modo aparentemente ilustrativo⁷¹.

Utilizar fontes históricas nos livros didáticos com função ilustrativa – incluindo figuras, fotos, imagens de uma maneira geral – é uma tendência que existia e ainda permanece na nossa literatura didática. Assim posta, a utilização de imagens nos livros didáticos assume a função de tornar a obra mais agradável ao aluno. Esse é um fator que deve sempre ser problematizado, pois acreditamos que a utilização de quaisquer fontes históricas nos manuais escolares, inclusive imagens, figuras e fotos, devem vir eivadas de problematizações⁷². Apesar de considerarmos que esta é uma função precípua do professor. Referente a esse assunto, diz Caimi (2008):

[...] Mas do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (p. 141).

Em nove anos de diferença entre a primeira (1980) e a décima segunda edição (1989), os conteúdos referentes à *Guerra Grande* permaneceram inalterados. Isso não quer dizer, contudo, que todos os outros capítulos ou conteúdos também permaneceram sem revisões e/ou modificações, apesar de crermos que não houve muitas alterações na configuração geral da obra nessas duas edições analisadas.

Quando comparadas essas duas (1980 e 1989) com a 19ª edição (1997) no que se refere ao conteúdo Guerra do Paraguai, observamos que não houve mudanças significativas. O texto permaneceu inalterado, com apenas algumas modificações/correções de algumas palavras e/ou pontuações, no intuito de melhorar o

⁷¹ Na edição de 1997, não encontramos essas três imagens.

⁷² A utilização de fontes históricas no ensino de História e nos livros escolares, além de apresentar, não raras vezes, funções meramente ilustrativas, no intuito de tornar a obra ou as aulas mais interessantes, assume também a função de corroborar com aquilo que o professor ou autor afirmou. Sobre fontes históricas no ensino de História ver, CAIMI (2008); PEREIRA & SEFFNER (2008).

fluxo narrativo. No que concerne à materialidade, foi incluída uma foto do Conde D'Eu junto a alguns soldados brasileiros⁷³, alguns boxes e dois mapas coloridos.

Tendo em vista que as três edições analisadas não apresentaram diferenças no que se refere à abordagem/interpretação do conteúdo estudado, apresentamos a seguir, portanto, uma análise única, para todas as edições selecionadas, das interpretações das autoras sobre a temática. Utilizamos, por uma questão de organização, citações/referências da 19ª edição (1997).

Ao tratar da Guerra do Paraguai, o primeiro destaque das professoras Joana Neves e Elza Nadai⁷⁴ se refere à unidade brasileira em face à fragmentação política e territorial dos países de colonização espanhola. Esta diferenciação é explicada pelos respectivos processos de independência desses Estados. As autoras ainda acrescentam a divergência de sistemas políticos, em que o Brasil se constituiu em um império com unidade centralizadora, enquanto que os outros países platinos tornaram-se “repúblicas caudilhescas”⁷⁵. Devido a essas divergências de sistemas, as relações entre o Brasil e seus vizinhos platinos foram sempre afetadas por desconfianças múltiplas e mútuas.

São destacados os sérios e constantes conflitos em que se envolveu o Império brasileiro com seus países vizinhos. Esses conflitos, segundo as autoras, foram oriundos das intromissões/interferências do Brasil nas questões internas desses Estados. Tal fato demonstra, conforme as mesmas, que o Brasil não era tão cordial assim em suas relações internacionais, como alguns supunham.

As autoras denominaram essas intromissões/interferências brasileiras nos Estados platinos como pretexto de defender seus interesses nesses países ou mesmo dos seus súditos no Sul do Brasil. Sob essa alegação, o Estado brasileiro interferiu na política dos países vizinhos. Como afirmam as mesmas: “essa justificativa, na verdade, não passava de pretexto, pois os interesses em jogo raramente eram brasileiros” (p. 225). Nesse sentido, nos questionamos: quais eram os verdadeiros interesses brasileiros? Se raramente eram seus interesses em jogo, por que interferiam?

⁷³ Não constam informações dos créditos da foto, informando de onde as autoras a obtiveram. Não informa também o local, a época, e mesmo a situação em que a foto foi tirada.

⁷⁴ Utilizamos o nome das duas autoras em todo o processo de análise, mesmo considerando que a revisão da edição de 1997 tenha ficado sob responsabilidade integral da professora Joana Neves, tendo em vista o falecimento da professora Elza Nadai em 1995. Dois elementos nos levaram a tal configuração: primeiro porque a ficha catalográfica da edição de 1997 traz ainda o nome da autora Elza Nadai e segundo por que as modificações em relação ao conteúdo estudado foram mínimas, permanecendo os elementos textuais das edições anteriores, cuja participação de Nadai foi efetiva.

⁷⁵ Expressão das autoras.

Nadai e Neves entendem que, para apreender os conflitos e acordos amistosos nessa relação entre os países platinos, é preciso compreendê-los a partir da importância desta Região no contexto internacional mais amplo. Segundo as autoras, a Bacia do Prata “é hoje um importante centro do comércio internacional” (1997, p. 225). Essa importância, destacam, era maior ainda no século XIX, devido, sobretudo, à predominância da navegação, fluvial e marítima, sob os outros meios de transporte. Acrescente-se a isso que era essa Bacia a “principal responsável pelo comércio da Argentina, do Uruguai e do Rio Grande do Sul e, além disso, praticamente o único escoadouro para o Paraguai e para o Mato Grosso” (1997, p. 226).

Assim, por ser uma área vital para o comércio naquela região, a Bacia Platina chamou a atenção da Inglaterra. As autoras destacam que, desde o período colonial, há a atuação da Grã-Bretanha neste local estratégico. Essa configuração é acentuada no início do século XIX, com o processo de independência das antigas colônias espanholas e portuguesa. É nessa perspectiva que o interesse britânico na região platina aumenta, devido à possibilidade de ampliação do comércio, haja vista a negociação com o próprio país independente, sem mais intermediários metropolitanos. Foi nesse sentido que a Inglaterra apoiou os movimentos de independência na América do Sul.

As autoras ressaltam que a Inglaterra obteve o apoio da burguesia mercantil dos países platinos. Esse apoio às ações britânicas, segundo as mesmas, explica-se pela seguinte lógica: “a ampliação das atividades comerciais, mesmo sob o domínio inglês, representava a oportunidade de enriquecer e de assumir o controle político do seu país” (p. 226).

Dentre as causas do conflito platino, Nadai e Neves destacam:

- ✍ As invasões territoriais;
- ✍ Definições de fronteiras;
- ✍ Choques entre grupos políticos antagônicos;
- ✍ E, sobretudo, a liberalização da Bacia Platina para o comércio internacional.

Percebemos, nas causas elencadas pelas autoras, a valorização da questão econômica como força motriz dos conflitos entre os países platinos.

Apesar de Nadai e Neves reconhecerem que essa liberalização da Bacia Platina para o comércio internacional correspondia a interesses locais dos países envolvidos nessa região, destacam que tais liberações beneficiavam, primordialmente, o comércio

inglês, pois “podia fazer os produtos da indústria inglesa chegarem até o interior do Pantanal, por exemplo” (1997, p. 226).

As autoras defendem que o Império brasileiro “atuava na Região Platina, como um representante dos interesses ingleses, sobretudo quando havia revoltas ou guerras” (1997, p. 226). Neste tocante, destacam a influência e preponderância britânica no Brasil antes mesmo do seu processo de independência.

Então, na perspectiva defendida pelas autoras, o Império brasileiro representava apenas um agente dos interesses ingleses na região Sul da América Latina. O Brasil era o maior representante britânico na região platina, e o exemplo mais elucidativo disso foi, segundo as mesmas, a Guerra do Paraguai.

Nadai e Neves apontam o país guarani como uma “experiência única” na América Latina. Isso porque, conformem entendem, a organização política, social e econômica do Paraguai, com ênfase nesta última, voltou-se para os interesses internos do país, ao contrário de seus vizinhos. O Paraguai, portanto, representava uma exceção, um exemplo de desenvolvimento autônomo voltado para os interesses internos do país. Estes foram, segundo as autoras, os norteadores da atuação dos governantes paraguaios: José Gaspar Rodrigues de Francia, Carlos Antônio López e Francisco Solano López.

Realçam que o alargamento dessa autonomia, desse desenvolvimento independente dos interesses externos, sobretudo ingleses, se dá, também, pela posição geográfica do Paraguai, de certa maneira isolado do resto da América Latina. Essa política de isolamento, reforçam, foi assumida desde o início do processo de independência, com Francia, em 1811.

As autoras escolhem Chiavenatto como referencial básico para suas afirmações/conclusões. É se baseando neste autor, por exemplo, que chegam a afirmar que o Paraguai é, em 1840, ou seja, ao final do governo de Francia, um país sem analfabetos. Neves e Nadai, para dar embasamento às suas afirmações, utilizam-se de uma longa citação de Chiavenatto, da qual apreendemos as seguintes afirmações (1997, p. 227):

- ✍ O Paraguai apresenta, à época, uma população menor que 400.000 habitantes e possui 432 escolas, com um total de 24.000 alunos;

- ✍ Acerca da estrutura sócio-econômica, afirma que o Estado está “livre dos burocratas, cortesãos e parasitas do Gênero”. Afirma, ainda, que, no Paraguai, só há “trabalho genuinamente produtivo” e que não há dívidas externas.
- ✍ Que o Paraguai “está pronto para o desenvolvimento”. Diz, ainda, que esse desenvolvimento “só não é pleno pelas altas taxas que Buenos Aires cobra para permitir a saída de seus produtos”.

Apesar de Nadai e Neves se preocuparem em explicitar, para o público leitor, o autor e a obra em que se basearam para suas conclusões/afirmações/citações, não apresentam a mesma preocupação em questionar de onde Chiavenatto retirou tais dados, quais fontes utilizou para realizar tais afirmações. Acreditamos que esta seria uma oportunidade ímpar de oferecer aos estudantes um pouco do método de crítica histórica/historiográfica, e mesmo documental. Tal crítica possibilitaria uma maior autonomia do estudante frente à produção do conhecimento, permitindo, inclusive, o confronto de fontes, relativizando as informações obtidas e, com isso, quebrando a autoridade do livro didático como detentor da *verdade*. Essa situação permitiria um ensino de História não consensual, mas conflituoso, cuja tópica seria a valorização do debate, da crítica e da apresentação de versões/interpretações históricas variadas.

Contudo, na apresentação da obra (1997) ao público leitor, cujo título é direcionado “prezado aluno”⁷⁶, as autoras afirmam que tiveram como objetivo:

Não discorrer sobre o passado isolado e desligado do presente, mas sobre a **sociedade brasileira**, entendida em suas multifaces e pluralidade de tempos históricos que convivem ora em harmonia, ora em conflito, ora em contradição, garantindo a especificidade do processo histórico brasileiro (p. 3) (Grifo das autoras).

E continuam:

A realidade passada é focalizada em seu dinamismo, suas contradições, seus avanços e recuos, pois procuramos garantir o tratamento dos assuntos de forma analítica, permitindo-lhe [ao leitor] conhecer e compreender de maneira abrangente o sentido do seu movimento contínuo e do qual somos todos participantes interessados (Ibdem).

⁷⁶ O texto das *apresentações* de 1980 e 1989, intituladas também “prezado aluno”, são quase idênticas a de 1997.

Apesar de não utilizarem a expressão “historiografia”, as autoras, ao que tudo indica nesta citação, pretenderam valorizá-la, entendendo a produção de conhecimento histórico/historiográfico de maneira dinâmica e contraditória, que apresenta avanços e recuos. Contudo, analisado o conteúdo referente à Guerra do Paraguai, não percebemos tais preocupações em ponderar/discutir sobre a historiografia da mesma. Não houve nenhum tipo de menção à Guerra do Paraguai como uma construção historiográfica⁷⁷.

Apresentado como uma exceção na América Latina, as autoras apontam as peculiares paraguaias:

- ✍ “Possuía uma estrutura agrária capaz de fazer produzir tudo o que era necessário para alimentar a população” (p. 227).
- ✍ Possuía “silos bem montados, que armazenavam um grande estoque de alimentos, reservados para a população em épocas de crise, ou para exportação, caso o Paraguai conseguisse furar o bloqueio, geralmente feito por Buenos Aires” (p. 227).
- ✍ Possuía uma “indústria florescente, capaz de produzir, por exemplo, ferramentas, armas e os utensílios necessários para uma população que vivia em regime de austeridade e pobreza” (p. 227).

O Paraguai é não somente apresentado pelas autoras como uma exceção na América Latina, mas também como um exemplo que poderia ser seguido por outros países deste continente, na luta contra o imperialismo/capitalismo, liderado à época pela Inglaterra. O país guarani é, portanto, apresentado por Neves e Nadai como uma forma alternativa de gestão, que não se submetia aos “ditames da expansão do capitalismo” (p. 227).

Entretanto, apesar do Governo do Paraguai representar não só uma exceção na América Latina, mas também uma forma alternativa de governo na luta contra a expansão capitalista, que tinha a frente a Inglaterra, ele enfrentava alguns problemas na tentativa de expansão de sua economia. Segundo as autoras, havia a dificuldade de navegação nos rios platinos para escoar suas produções, haja vista que o estuário do Prata era controlado por Buenos Aires e Montevideú. Em segundo lugar, conforme as

⁷⁷ Isso não quer dizer, contudo, que a referida obra das autoras não valorize o conhecimento histórico/historiográfico de forma dinâmica e contraditória. É preciso termos em vista que foi analisado apenas um capítulo de todo o conjunto de uma obra.

mesmas, havia restrições dos produtos paraguaios “dos grupos comerciantes ingleses, bem como dos seus associados argentinos e brasileiros...” (p. 227).

Nadai e Neves terminam o tópico *O desenvolvimento do Paraguai e o interesse inglês* com a seguinte frase: “[...] Na época do início da guerra (1864), o Paraguai constituía uma exceção na América Latina. representava um perigo que deveria ser eliminado” (p. 228). Acreditamos ser essa a ideia central das autoras ao que concerne a causa primordial da Guerra do Paraguai.

Apontam que em 1864, quer dizer, no ano em que se iniciaram as hostilidades da guerra, 64.000 homens compunham o efetivo militar paraguaio. Entretanto, as autoras não especificam de onde retiraram tais quantitativos. 64.000 pessoas no efetivo militar paraguaio, para a época em questão, não seria alto demais para a quantidade de habitantes paraguaios?

É preciso que ressaltemos, contudo, que o livro didático das Professoras Elza Nadai e Joana Neves, referindo-nos, agora, às edições da década de 1980, estava altamente atualizado e engajado para a época em que foi escrito. A principal obra de Chiavenatto, *Genocídio Americano*, cuja primeira edição é de 1979, ou seja, um ano antes da edição analisada, constava como principal suporte teórico das autoras. Quer dizer, as mesmas estavam atentas ao que se estava produzindo em nível mais amplo e incorporaram isso ao seu livro didático⁷⁸.

Contudo, analisado o conteúdo da Guerra do Paraguai na edição de 1997, não percebemos mudanças na formulação do texto e interpretação, tendo em vista a renovação historiográfica sobre o tema. As autoras não incorporaram ao seu livro as obras e discussões que estavam ocorrendo em nível de produção acadêmica. Na *bibliografia comentada* desta edição (1997), não consta nenhuma nova referência em relação ao conteúdo analisado. As únicas modificações são aquelas relacionadas à materialidade do livro, como por exemplo: formato, inclusão de mapas coloridos e boxes explicativos.

Contrariando as ideias de Squinelo (2002), não vemos problemas em os autores de livros escolares adotarem Pomer (1980) e Chiavenatto (1983) como suportes teóricos para suas produções didáticas, ainda mais se estas foram escritas nas décadas de 1970

⁷⁸ Tal fato talvez se deva, em parte, devido as autoras em questão estarem em um ambiente privilegiado de produção de conhecimento histórico/historiográfico, em que a própria autora Neves atuava como professora de História do Brasil na Universidade Federal da Paraíba.

e/ou 1980. Não vemos problemas também em as obras didáticas atuais continuarem elegendo os referidos autores como um referencial básico, afinal de contas, o autor de textos escolares, ressaltadas suas peculiaridades, é um autor como outro qualquer, com suas opções teórico-metodológicas e ideológicas. Nada os impede, portanto, de realizar tais escolhas. O que destacamos, contudo, é a não relativização do conhecimento histórico de maneira geral e, em particular, da Guerra do Paraguai, desvalorizando a historiografia e veiculando um ensino de História que não valoriza a pluralidade de pensamentos e o debate a essas diferentes formas de interpretação e produção do conhecimento histórico.

Referente ao modo como trabalha com os conflitos da historiografia em seus textos escolares, diz a professora Neves que:

Apontando os conflitos e discutindo-os criticamente, considerando o nível de elaboração intelectual dos estudantes. Isso é muito mais fácil do que se imagina: se existe uma coisa para a qual os jovens estão abertos é para choques de opiniões. É importante, porém, ter o cuidado de não transformar essa discussão em panfletagem (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011) (destaque nosso).

Entretanto, não observamos, na temática abordada, um trabalho voltado para os *choques de opinião*. Apesar de não percebermos no capítulo analisado essa perspectiva acima destacada, isso não quer dizer, contudo, que as autoras não valorizam/valorizaram, em suas obras didáticas, a pluralidade de pensamentos e as diversas vertentes historiográficas. É preciso que aqui entendamos que a autora, na *fala* acima citada, se refere ao contexto geral de sua obra, e não especificamente ao capítulo referente à Guerra do Paraguai.

Sobre as fontes e literaturas utilizadas em suas obras didáticas, afirma:

[...] Eu sempre me vali de todas e quaisquer obras a meu alcance para produzir os textos de história do Brasil: documentos, obras e artigos de natureza historiográfica e obras literárias, sempre que possível. [...] Todas as fontes fornecidas pela historiografia e pela pesquisa documental. Um livro didático de história é um livro de história, seja de história do Brasil ou de história geral, que deve corresponder a todas as exigências da produção de conhecimento histórico (NEVES. Entrevista concedida pela autora em 21 de março de 2011).

Apesar de considerarmos, assim como a professora Neves, o livro didático de História como um livro de História, é preciso levar em consideração que o manual escolar apresenta peculiaridades e objetivos. Quer dizer, ambas as produções, apesar de respeitar (ou dever respeitar) as *exigências da produção do conhecimento histórico*, com utilização de variadas fontes e valorização dos conflitos historiográficos, apresentam objetivos que antecedem a sua fabricação, pois os livros didáticos apresentam destinações/leitores específicos: os alunos; para uma situação específica: o processo de ensino-aprendizagem.

4.3 História do Brasil. (Nelson Piletti)

As análises que se seguem do livro *História do Brasil*, do professor Nelson Piletti, são referentes às edições de 1987(6ª edição), 1992 (13ª edição) e 1999(20ª edição).

A 6ª (1987) e a 13ª (1992) edição contêm, basicamente, a mesma estrutura: formato de 20x28cm, apresentação de textos ao final de cada capítulo para análise/discussão, questões e sugestões de atividades, além de Glossário e Indicação Bibliográfica ao final do livro. As questões de vestibular, evidenciadas na edição de 1987, não são tratadas na 13ª edição.

A diferença básica entre essas duas edições (1987 e 1992), percebida à primeira vista, é a capa dos livros. Na primeira (1987), consta uma foto de Getúlio Vargas seguido por militares brasileiros, passando a impressão da velha História presidencial, dos grandes homens e personalidades. Já na segunda (1992), tem-se um velho senhor com características físicas indígenas, tocando um instrumento de madeira. Tal perspectiva é totalmente diversa da anterior. Talvez esta segunda capa tenha sido posta para contrapor-se a de 1987 (ver anexos E e F).

O formato da edição de 1999 (ver anexo G), diferentemente das outras duas (1987 e 1992), é de 17x24 cm. Na capa dessa edição (1999), tanto na frente como no verso, há a apresentação de diversos eventos (políticos, econômicos, sociais e artístico-culturais) em diversos períodos da História do Brasil.

As três edições analisadas (6ª, 13ª, 20ª) têm como editor João Guizzo. O *planejamento gráfico-visual* e a *pesquisa iconográfica* nas duas primeiras edições analisadas são realizados pelos mesmos profissionais. A *edição de texto* do livro de 1987 é feita unicamente por Maria Izabel Simões Gonçalves, enquanto que a de 1992, além desta profissional, conta mais um: Remberto Francisco Kuhnen. A *edição de texto* do livro de 1999 é feita pela *Plural Assessoria*, empresa contratada para realizar o processo de edição. Isso nos leva a crer que a produção de livros didáticos pelo mercado editorial passa a ter a exigência de serem cada vez mais velozes, utilizando, inclusive, empresas especializadas. Nesse sentido, o livro didático, enquanto documento/fonte, perde informações, pois a edição torna-se nominal e, portanto, impessoal. Não se sabe mais quais os profissionais responsáveis pelo trabalho que interfere diretamente na produção do autor.

A 6ª edição (1987) possui 24 capítulos, enquanto a 13ª (1992) 25. O acréscimo foi oriundo das novas questões referentes à História política brasileira, relativos aos Governos de José Sarney e Fernando Collor. Já a 20ª edição (1999) é organizada em Unidades – contendo 11 ao total – com 37 capítulos. Percebemos que alguns capítulos das edições anteriores (1987 e 1992) foram desmembrados em Unidades, que, por sua vez, foram divididas em outros tantos capítulos.

O conteúdo referente à Guerra do Paraguai, nas edições de 1987 e 1992, está no capítulo 14, intitulado *O Segundo Reinado (1840-1889)*, que trata de todo este período, com abordagens voltadas, sobretudo, às questões econômicas. O conteúdo de análise está referenciado no 5º tópico do capítulo, com o título *O extermínio de um povo*. Esse título é bastante sugestivo e, de certa forma, já nos indica um pouco da perspectiva que o autor pretendeu abordar.

A edição de 1999, por sua vez, apresenta a referida temática na Unidade VI, intitulada *O Segundo Reinado (1840-1889)*, que vai do capítulo 15 ao 18. O conteúdo referente à Guerra do Paraguai está no capítulo 15, tópico 4, intitulando-se apenas *Guerra do Paraguai (1864-1870)*. Apesar dessas pequenas alterações, não temos significativa mudança no que se refere ao conteúdo da Guerra do Paraguai nessas três edições analisadas⁷⁹.

⁷⁹ Nas edições de 1987 e 1992, consta uma pintura da *Batalha do Riachuelo* de Vítor Meireles, uma tabela econômica extraída do livro *História Econômica do Brasil* de Caio Prado Júnior e uma citação da obra *O Continente*, de Érico Veríssimo. **O conteúdo propriamente dito é estudado em apenas seis**

Assim como as outras analisadas (1987 e 1992), a edição de 1999 conta com questões propostas para realização de atividades ao final de cada capítulo, um Glossário, explicitando conceitos fundamentais, algumas questões de vestibular e uma bibliografia básica, apresentada ao final do livro.

Nas edições de 1992 e 1999 têm-se ainda uma bibliografia de aprofundamento, com a indicação de livros paradidáticos da própria Editora Ática. Não podemos deixar de levar em consideração que isso se configura como uma apresentação das obras paradidáticas dessa editora, quer dizer, ultrapassa a questão de mera indicação bibliográfica para uma verdadeira propaganda dessas obras.

Piletti, em sua *apresentação* do livro (1992)⁸⁰, expressa a seguinte preocupação básica que norteou sua obra: “aproximar-nos mais da História real do povo brasileiro – a História que geralmente não é contada pela versão oficial, a História construída pelo trabalho, pelas alegrias e pelos sofrimentos de um povo que tem direito a uma vida melhor”. Assim, segundo ele:

Pretendemos que o estudo da História vá além de mero acúmulo de informações, tornando-se uma contribuição importante para a transformação da realidade em que vivemos. Isso só será possível com a participação de cada brasileiro, de modo especial daqueles que têm o privilégio de frequentar os bancos escolares (1992, p. 3).

Observada a capa da edição de 1987 (ver anexo E), que passa a impressão da velha História presidencial, percebemos certa contradição com essa proposta inicial apresentada pelo autor. Contudo, a capa da edição de 1992 (ver anexo F), parece estar em mais consonância com a proposta comunicada, pois passa a impressão, já à primeira vista, que o autor intencionou construir uma *História contra-oficial (a contrapelo)*.

parágrafos. A edição de 1999 continua apresentando a tabela econômica extraída da obra do historiador Caio Prado Júnior, assim como a citação de Veríssimo, acrescida de uma foto de Francisco Solano López. Essa última edição ainda conta com um mapa colorido (p. 161), indicando as principais batalhas da Guerra, uma citação de Milton Nascimento e Fernand Brant, intitulada *Guerra suja*, e uma foto de militares, cuja legenda não indica se são de brasileiros ou paraguaios (p.162). A pintura *Batalha do Riachuelo*, de Vítor Meireles, que consta nas outras edições, não está na de 1999. Novamente, fotos e imagens são utilizadas de forma simplesmente ilustrativa, sem informações adicionais consistentes ou mesmo problematizações acerca das mesmas. Não informam também, sobretudo no caso das imagens da edição de 1999, os créditos e/ou fontes de onde a obtiveram.

⁸⁰ A *apresentação* da edição de 1992 é praticamente idêntica a de 1987. Contudo, por uma questão de organização, sempre que nos referirmos à *apresentação*, utilizaremos a edição de 1992 como referência. A 20ª edição (1999) não tem *apresentação*.

Entretanto, a capa do livro é apenas um indício, que pode ou não sintetizar/resumir/caracterizar a obra como um todo, ou mesmo parte dela.

Tendo em vista que as três edições analisadas não apresentaram diferenças no que se refere à abordagem/interpretação do conteúdo estudado, apresentamos a seguir, portanto, uma análise única, para todas as edições selecionadas, das interpretações do autor sobre a temática. Utilizamos, por uma questão de organização, citações/referências da 20ª edição (1999).

O professor Nelson Piletti inicia o conteúdo referente à Guerra do Paraguai afirmando que os países que participaram da Tríplice Aliança foram financiados pela Inglaterra. A partir de então percebemos que, já no primeiro parágrafo, o autor intenciona deixar clara a sua posição sobre o evento, quer dizer, mostrar a relevância da interferência britânica no conflito.

Piletti adota a perspectiva em que põe o Paraguai como uma exceção na América Latina no que se refere à dominação capitalista da então maior potência mundial, a Grã-Bretanha. O país guarani seria, nessa perspectiva, o único Estado latino-americano a estar livre do colonialismo imposto pelas potências europeias. Os motivos desta distinção, segundo Piletti, são:

- ✍ A valorização de uma produção agrícola diversificada;
- ✍ A instalação de fábricas de armas e pólvoras;
- ✍ A organização de flotilhas de barcos;
- ✍ Mas, sobretudo, tal distinção se daria por propiciar trabalho a todo o povo paraguaio através da transformação de propriedades rurais improdutivas em fazendas estatais.

O Paraguai, ou antes, sua independência, representava, na análise de Piletti, um prejuízo, um problema àqueles que, na Inglaterra, aumentavam a produção industrial e, assim, necessitavam de mais mercados consumidores para seus produtos.

Contudo, é importante ressaltar que o autor não atribui, como causa da Guerra do Paraguai, a iniciativa britânica exclusivamente. Piletti destaca também os interesses dos brasileiros e argentinos nessa quebra da autonomia paraguaia, pois tinham aspirações, sobretudo, em algumas áreas do território Guarani. Nesse sentido, não somente o Governo da Inglaterra, mas também o Império brasileiro e a República da

Argentina apresentaram características imperialistas que se configuraram como fator determinante do conflito.

Como os governos da Grã-Bretanha, do Brasil e da Argentina apresentavam interesses em comum, ou seja, subjugar o Paraguai, só “faltava, portanto, apenas um pretexto para que a guerra fosse iniciada” (p. 161). Segundo Piletti:

Esse pretexto ocorreu a 24 de novembro de 1864, quando Solano López rompeu relações com o Brasil, apresou o navio brasileiro Marquês de Olinda e invadiu o Mato Grosso, tentando estabelecer soberania sobre a região do Rio Paraguai (p. 161).

Conforme o autor, como já se intencionava a “destruição e partilha do Paraguai” (p. 162), a Tríplice Aliança já estava estabelecida um ano antes da guerra começar. Por isso, conforme nos informa Piletti, esse tratado “recebeu protestos dos Estados Unidos e de vários outros países da região, como Bolívia, Equador, Colômbia, Peru e Chile” (p. 162).

O professor Nelson Piletti não ingressa nas questões diplomáticas do pré-guerra, nem tampouco nas nuances do conflito. Também não contextualiza os países envolvidos. Não aborda as questões internas do Paraguai, como as administrações de Francia, Carlos Antônio e Solano López, responsáveis pela suposta independência paraguaia.

Após apresentar as causas do conflito, o autor explana acerca de suas consequências para os países envolvidos, sobretudo o Paraguai. As porcentagens da guerra, ao seu término, são apresentadas. Segundo Piletti, 75,75% da população paraguaia foi dizimada. Assim, segundo o autor, dos 800.000 habitantes restaram apenas 194.000.

Uma questão a ser destacada é que o autor não especifica de onde retirou tais porcentagens, não permitindo aos leitores saber qual fonte o pesquisador utilizou para fazer tal afirmação, nem se existem outras pesquisas e/ou fontes que confrontem tais números. Contudo, acreditamos que os dados expostos pelo autor foram obtidos, provavelmente, do livro *Genocídio Americano*, de Chiavenatto, onde consta no capítulo XIV, intitulado “O genocídio está feito: 75,75% do povo paraguaio estão mortos”

(CHIAVENATTO, 1983, p. 149-151), as porcentagens das perdas humanas paraguaias⁸¹.

Contudo, segundo o mesmo, o livro não está fincado ao passado, sendo este “estudado em suas ligações com o presente”, em que procurou, “em cada capítulo da História, descobrir como o assunto analisado se apresenta hoje” (1992, p. 3). Quer dizer, como as mais recentes pesquisas historiográficas analisam a temática em foco. No entanto, não percebemos mudanças na formulação do texto e interpretação, tendo em vista a renovação historiográfica sobre o tema. Não foram incorporadas ao livro (1999) as obras e discussões que estavam ocorrendo em nível de produção acadêmica. Na bibliografia, ao final da 20ª edição (1999), não consta nenhuma nova referência em relação ao conteúdo analisado.

Entretanto, ao que concerne especificamente a utilização e tratamento dado às fontes históricas na feitura de sua obra didática, diz o autor:

São numerosas as fontes e quanto mais diversas, melhor. Existem as fontes que informam sobre o conteúdo, sobre os fatos em si, e existem as fontes interpretativas dos fatos ou, melhor, mais claramente interpretativas, porque as primeiras também não deixam de ser interpretativas, apesar de sua frequente pretensão de objetividade e neutralidade. **Quanto a isso, utilizei muito interpretações diferentes dos mesmos fatos**, gerando discussão que produz a construção do conhecimento pelo próprio aluno (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011) (destaque nosso).

A literatura mais utilizada [em minhas obras didáticas] é a resultante de pesquisas históricas desenvolvidas por órgãos especializados, universidades, etc. Mas também utilizo textos literários, romances, peças teatrais, etc., que permitem penetrar mais nos acontecimentos, captar as emoções, os sentimentos dos personagens históricos e, portanto, podem ajudar a despertar o interesse dos alunos (Idem).

⁸¹ É preciso que destaquemos que tais porcentagens são exageradamente altas. Mesmo tendo em vista a violência do conflito e truculência dos exércitos aliados, é difícil acreditarmos que 96,50% de toda população masculina do Paraguai tenha perecido nesta guerra. Tornou-se lugar-comum afirmar que, após o conflito, o Paraguai se constituiu em *um país de mulheres, crianças e idosos*. Contudo, por mais verdadeira que essa afirmação seja, tal porcentagem parece fugir à realidade, além de, em termos documentais, não se ter como precisar a população paraguaia antes da guerra e, nem mesmo, afirmar com exatidão quantos pereceram neste conflito. Bethell (1995a), acerca do assunto, afirma que a Guerra do Paraguai “consumiu cerca de 300 mil vidas (embora, à luz da pesquisa moderna, o número de 200 mil ou até 150 mil vidas possa ser considerado uma estimativa mais razoável)” (p. 12).

Em relação ao tratamento pertinente às questões historiográficas em seus livros escolares de História, afirma:

Procuo dar guarida aos conflitos historiográficos, dando voz às diversas visões e interpretações, sem assumir claramente, explicitamente, uma posição historiográfica, sem fazer uma profissão de fé ideológica, embora entenda que minhas convicções perpassem o texto, que está longe de pretender a neutralidade (Idem) (destaque nosso).

Apesar de não percebermos, no capítulo analisado, essa perspectiva anteriormente destacada, isso não quer dizer, contudo, que o autor não valoriza/valorizou, em suas obras didáticas, a pluralidade de pensamentos e as diversas vertentes historiográficas. É preciso que aqui entendamos que o autor, na *fala* citada, se refere ao contexto geral de sua obra, e não especificamente ao capítulo referente à Guerra do Paraguai.

Piletti, ao “agradecer antecipadamente as críticas e sugestões de professores e alunos”, afirmando que “elas certamente contribuirão para o aperfeiçoamento constante deste livro” (1992, p. 3), entende que o mesmo deve ser fruto de um processo de construção, inserindo seus leitores, quer dizer, professores e alunos, como significativos agentes desse processo.

Ao falar sobre a sua efetiva participação nas reedições de seus textos escolares, em particular da obra *História do Brasil*, o professor Piletti afirma:

A participação na reformulação dos livros tem sido de fato efetiva, especialmente o que diz respeito ao conteúdo, ficando os aspectos técnicos (diagramação, pesquisa iconográfica, etc.) a cargo da editora. No caso de *História do Brasil*, tive efetiva participação em todas as suas versões (PILETTI. Entrevista concedida pelo autor em 18 de fevereiro de 2011).

Piletti afirma ter participado efetivamente de todas as edições do livro em análise. Contudo, indica que suas participações nessas reformulações se concentraram nos conteúdos, ficando, ao que parece, todos os outros aspectos referentes a composição dos livros escolares – como pesquisa iconográfica, exercícios, atividades complementares, por exemplo – nas *mãos* de outros atores que, juntamente ao autor dos

livros didáticos, constroem esse instrumento escolar. No sentido acima exposto, e assim como já indicamos em capítulos anteriores dessa dissertação, o processo de produção dos livros escolares passa a ter, cada vez mais, a participação de outros personagens, quer dizer, de profissionais e/ou empresas especializadas contratados pelas editoras.

Reafirmamos, contudo, que o manual escolar não é somente o texto em si, mas todo o conjunto de recursos nele contidos, como fotos, imagens, mapas, exercícios e sugestões de atividades, boxes diversos e etc. Nesse sentido, a atuação desses profissionais contratados pelas editoras, e, sobretudo a utilização de empresas especializadas, devem sempre ser problematizadas.

Dando continuidade a abordagem sobre a Guerra do Paraguai, especificamente sobre as consequências da mesma apresentadas pelo professor Piletti, o autor disserta sobre os trágicos efeitos que ela trouxera ao povo guarani, pois, terminado o conflito, as propriedades paraguaias “foram vendidas a estrangeiros, que passaram a cobrar taxas para que os camponeses, seus antigos proprietários, pudessem trabalhar” (p. 162).

Segundo o autor, o país britânico, utilizando-se do Império do Brasil e da República Argentina, conseguiu seu intento: “manter seu domínio econômico por toda a região” (p. 162). Os Estados brasileiro e argentino, segundo Piletti, conseguiram o que almejavam: “uns minguados quilômetros quadrados de território” (p. 162). Contudo, destaca, tornaram-se mais dependentes ainda do capital inglês.

Para comprovar a dependência econômica do Brasil em relação à Inglaterra após o conflito, o autor utiliza uma tabela de empréstimos do governo britânico ao brasileiro (p.162). Dessa vez, Piletti nos indica a fonte/literatura utilizada: *História Econômica do Brasil*, de Caio Prado Júnior, conhecido e respeitado historiador marxista.

O autor termina seu último parágrafo em relação à Guerra do Paraguai afirmando que, durante o conflito, o Brasil esteve com sua balança comercial sempre deficitária. Novamente utiliza numerações, agora da “soma dos déficits dos orçamentos” (p. 162), sem indicar de qual fonte ou literatura retirou tais informações.

Percebemos, ao findar nossas apreciações das edições em destaque, que as análises do autor compõem-se, sobretudo, através do binômio causas-consequências, com preponderâncias das questões econômicas.

4.4 História Global: Brasil e Geral (Gilberto Cotrim)

As análises realizadas do livro *História Global: Brasil e Geral*, de autoria do professor Gilberto Cotrim, são referentes às edições de 1999 (5ª edição) e 2005 (8ª edição).

A 5ª edição (1999) do livro em destaque, assim como boa parte dos livros voltados para o Ensino Médio na década de 1990 apresenta o formato de 17x24 cm (ver anexo H), enquanto que a edição de 2005 (8ª edição) é de 21x28 cm (ver anexo I).

A capa da edição de 1999 se configura em uma roda, em que cada parte apresenta um momento diferente da História Global, incluindo eventos da História do Brasil. Já na capa da 8ª edição (2005), têm-se dois meninos australianos aborígenes utilizando um computador (laptop) em frente ao *Coliseu*, em Roma. A ideia central é o embate entre tradição e modernidade, como indicado na própria citação do crédito/fonte da foto, que fica na página da ficha catalográfica⁸².

A Supervisão editorial nas duas edições analisadas ficou sob a incumbência de José Lino Fruet. Contudo, a edição de 2005 apresenta mais envolvidos no processo de edição, indicando, possivelmente, uma maior complexificação da indústria dos didáticos.

Tendo em vista que as duas edições analisadas (1999 e 2005) apresentaram diferenças no que se refere à abordagem/interpretação do conteúdo estudado, separamos em subtópicos, por uma questão de organização, as nossas análises em relação às mesmas.

4.4.1 História Global: Geral e Brasil. 5ª edição (1999)

Na apresentação desta edição, ao explicar sua obra ao público leitor, Gilberto Cotrim afirma que o livro “apresenta uma visão global, clara e concisa, dos principais tópicos que marcaram a história ocidental, desde a Pré-História até nossos dias, incluindo a História do Brasil” (1999, p. 3). Quanto ao objetivo da obra, o autor explica:

⁸² Na capa desta edição (2005), ao lado esquerdo, tem-se uma indicação de que o livro foi aprovado pelo PNLEM para os triênios 2009/2010/2011 (ver anexo I).

“Foi [o] de atender aos temas fundamentais dos currículos nacionais de História” (Ibdem).

Devemos ressaltar que esse é o momento em que as editoras de didáticos começam a investir cada vez mais nas abordagens da História Integrada. Na apresentação do livro, percebemos a explícita preocupação do autor em ter como objetivo atender aos currículos nacionais de História.

Cotrim, ao escrever sobre as perspectivas analíticas de sua obra, afirma que esta possui um “**enfoque abrangente** dos fatos econômicos, sociais e políticos” (1999, p. 3) (destaque nosso). Contudo, anteriormente, o autor havia escrito que seu livro “apresenta uma **visão** global, clara e **concisa**” (Ibdem) (destaque nosso). Portanto, nos questionamos: como conciliar uma **visão concisa** e um **enfoque abrangente**?

Segundo consta na apresentação, o autor está atento aos “novos setores dos estudos históricos: o cotidiano, a vida privada, a situação da mulher, a visão dos vencidos” (1999, p. 3). Isso demonstra a preocupação em expressar que sua obra está vinculada às mais recentes perspectivas historiográficas.

O autor afirma que “no plano didático, a preocupação principal foi a de despertar a participação dos alunos nas aulas de História”. Por isso, afirma ele, “o texto foi enriquecido com mapas, documentos e uma atraente iconografia” (1999, p. 3). Ao que concerne a avaliação da aprendizagem, Cotrim afirma: “o livro conta com diversificadas atividades destinadas a monitorar a aprendizagem, desenvolver a reflexão e preparar o aluno para os exames vestibulares” (Ibdem). Desta forma, o autor intenciona apresentar uma obra que se pretende não somente estar atualizada em relação às perspectivas educacionais, como também preocupada com a demanda dos vestibulares, pois constam, ao final de cada Unidade, diversas questões de algumas das principais universidades brasileiras. Parte delas são dissertativas, o que indica, até certo ponto, uma preocupação do autor/editor em não se restringir a questões de múltipla escolha, entendendo, talvez, a importância do papel da escrita na aprendizagem e produção de conhecimentos históricos.

Além disso, compõem a obra *quadros laterais*⁸³ destacados em amarelo, com a função de definir certos conceitos, no intuito de oferecer maior clareza aos conteúdos. Ao final de cada capítulo têm-se dois quadros: *monitorando o estudo*, destacado em

⁸³ Expressão utilizada pelo próprio autor/editor.

verde, e *reflexão*, destacado em azul, com perguntas, ponderações e sugestões de atividades, cujo objetivo é auxiliar o aluno no processo de aprendizagem da temática em estudo.

Um fator que salta a vista é a não indicação de uma bibliografia que demonstre ao leitor os livros dos quais o autor se serviu para escrever a obra, ou mesmo uma bibliografia que pudesse servir de aprofundamento ao aluno. Entretanto, ao longo da obra, Cotrim utiliza citações, das quais algumas no próprio corpo do texto, enquanto outras separadas em boxes, que nos permitem visualizar parte das obras utilizadas pelo autor. Apesar de Cotrim empregar algumas citações ao longo do livro, não há, contudo, nenhuma referência ou informação que indique explicitamente a literatura utilizada por ele ao escrever sobre a Guerra do Paraguai.

Cotrim, apesar de não indicar uma bibliografia para possível aprofundamento futuro dos alunos, realiza, em alguns boxes de cada capítulo, indicações de filmes. Não há, entretanto, a indicação de nenhum filme sobre a temática por nós abordada.

O conteúdo referente à Guerra do Paraguai é tratado no capítulo 43, intitulado “Brasil – Segundo Reinado”. Este capítulo, dentre outras coisas, trata da “política externa do Segundo Reinado”. Neste tópico o autor aborda os conflitos que o Império brasileiro teve com a Inglaterra, a chamada Questão Christie, e com os países vizinhos, da Região Platina⁸⁴.

Cotrim inicia seu texto afirmando a importância da Região do Prata e os interesses econômicos e políticos do Império brasileiro nesta região. Assim, o autor lista alguns desses interesses:

- ✍ Tinha o interesse em “garantir o direito de navegação pelo rio do Prata [...], que era o único acesso para a província do Mato Grosso” (p. 333). E ressalta: “Na época não havia estradas da capital do país para o Mato Grosso” (Ibidem).
- ✍ Tinha interesse em garantir que os vaqueiros uruguaios respeitassem as fronteiras brasileiras e não mais invadissem as terras do Rio Grande do Sul.

⁸⁴ A edição de 1999 apresenta 58 capítulos distribuídos na tradicional divisão: Pré-História/História Antiga/Medieval/Moderna e Contemporânea. A temática Guerra do Paraguai está situada no capítulo 43, na parte referente à Unidade História Contemporânea.

✍ Tinha o interesse em “impedir que a Argentina anexasse o Uruguai, formando com ele um só país” (p. 333).

Segundo Cotrim, os interesses do Império do Brasil pela Região do Prata eram tão fortes que levou esse país a participar de três guerras. A primeira delas foi com Oribe, do Uruguai, e Rosas, da Argentina. O segundo conflito se deu contra Aguirre, do Uruguai, enquanto que o terceiro foi contra Francisco Solano López, do Paraguai.

Cotrim reserva alguns parágrafos para tecer considerações sobre cada um desses três conflitos, dividindo-os cada qual em tópicos separados.

No primeiro tópico, intitulado *Intervenção contra Oribe e Rosas (1851-1852)*, o autor pretendeu explicitar as causas que levaram ao conflito e, ao final, os seus efeitos. Novamente, percebemos o binômio causas-consequências como o motor principal das explicações dos eventos.

Conforme o autor, a República Oriental do Uruguai teve como seu primeiro presidente, eleito em 1828, um aliado do Império brasileiro, Frutuoso Rivera, pertencente ao Partido Colorado, cuja maioria dos correligionários era comerciantes e aliados do Império. Segundo Cotrim, “o governo de Frutuoso Rivera não perturbou os brasileiros” (p. 333). Entretanto, afirma que, com a vitória nas eleições de 1834 de Manuel Oribe, pertencente ao Partido adversário, o Partido Blanco, cuja maioria “representava os criadores de gado e era ligado aos Argentinos” (p. 333), a situação mudou. Some-se a isso que, segundo o autor, o presidente da Argentina apresentava pretensões de anexar o território do Uruguai.

Segundo Cotrim, essa “união entre Oribe e Rosas prejudicava os interesses brasileiros na região platina” (p. 333). Além disso, havia a alegação, por parte dos brasileiros, de que os “blancos desrespeitavam as fronteiras do Rio Grande do Sul e provocavam conflitos com os fazendeiros gaúchos” (p. 333). Nesse sentido, conforme o autor, “o Brasil resolveu intervir militarmente na região platina para garantir seus interesses econômicos e políticos” (p. 333).

Nos conflitos/intervenções entre o Império brasileiro e o Uruguai, tendo a Argentina também envolvida neste processo, não há, por parte de Cotrim, nenhuma associação ao imperialismo britânico, ou seja, aos interesses da burguesia inglesa na região. Esses conflitos são tidos como intervencionismo/imperialismo brasileiro em relação aos países vizinhos. Em contrapartida, no caso da Guerra do Paraguai, como

veremos adiante, esse intervencionismo/imperialismo brasileiro é negligenciado em face ao imperialismo britânico. Neste caso, o Império brasileiro aparece mais como um agente dos interesses ingleses na região do Prata.

O autor, consciente ou inconscientemente, tenta justificar as intervenções do Império brasileiro frente aos seus países vizinhos, Uruguai e Argentina. Assim, o Império só interferiu na política interna da República Oriental do Uruguai porque esta o perturbou. Se o governo de Oribe tivesse sido como o de Rivera, que “não perturbou os brasileiros” (p. 333), nada disso teria acontecido. Além do mais, o Império do Brasil só interferiu na Argentina, inclusive chegando a apoiar as províncias portenhas de Entre-Rios e Corrientes numa sublevação contra Rosas, devido à ânsia do governo de Buenos Aires em anexar o Uruguai. Dessa forma, todas as atitudes intervencionistas do Brasil em relação aos países platinos estão justificadas.

Cotrim inicia seu texto referente ao conteúdo Guerra do Paraguai destacando a peculiaridade da trajetória política deste país. Segundo Cotrim, desde o primeiro presidente, José Gaspar Rodrigues Francia, desenvolveu-se “uma estrutura socioeconômica voltada para os interesses da população e com vistas à plena independência do país” (p. 334). Assim, segundo o autor, o governo de Francia “distribuiu terras aos camponeses, combateu a oligarquia parasitária e construiu inúmeras escolas para o povo” (p. 334). Ainda segundo Cotrim, em 1840, data da morte de Francia, “não havia analfabetos no Paraguai” (p. 334).

Os sucessores de Francia, quer dizer, Carlos Antônio López e Francisco Solano López, conforme o autor, “prossegiram sua obra [de Francia] buscando fazer do Paraguai um país soberano e livre da exploração do capitalismo internacional” (p. 334). O professor Gilberto Cotrim, nesta edição de 1999, defende o mesmo ponto de vista de Nadai & Neves e Piletti: de que “o desenvolvimento do Paraguai desagradava a Inglaterra, que tinha interesse em manter os países latino-americanos como fornecedores de matérias primas e consumidores dos seus produtos industrializados” (p. 334).

Cotrim (1999) reforça a ideia defendida pelos outros autores analisados: o Paraguai como um “mau exemplo”, na própria expressão utilizada por ele. Assim, “como o Paraguai não se enquadrava no esquema do capitalismo industrial inglês [...] precisava ser destruído” (p. 334). Nesse sentido, novamente a Grã-Bretanha aparece

como a articuladora do conflito, pois “estimulou Brasil, Argentina e Uruguai, que formaram a **Tríplice Aliança**, na luta contra o Paraguai” (p. 334) (destaque do autor). Novamente, há a valorização/preponderância das causas econômicas para a explicação do conflito, reportando-o ao contexto do capitalismo internacional.

Ao dissertar sobre a violência do conflito, apresenta os números da guerra. Segundo ele, “do lado brasileiro morreram 100 mil combatentes” (p. 335). Já do lado paraguaio, o autor afirma que, dos 800 mil habitantes que havia antes da guerra, restaram apenas 194 mil, quer dizer, “75,7% dos paraguaios foram exterminados” (p. 335). Essa é a mesma porcentagem e numerações apresentadas por Piletti.

Apesar dessa indicação dos quantitativos de mortos, Cotrim não apresenta aos seus leitores de onde retirou tais informações. Contudo, acreditamos que tais elementos tenham sido baseados em Chiavenatto, haja vista que, no livro *Genocídio Americano*, consta tais percentagens e quantitativos.

Cotrim, em certo momento de sua obra, transforma o presidente paraguaio em herói, ao afirmar: “*Morro com minha pátria* foram as últimas palavras de Solano López ao ser derrotado na batalha de Cerro Corá, em 1870. E nessa frase não havia exagero” (p. 335). E continua, falando das consequências que essa guerra trouxe: “de país rico e próspero, o Paraguai foi transformado num grande cemitério. Agricultura, comércio e indústria foram completamente arrasados. Da população masculina adulta sobreviveu apenas 0,5%” (p. 335).

4.4.2 História Global: Geral e Brasil. 8ª edição (2005), 4ª tiragem (2007)

Na apresentação desta edição, percebemos algumas diferenças em relação à de 1999. O título desta apresentação é *Caro aluno*, explicitamente é a *conversa* do autor com o seu principal leitor, o aluno.

Esta *Apresentação* se pauta pela preocupação explícita do autor com a historiografia e com o ensino de História e suas renovações. Assim, Cotrim pretende “tanto quanto possível, [abranger] as contribuições mais recentes da historiografia e do ensino de História” (2005, p. 3).

Nesse sentido, o autor pretendeu demonstrar que tem ciência das renovações e discussões que estão ocorrendo em nível mais amplo acerca da historiografia e do ensino de História.

Acerca do processo de didatização na construção da obra, Cotrim diz:

No caso do livro de história, eu diria que meu trabalho sempre teve dois pilares: (a) o primeiro consiste na preocupação de acompanhar o desenvolvimento do saber histórico; (b) o segundo é a preocupação de acompanhar o desenvolvimento do ensino de história. Ou seja, no livro a preocupação com o **crescimento do saber** deve andar junto com o interesse em promover o **crescimento do aluno**. Afinal, lidamos com educação (Cotrim. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011) (destaques do entrevistado).

Ao falar do modo como trabalha os conflitos historiográficos em seus livros escolares, Cotrim afirma:

No meu livro *Saber e Fazer História*, em co-autoria com Jaime Rodrigues, criamos uma seção denominada Outras Palavras, que traz questões historiográficas em debate. Esta seção está sendo ampliada nas novas edições do livro. O objetivo é fazer o aluno perceber que o saber histórico é um **processo contínuo**, e não algo em que atingimos uma “verdade definitiva” (Idem) (destaque do entrevistado).

Desta forma, afirma que:

[...] No percurso que traçamos para você nesta obra há uma seleção de temas e interpretações do processo histórico. Mas, certamente, muitos outros percursos podem ser trilhados. Por isso, o conteúdo deste livro deve ser discutido, ampliado, questionado (2005, p. 3).

Assim, Cotrim, ao afirmar que o percurso escolhido poderia ter sido vários outros, abre espaço para que sua obra seja discutida, ampliada e questionada. A partir de então, o livro didático deixa de ter o caráter prescritivo e autoritário do manual, pelo menos nesta *Apresentação*, para se tornar mais um instrumento que suscite discussões e debates em torno das temáticas envolvidas.

Dessa forma, o autor deixa claro aos seus leitores que o livro que eles têm em mãos é uma *seleção de temas e interpretações do processo histórico*, quer dizer,

existem diversos outros possíveis. Sobre as fontes e literaturas históricas utilizadas na produção de livros didáticos, Cotrim afirma que:

Utilizo as várias fontes a que tenho acesso: leio os livros recentes publicados pelas diversas editoras, assino as revistas de História de Universidades, conto com o intercâmbio do Prof. Dr. Jaime Rodrigues, professor de História do Brasil da UFSP, que é meu co-autor e colaborador assíduo (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011).

O conteúdo concernente à Guerra do Paraguai está localizado no capítulo 42 da obra, intitulado *A crise do império*, que trata da política externa brasileira e seus conflitos com a Inglaterra – configurada na Questão Christie – e com os países platinos. Além disso, o capítulo traz questões ligadas à campanha abolicionista e ao movimento republicano⁸⁵.

A parte referente à *Intervenção brasileira no Uruguai* (contra Oribe em 1851-52 e contra Aguirre em 1864-65) e na Argentina (contra Rosas em 1851-52) permaneceu inalterada no seu sentido/interpretação nas duas edições analisadas, havendo apenas algumas pequenas alterações/correções de cunho gramatical.

Analisando a Guerra do Paraguai, percebemos que, na edição de 1999, o autor afirma que “José Gaspar Rodrigues de Francia, desenvolveu uma estrutura socioeconômica voltada para os interesses da população e com vistas à plena independência do país” (p. 334). Já na edição de 2005, Cotrim, apesar de continuar a não especificar que população foi essa, beneficiada pelo governo, relativiza ao afirmar que a política socioeconômica do Governo de Francia foi voltada para “considerável parte da população paraguaia” (p. 395). Desta forma, o autor diminui o percentual da população guarani que foi beneficiada, quer dizer, agora não é mais a população como um todo que se beneficiou com tais medidas, mas sim uma parcela considerável. Contudo, o autor não entra em mais detalhes.

Cotrim continua a nos informar que, em 1840, não havia analfabetos no país guarani. Entretanto, novamente, o autor não nos informa/especifica de onde retirou tal

⁸⁵ A edição de 2005 apresenta 57 capítulos distribuídos em 15 unidades. A temática Guerra do Paraguai está situada na Unidade 11, intitulada *O Brasil no século XIX*. Essa unidade apresenta seis capítulos (do 38 ao 43), que vão desde a *Independência política do Brasil* até a *Instituição da República*.

informação e como isto era possível de determinar num período relativamente recuado no tempo e em uma sociedade tão fechada como a do Paraguai da época.

Na edição de 1999, Cotrim afirma que os sucessores de Francia mantiveram o país “soberano e livre da exploração do capitalismo internacional” (p. 334), enquanto que, na edição de 2005, Cotrim pondera que os sucessores de Francia “buscaram, gradativamente, romper o isolamento comercial do país, inserindo-o no mercado externo” (p. 396). Percebemos, portanto, que, na primeira versão, o país guarani era livre da exploração do capitalismo internacional, enquanto que na segunda, estava tentando, paulatinamente, se inserir neste mesmo mercado externo, rompendo, deste modo, com seu isolacionismo.

Cotrim começa o tópico *Descontentamento capitalista* (2005, p. 396) utilizando a expressão “segundo alguns historiadores”. Isso quer dizer que o autor, ao agir dessa maneira, demonstra que o conhecimento histórico deve sempre ser relativizado e que, portanto, tal descontentamento dos capitalistas ingleses pelo desenvolvimento do Paraguai se configura apenas como uma vertente das produções sobre esta temática, indicando aos seus leitores, que nem todos os historiadores aceitam tais argumentos.

Em relação à edição de 1999, o autor (2005) suaviza a interferência britânica na Guerra do Paraguai. Isso fica muito claro em algumas passagens, como em: “o governo inglês, de certo modo, favoreceu a luta promovida pelas forças do Brasil, da Argentina e do Uruguai (a Tríplice Aliança)” (2005, p. 396). Assim, as expressões “de certo modo” e “favoreceu a luta”, atenuam a influência inglesa neste conflito.

Além de ressaltar as causas políticas e territoriais da Guerra contra o Paraguai, Cotrim destaca também as causas econômicas. Supervalorizando essas últimas, o autor faz uma citação do livro *Genocídio Americano*, de Chiavenatto. Nesta edição, a citação feita é acompanhada da correspondente referência, ao contrário da de 1999, cuja referência não é indicada, apesar de crermos que se trate de outra passagem deste mesmo livro de Chiavenatto.

Tanto na primeira citação (1999), quanto na segunda (2005), é destacado o fator econômico como o principal motor gerador da Guerra. Ambas abordam os interesses do capitalismo internacional em abrir o Paraguai para o comércio mundial. Percebemos, então, assim como nos outros livros didáticos analisados, o aspecto econômico como o fator preponderante deste conflito.

Percebemos a preocupação do autor, ao falar do início da guerra, em acrescentar à edição de 2005 a expressão “segundo a versão dos militares” (p. 396). Entende, pois, que o evento do aprisionamento do navio brasileiro *Marquês de Olinda* por forças paraguaias é estabelecida como marco inicial do conflito a partir da visão militar, podendo, assim, existir outras possibilidades de periodizações, seleção de eventos e/ou interpretações.

Na edição de 1999, o autor indica o número de mortos, tanto do lado brasileiro quanto paraguaio, de forma arbitrária, sem indicar as fontes para seu leitor. Já na edição de 2005, Cotrim afirma que “as perdas humanas foram imensas, embora não haja cálculos precisos sobre o número de mortes” (p. 396). Enquanto na primeira Cotrim aponta 100 mil mortos do lado brasileiro, na segunda relativiza, afirmando que “há estimativas que variam de 25 mil a 100 mil combatentes mortos” (p. 396).

Do lado paraguaio, o autor apontava, na primeira versão (1999), 800 mil habitantes, dos quais 75,7% pereceram durante a guerra, restando apenas 194 mil. Em 2005, Cotrim traz outros números, fornecendo a fonte de onde retirou os quantitativos. Assim, “de acordo com os cálculos analisados por Boris Fausto, aproximadamente metade da população paraguaia morreu durante a guerra” (p. 396).

Além da mudança de quantitativos de mortos no Paraguai, de 75,7% para 50%, a nova edição indica de onde retirou tais informações, entendendo que é importante para os leitores/alunos saberem em que ou em quem o autor se baseou para fazer tais afirmações. Assim, como Cotrim informa na apresentação de seu livro (2005), há uma seleção de interpretações/fontes que são, não necessariamente, as únicas a serem seguidas, existindo, portanto, outras possibilidades interpretativas e de fontes a serem selecionadas.

É importante percebermos que essa modificação de atitude, que passou a indicar as fontes e referências, não é só uma preocupação do autor com seu leitor, mas uma exigência do PNL D, que influencia sobremaneira os escritores de livros didáticos, mais até, talvez, do que sua preocupação como o leitor/aluno.

Cotrim revisa também, baseando-se novamente em Fausto (2001), o número de habitantes paraguaios, que passa de 800 mil antes e 194 mil após a guerra na edição de 1999 para 406 mil habitantes antes e 231 mil depois do conflito na edição de 2005. O autor, buscando mostrar que está atento às discussões acerca do assunto e, relativizando

ainda mais as informações acerca dos quantitativos da guerra, afirma: “essas cifras [*de Boris Fausto*] parecem exageradas para o historiador inglês Leslie Bethel [1995a], que cita entre 50 a 80 mil mortes” (p. 396) (destaque nosso).

Ao citar o destacado historiador inglês, cujo texto foi oriundo de um Colóquio significativo que reuniu importantes estudiosos da temática e pretendeu discutir *A Guerra do Paraguai 130 depois*⁸⁶, demonstra que Cotrim assimilou as discussões historiográficas que estavam/estão ocorrendo acerca das questões ligadas à Guerra do Paraguai⁸⁷.

Além disso, Cotrim realiza uma extensa citação, destacada em um boxê, do livro *História do Brasil*, de autoria de Boris Fausto. Tal referência trata das três principais correntes historiográficas acerca da Guerra contra o Paraguai, relativizando-as ao período histórico em que foram produzidas. A perspectiva apresentada por Fausto e reproduzida por Cotrim é um interessante panorama, mesmo que em poucos parágrafos, das produções e discussões sobre o conflito, suscitando o aluno a desenvolver um pensamento historiográfico. Desta forma, o historiador Gilberto Cotrim entra em consonância com sua proposta apresentada no início do livro: valorizar a perspectiva historiográfica.

Ao falar sobre as *Conseqüências da guerra* (1999, p. 335) ou dos *Efeitos internos da guerra* (2005, p. 398), Cotrim não modifica muita coisa de uma para outra edição, de modo que esses tópicos permanecem praticamente inalterados. O autor destaca apenas dois efeitos que a guerra teria causado ao Império brasileiro. O primeiro foi a maior dependência da economia brasileira dos empréstimos estrangeiros, tendo aumentado a sua dívida externa. O segundo foi a nova configuração do exército, com mais força e prestígio, assim como seus posicionamentos republicanos e abolicionistas.

A edição de 2005 apresenta um boxê com uma citação do historiador britânico Leslie Bethel, com o título *Desdobramentos da Guerra do Paraguai*. A citação, retirada de um capítulo do livro *A Guerra do Paraguai – 130 depois*, organizado por Maria Eduarda Marques, além de reafirmar a dívida/prejuízo das finanças públicas brasileiras, defende também alguns fatores positivos gerados pelo conflito, tais como:

✍ Estímulo às indústrias brasileiras;

⁸⁶ Referimo-nos a esse Colóquio na segunda parte desse trabalho, quando tratamos da historiografia da Guerra do Paraguai.

⁸⁷ Diferentemente da outra edição (1999), esta (2005) apresenta bibliografia ao final.

- ✍ Modernização da infra-estrutura do império;
- ✍ Fortalecimento/modernização/profissionalização do exército brasileiro, que passou, inclusive, a assumir um significativo papel político;
- ✍ Acentuação das tensões sociais que geraram reformas, inclusive àquelas ligadas a questão da abolição;
- ✍ Estímulo a reforma política;
- ✍ O surgimento do Partido Republicano (1870).

Desta forma, o autor reconhece que a Guerra do Paraguai, apesar de sua violência, antecipou alguns resultados importantes para a sociedade brasileira, ou ao menos parte dela.

Esta edição (2005) apresenta um mapa colorido, indicando as batalhas da Guerra do Paraguai, com a devida indicação da fonte (p. 397). Tem-se ainda a reprodução de uma pintura de Candido López, informando apenas que a mesma é do século XIX e retrata uma enfermaria com soldados feridos de guerra (p. 398)⁸⁸.

Ao final de cada assunto abordado, o livro apresenta um boxe com algumas questões da temática em foco, chamado *monitorando o estudo*. De uma para outra edição, percebemos que essas perguntas se mantiveram, com algumas pequenas modificações. Assim, na edição de 1999, por exemplo, temos a seguinte questão: “Por que o Paraguai incomodava a Inglaterra? O que os ingleses fizeram para submeter os paraguaios?” (p. 335). Já na edição de 2005, temos: “Por que a política do Paraguai, após a independência, incomodava o governo inglês? O que os ingleses fizeram para submeter os paraguaios?” (p. 399).

Nesse sentido, a edição de 2005, no que se refere ao *Monitorado o estudo*, apesar da sutil reformulação, entra em contradição com o próprio texto principal, pois ao invés de problematizar a participação inglesa no conflito através de uma perspectiva historiográfica, impõe apenas uma visão, que já está dada: a política paraguaia incomodava o governo inglês, bastando saber o porquê e que atitudes esse governo tomou para reverter tal estado de coisas. Essas questões, assim postas, entram em contradição com o próprio texto principal de Cotrim que, a todo o momento, preocupou-se em ponderar “segundo alguns historiadores”, “segundo a versão dos militares”, etc.

⁸⁸ Na edição de 1999 não há nenhum desses dois elementos.

É preciso ressaltar, contudo, que, com as crescentes subdivisões de tarefas na produção de livros didáticos, intensificadas nas duas últimas décadas, é possível que tais questões de *monitoramento do estudo* tenham sido elaboradas e revisadas por outra pessoa, um profissional especializado na área pedagógica, explicando, talvez, essa contradição. Entretanto, temos que considerar que, mesmo tendo a situação acima apreciada, é difícil crermos que tais questões não tenham passado pela revisão do próprio autor.

Neste tocante, quanto à efetiva participação nas reedições de seus manuais e, especificamente *História Global: Brasil e Geral*, afirma:

Escrevo, pessoalmente, toda a parte relativa aos pressupostos teóricos e metodológicos da obra. E conto com a colaboração de professores somente para responder às questões específicas das atividades presentes no livro (COTRIM. Entrevista concedida pelo autor em 16 de fevereiro de 2011).

Desta forma, a contradição entre o *texto principal* e o *monitorando o estudo* podem ser mais bem entendidas, haja vista que as atividades que constam no livro de Cotrim são elaboradas/revisadas por outros profissionais, o que explica, em parte, tal incompatibilidade. Ao que tudo indica, essa é uma tendência que vem crescendo no ramo da produção didática. O que faz de um livro, didático, não é apenas o texto propriamente dito, mas todos os recursos que ele oferece, inclusive, exercícios e sugestões de atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo investigativo acerca do ensino de História computa, hoje, relevantes pesquisas, sobretudo àquelas relacionadas aos livros didáticos. Este estudo, portanto, apresenta-se com o objetivo de enriquecer ainda mais a área de investigação, suscitando questionamentos acerca da temática, visando, com isso, possibilitar um fecundo ambiente de discussões.

Nossa pesquisa, apesar de apresentar-se como uma temática para a área acadêmica, foi idealizada, sobretudo, com a perspectiva de influir diretamente nas questões relacionadas ao ensino de História da Educação Básica, pretendendo, assim, ultrapassar os muros da universidade. Nesse sentido, a todo o momento de produção dessa pesquisa, foi pensado em como ela poderia contribuir para criar um debate que pudesse atingir diretamente a escola. Assim, nossa contribuição não teve como objetivo único o de se limitar aos pesquisadores da universidade que estudam o ensino da disciplina, mas também, e, sobretudo, aos professores de História na Educação Básica.

Desta forma, as mudanças e/ou permanências acerca da temática Guerra do Paraguai nos livros didáticos de História no período estabelecido, interessa não somente aos pesquisadores do ensino de História, mas também, e diretamente, aos professores, que utilizam cotidianamente em suas aulas o livro didático.

Por questões de escolhas/afinidades, nossa pesquisa se centrou no conteúdo Guerra do Paraguai nos livros didáticos de História. Contudo, tal perspectiva de análise nos livros didáticos pode ser estendida a qualquer temática que ele aborde.

Nas edições analisadas das professoras Joana Neves e Elza Nadai (1980, 1989 e 1997), assim como do professor Nelson Piletti (1987, 1992 e 1999), não houve mudanças na formulação do texto e interpretação no que se refere ao conteúdo Guerra do Paraguai, tendo em vista a renovação historiográfica sobre o tema, cujos debates se intensificaram ao longo dos anos de 1990. Os autores citados, nas edições da década de 1990, não incorporaram ao seu livro as novas obras e discussões que estavam ocorrendo

em nível de produção acadêmica. As modificações nessas edições se restringiram às questões relacionadas à materialidade do livro, como por exemplo: formato, inclusão boxes explicativos, mapas e imagens coloridas, capas, profissionais responsáveis pela edição e etc.

Entretanto, destacamos que, as edições da década de 1980, dos autores anteriormente mencionados, mantiveram-se atualizadas em consonância com a historiografia da época, tendo em vista que os estudos realizados por León Pomer (1980) e, sobretudo, Júlio Chiavenatto (1983), no final da década de 1970, estiveram presentes como base teórica fundamental dos autores. Isso demonstra, ao contrário do que acredita Squinelo (2002), que os mesmos estavam atentos às produções em âmbito mais amplo e incorporaram isso aos seus livros didáticos. As edições da década de 1990, contudo, não acompanharam às alterações que se produziram acerca da Guerra do Paraguai. Nosso questionamento não se dá pelo fato dos autores em destaque continuarem a privilegiar Chiavenatto como base teórica de suas afirmações, mas em não contextualizar o panorama historiográfico, não ponderando e problematizando, portanto, as possíveis novas questões referentes à temática.

Apesar de não ter havido mudanças significativas nas revisões do conteúdo analisado nas edições dos manuais dos autores Nelson Piletti, Elza Nadai e Joana Neves, entre as décadas de 1980 e 1990, percebemos, em contrapartida, que ocorreram significativas transformações nas edições desses manuais no que se refere à sua materialidade. Podemos entender que tais demandas se relacionam às modificações na própria indústria editorial, que se tornou cada vez mais especializada, o que conseqüentemente complexificou a produção de livros didáticos no Brasil.

Gilberto Cotrim, na edição de 1999 da obra analisada, elegeu, provavelmente, Chiavenatto (1983), como base teórica para suas afirmações. Nesse sentido, a perspectiva adotada e afirmações feitas por Cotrim são muito semelhantes às dos outros autores. Contudo, a edição de 2005, que, vale salientar, teve um maior espaço de tempo em relação às outras obras analisadas para maturar as discussões sobre a temática em destaque, traz relevantes avaliações em relação aos debates e alterações promovidos durante toda extensão da década de 1990. Houve a preocupação do autor em ponderar: “segundo alguns historiadores”, “segundo a versão dos militares”. Ao citar o historiador Bethell, cujo texto foi oriundo de um Colóquio significativo que reuniu importantes estudiosos da temática e pretendeu discutir *A Guerra do Paraguai 130 depois*,

demonstra que Cotrim assimilou as discussões historiográficas que estavam/estão ocorrendo acerca das questões ligadas à Guerra do Paraguai e as incorporou ao seu livro didático.

Tanto na primeira edição (1999), como na segunda (2005), é destacado o fator econômico como o principal motor gerador da Guerra. Ambas abordam os interesses do capitalismo internacional em *abrir* o Paraguai para o comércio mundial. Percebemos, então, assim como em todos os outros livros didáticos analisados, o aspecto econômico como o fator preponderante deste conflito.

Pelo que pudemos perceber, as atenções dos autores dos manuais analisados, no que se refere às revisões feitas, estavam voltadas quase que exclusivamente ao texto propriamente dito do livro didático, ficando os outros aspectos como sugestões de atividade e exercícios, por exemplo, sob incumbência de outros profissionais, havendo por vezes uma incoerência entre a proposta de texto escrito pelos autores e os outros recursos oferecidos pelos manuais escolares. O emprego de imagens, figuras e fotos, por exemplo, foi feito nas obras analisadas, em linhas gerais, sob forma ilustrativa e não de forma problematizadora. Contudo, é o professor de História, em seu ofício na sala de aula, quem deve assumir, preponderantemente, essa função.

Apesar de o professor Cotrim, na edição de 2005, ponderar as perspectivas historiográficas no que concerne à Guerra do Paraguai, os exercícios e atividades permaneceram quase que inalterados, expondo contradições entre as mudanças realizadas no texto propriamente dito e a não alteração de perspectivas dos exercícios referentes à temática contidos no livro.

Destacamos ainda que a modificação de perspectiva de Cotrim, que passou a indicar suas fontes e referências na edição de 2005, não é só uma preocupação do autor com seu leitor, mas uma exigência do PNLD, que influencia os escritores de textos escolares, mais até, talvez, do que sua preocupação como o leitor/aluno.

Os livros didáticos representam, desde a institucionalização do ensino no Brasil, um importante instrumento educacional, e hoje, com a centralidade do Governo Federal nesse âmbito, seja nas avaliações ou compras periódicas, tornam-se ainda mais relevantes os estudos e pesquisas que se somam acerca da temática.

A Guerra do Paraguai, assim como os assuntos que se relacionam a Região Platina, isto é, que dizem respeito às nossas fronteiras e países vizinhos, são de fundamental importância, ainda mais em tempos de Mercosul. Assim:

O extraordinário de tudo isso é concluir-se que as razões que provocaram a Guerra da Tríplice Aliança são as mesmas que fazem com que estejamos hoje obrigados a trabalhar juntos, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, os participantes do grande conflito. As nossas dissensões do passado, que tinham por base essa unidade de espaço no Prata, deixam, assim, de ser, para usar palavras de Carlos Drummond de Andrade, a história como remorso, e passa a ser vista como fonte de inesgotáveis possibilidades criadoras (SILVA, 1995, p. 173).

Superar as análises da Guerra do Paraguai que apontam a *história como remorso* não significa, contudo, esquecermos esse momento sangrento de nossas histórias em comum. Entretanto, para avançarmos em um entendimento, precisaríamos conhecer mais os países que compõem a Bacia do Prata, estimulando pesquisas e intercâmbios que pudessem servir de *inesgotáveis possibilidades criadoras*, assim como fala Silva. Infelizmente, em linhas gerais, aprendemos mais, em toda nossa trajetória estudantil, seja na Educação Básica ou Superior, sobre a História da Europa do que mesmo da América Latina. Essa falta de conhecimento do *outro*, do *vizinho*, reforça ainda mais certas ideias e adjetivações, como por exemplo, àquela que aponta para o Paraguai tudo aquilo que se refere a coisas falsas/adulterações e contrabandeadas, como se um país pudesse simplesmente se resumir a isso. A criação, no Governo Lula, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) apresenta-se como um caminho aberto para esse diálogo.

Desta forma, este trabalho se apresenta como um estudo que pretende suscitar/provocar reações/debates/discussões acerca das temáticas envolvidas (livro didático, Guerra do Paraguai, renovação historiográfica, didatização do saber escolar e metodologias do ensino). Ensejamos que novas e diversas pesquisas se somem a esta, para reforçá-la ou mesmo refutá-la.

6. REFERÊNCIAS

Fontes e Documentos

Entrevistas

COTRIM, Gilberto. Entrevista concedida a André Mendes Salles. 16 de fevereiro de 2011.

NEVES, Joana. Entrevista concedida a André Mendes Salles. 21 de março de 2011.

PILETTI, Nelson. Entrevista concedida a André Mendes Salles. 18 de fevereiro de 2011.

Livros Didáticos

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. *História Global: Brasil e Geral*. São Paulo: Saraiva, 2005.

NEVES, Joana & NADAI, Elza. *História do Brasil: da Colônia à República*. São Paulo: Saraiva, 1980.

_____. *História do Brasil: da Colônia à República*. São Paulo: Saraiva, 1989.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1997.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

Legislação

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries): História. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2007: História**. Brasília: MEC, 2006. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História**. Brasília: MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2010: História**. Brasília: MEC, 2009. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: História**. Brasília: MEC, 2010. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 28-41.

_____. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set/ago, 1992/1993, p. 163-174.

_____. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a História*. 2. Ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986, p. 81-87.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

AMAYO, Enrique. A Guerra do Paraguai em perspectiva histórica. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 24, 1995a, p. 255-268.

_____. Guerras imperiais na América Latina: a Guerra do Paraguai em perspectiva histórica. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995b, p. 151-164.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. *Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ARRUDA, J. Jobson de Andrade; PILETTI, Nelson. *Toda História*. São Paulo: Ática, 1995.

BARROS, José D'Assunção. História Comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *Revista História Social*, Campinas, SP, n. 13, 2007a, p. 7-21.

_____. História Comparada – um novo modo de ver e fazer a História. In: *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jun. 2007b, p.1-30.

_____. Projeto de pesquisa – suas funções e partes constitutivas. *Revista Liberato*, (Novo Hamburgo), v. 11, 2008, p. 67-75.

BETHELL, Leslie. A Guerra do Paraguai: História e historiografia. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995a, p. 11-26.

_____. O imperialismo britânico e a Guerra do Paraguai. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995b, p. 131-150.

_____. O imperialismo britânico e a Guerra do Paraguai. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 24, 1995c, p. 269-285.

BEZERRA, Francisco Chaves. *O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais*. 2007. 138 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba.

BIANCULLI, Teresa. *Acerca de la posibilidad de fundamento en lo histórico*. Disponível em: <http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/edocs/pubelectronicas/procesoshistoricos/vol14num7/teresabianculli.pdf>. Acessado em: 20 jun. 2009.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004a, p. 475-491.

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

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008a, p.185-204.

_____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto & GONZÁLEZ, María Fernanda. (Org.). *Ensino da história e memória coletiva*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33- 52.

_____. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

_____.(Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008c, p. 69-90.

_____. *Pátria, Civilização e Trabalho - O Ensino de Historia Nas Escolas Paulistas - 1917-1939*. São Paulo: Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*, ou, O ofício do historiador. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BONAZZI, Marisa & ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BOMFIM, Manoel. *América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

_____. *O Brasil na América*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BRANCO, Raynette Castello. *O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

BRANDT, Isabel Mir. *A Guerra do Paraguai na historiografia didática*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales* (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. *O que é história cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAIMI, Flávia E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. *Anos 90 (UFRGS)*, Porto Alegre, v. 15, n.28, 2008, p. 129-150.

_____. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética, 2009, Fortaleza. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética*. Fortaleza : Editora UFC, 2009.

_____. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 25-109.

CAMPOS, Flávio & Claro, Regina. *A Escrita da História*. Volume único. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional/Larousse, 2009.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____ & SCAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARR, Edward Hallet. *Que é História?* Tradução Lúcia Maurício de Alverga; revisão técnica Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História (São Paulo)*, 23 (1-2), 2004b, p.33-48.

_____. *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Mercado de livro didático no Brasil. In: *I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro, 2004a. Anais... Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004a.

_____. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol 1985-2007*. 2007. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Amo Vogel. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999a.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1999b.

_____. (org.). *Práticas da Leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*. O discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e educação*. Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado: Sobre história e os historiadores*. Tradução Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aique, 1991.

CHIAVENATTO, Júlio José. *Genocídio Americano: a Guerra do Paraguai*. 18ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

_____. Prefácio. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.9-12.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno CEDES*. São Paulo: Caderno CEDES, n. 52, 2000, p. 11-24.

COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum: Revista de História*, ano 13, n. 16 – João Pessoa: Departamento de História/ Programa de Pós-Graduação em História/ UFPB, jan./jun.2007, p. 147-160.

COSTA, Aryana Lima. *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)*. 2010. 191 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. *A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história*. 2005. 307 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da História Cultural francesa*. Tradução de Sônia Coutinho. 4. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DIEHL, Astor Antônio. Limites e possibilidades do conhecimento histórico hoje. *Akrópolis (UNIPAR)*, Umuarama - PR, v. 11, n. 1, 2003, p. 3-8.

DORATIOTO, Francisco. *A Guerra do Paraguai: 2ª Visão*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. História e ideologia: a produção brasileira sobre a Guerra do Paraguai. In: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea], colóquios, 2009, puesto en línea el 13 janvier 2009. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index49012.html>. Acessado em: 20 jul. 2009.

_____. *Maldita Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Nova luz sobre a guerra do Paraguai. *Revista Nossa História*, Rio de Janeiro, v. , n. , Nov. de 2004, p.18-23.

_____. *O conflito com o Paraguai: a grande guerra do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

DOSSE, François. *História em Migalhas: dos Annales a Nova História*. Tradução Dulce Oliveira Amarante dos Santos. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. *A ideologia no livro didático*. 12ª ed, São Paulo: Cortez, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004, p. 139-160.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livro didático em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v.30, n.3, 2004, p.531-545.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v.25, n.67, set./dez. 2005b, p.378-388.

_____. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, ano 11, nº13, jul./dez. 2005, p.121-131.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FLORES, Élio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e cultura histórica. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa: Departamento de História/ Programa de Pós-Graduação em História/ UFPB, ano 13, n. 16, jan./jun.2007, p.83-102.

_____. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, n. 21, 2006, p. 75-92.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e Fonseca. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: *Anais do XX Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Associação Nacional de História/Humanitas, 1999. v. 1. p. 203-212.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus, 2003.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues & COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Reduc/INEP, 1987.

_____. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução Galeano de Freitas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. Janela sobre a Utopia. In: _____. *As Palavras Andantes*. Tradução de Eric Nepomuceno; Ilustrações de J. Borges. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 105-109.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). *Cadernos de Ensaio e Pesquisas (UFF)*. Niterói, v.8, 2003, p. 41-50.

_____. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GASPARI, Élio. *A Ditadura derrotada: o sacerdote e o feiticeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *A Ditadura encurralada: o sacerdote e o feiticeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *A Ditadura envergonhada: as ilusões armadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

_____. *A Ditadura escancarada: as ilusões armadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

GATTI Jr., Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

_____. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cadernos CEDES*, Campinas, v.25, n.67, set./dez. 2005, p.365-377.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 1, n. 1, 1988, p.5-27.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Alonso Guilherme Soares. A História Comparada: potencialidades e limitações. *Revista História Social*, Campinas, n.13, 2007, p. 23-37.

MAESTRI, Mário. A guerra contra o Paraguai: História e historiografia: da instauração à restauração historiográfica [1871-2002]. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [em línea], colóquios, 2009, puesto en línea el 27 mars 2009. Disponível em: <http://nuevomundo.org/index55579.html>. Acessado em 20 jul. 2009. Acessado em: 15 de março de 2010

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. 2006. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.

MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MESQUITA, Ilka Miglio de & ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães & ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, p.131-162.

MIRANDA, Sônia Regina & LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, p. 123-144.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAIS, Marcos Vinícius. História Integrada. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTA, Carlos Guilherme. A Guerra contra o Paraguai: a História de um silêncio. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995a, p. 37-50.

_____. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870). 130 anos depois. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 24, 1995b, p. 243-254.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.271-296.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo.

_____. Um prefácio desnecessário. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu. 2004, p. 9-11.

MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a História*. 2. Ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986. p.65-68.

NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997, p.23-29.

NEVES, Joana. Elza Nadai e o ensino de qualidade. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 23-37.

NOSELLA, Maria de Lurdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 1ª ed. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. São Cristovão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

_____. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009. p.12-19.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação à docência*. Natal/RN: EDUFRN, 2009a.

_____; CAINELLI, Marlene R. & OLIVEIRA, Almir Félix Batista (Orgs.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal/RN: EDUFRRN, 2008.

_____ & OLIVEIRA, Almir Félix Batista (Orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal/RN: EDUFRRN, 2009b.

_____. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação profissional de História*. 2003. 325 p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco.

_____ & STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal/RN: EDUFRRN, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto & BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90 (UFRGS)*, Porto Alegre, v.15, n.28, 2008, p. 113-128.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla. B. & LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

POMER, León. *A Guerra do Paraguai: a grande tragédia rio-platense*. Tradução Yara Peres. São Paulo: Global, 1980.

_____. A Guerra do Paraguai e a formação do Estado na Argentina. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p 113-120.

_____. *Os conflitos da Bacia do Prata*. Tradução Luiz Roberto Seabra Malta. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. *Paraguai: nossa guerra contra esse soldado*. São Paulo: Global, 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil: Colônia e Império*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *Formação do Brasil contemporâneo: Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

_____. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Nouvelle Histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

RICOUER, Paul. *História e Verdade*. Tradução F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROJAS, Carlos Antônio Aguirre. *Os Annales e a historiografia francesa*. Tradução Jurandir Malerba. Maringá, PR: EDUEM, 1995.

_____. *Uma História dos Annales – 1921-2001*. Tradutor Jurandir Malerba. Maringá, PR: EDUEM, 2004.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução Estevão de Rezende Martins. –Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Historiografia comparativa intercultural*. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. Tradução Jurandir Malerba. São Paulo: Contexto, 2006. p.115-137.

SALLES, Ricardo. *A Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SALLES, André Mendes Salles. O livro didático de História no Brasil oitocentista: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação da identidade nacional. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010, p. 1-14.

SILVA, Alberto da Costa e. Da Guerra ao MERCOSUL: evolução das relações diplomáticas Brasil-Paraguai. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). *A Guerra do Paraguai: 130 depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 165-174.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Marcos. A vida e o cemitério dos vivos. In _____. (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986. p. 15-24.

_____. Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces? *Textos de história*, vol. 15, nº 1/2, 2007, p. 275-288.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. De como o ensino de história constrói a paz ... dos cemitérios e, assim, serve à guerra. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, v. 15, 2006, p. 11-17.

SQUINELO, Ana Paula. *A Guerra do Paraguai, essa desconhecida...ensino, memória e história de um conflito secular*. Campo Grande: UCDB, 2002.

STAMATTO, Maria Inês S. e ANDRADE, João M. Valença de. (Orgs.). *História ensinada e a escrita da História*. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

THEML, Neyde & BUSTAMANTE, Regina M^a da Cunha. História Comparada: olhares plurais. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jun./2007, p.1-23.

TORAL, André Amaral. A participação dos negros escravos na Guerra do Paraguai. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 24, 1995, p. 287-296.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da História. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A História escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006, p.191-210.

7 APÊNDICE:

APÊNDICE A – Quadro 1 – Elementos gerais dos livros e apresentação temática.

Livros Didáticos/Autores	Ano/Edição	Formato do Livro	Forma de apresentação da Temática	Causas e consequências apresentadas
História do Brasil: da Colônia à República Nadai e Neves	1980 (1ª edição) e 1989 (12ª edição)	19x27,5cm	Binômio causas-consequências, com valorização das questões econômicas.	Causas: As invasões territoriais; as definições de fronteiras; os choques entre grupos políticos antagônicos e a liberalização da Bacia Platina para o comércio internacional e <i>os interesses ingleses</i> . Consequências: Prejuízos econômicos; perdas humanas; efeitos na organização interna brasileira, como: dependência econômica, a questão dos escravos e dos militares.
História do Brasil Nadai e Neves	1997 (19ª edição)	17x24 cm	Binômio causas-consequências, com valorização das questões econômicas.	Causas: As invasões territoriais; as definições de fronteiras; os choques entre grupos políticos antagônicos e a liberalização da Bacia Platina para o comércio internacional e <i>os interesses ingleses</i> . Consequências: Prejuízos econômicos; perdas humanas; efeitos na organização interna brasileira, como: dependência econômica, a questão dos escravos e dos militares.
História do Brasil	1987 (6ª edição)	20x27 cm	Binômio causas-consequências com valorização das questões	Causas: <i>Interesses econômicos ingleses</i> e interesses dos Governos do Brasil e da Argentina em áreas de terra do

Nelson Piletti	e 1992 (13ª edição)		econômicas.	Estado Paraguaio. Consequências: Perdas humanas e prejuízos/dependências econômica para os países envolvidos na Guerra; domínio econômico inglês sobre toda Região Platina.
História do Brasil Nelson Piletti	1999 (20ª edição)	17x24 cm	Binômio causas-consequências, com valorização das questões econômicas.	Causas: <i>Interesses econômicos ingleses</i> e interesses dos Governos do Brasil e da Argentina em áreas de terra do Estado Paraguaio. Consequências: Perdas humanas e prejuízos/dependências econômica para os países envolvidos na Guerra; domínio econômico inglês sobre toda Região Platina.
História Global: Brasil e Geral Gilberto Cotrim	1999 (5ª Edição)	17x24 cm	Binômio causas-consequências, com valorização das questões econômicas.	Causas: <i>Interesses ingleses.</i> Consequências: Prejuízos econômicos e perdas humanas; nova configuração do exército brasileiro; questões abolicionistas e republicanas.
História Global: Brasil e Geral Gilberto Cotrim	2005 (8ª Edição) 2007 (4ª Reimp.)	21x28 cm	Binômio causas-consequências, com valorização das questões econômicas.	Causas: <i>Interesses capitalistas ingleses;</i> causas políticas e territoriais referentes aos países platinos. Consequências: Prejuízos econômicos e perdas humanas; nova configuração do exército brasileiro; questões abolicionistas e republicanas.

APÊNDICE B – Quadro 2 – Livros didáticos, citações, recursos gráficos e referencial teórico.


Livros Didáticos	Citações Utilizadas	Recursos Gráficos utilizados para tratar da Temática	Referência Teórica
<p>História do Brasil: da Colônia à República</p> <p>Nadai e Neves</p> <p>Edições de 1980 e 1989</p>	<p>1. Genocídio americano José Chiavenatto</p> <p>2. Reminiscências da campanha do Paraguai Dionísio Cerqueira</p> <p>OBS: As edições apresentam bibliografia comentada ao final do livro.</p>	<p>1. Três mapas em preto e branco.</p> <p>2. Uma pintura de batalha, sem indicação de créditos.</p> <p>3. Uma foto de López e outra de Caxias, sem indicação de créditos; além de uma foto de pessoas ao redor de um ônibus, também sem indicação de créditos, nem indicação do que se trata.</p>	<p align="center">José Júlio Chiavenatto</p>
<p>História do Brasil</p> <p>Nadai e Neves</p> <p>Edição de 1997</p>	<p>1. Genocídio americano José Chiavenatto</p> <p>2. Reminiscências da campanha do Paraguai. Dionísio Cerqueira</p> <p>OBS: As edições apresentam bibliografia comentada ao final do livro.</p>	<p>1. Dois mapas, com destaques de cor rosa.</p> <p>2. Uma foto e uma imagem sem as respectivas indicações de créditos.</p>	<p align="center">José Júlio Chiavenatto</p> <p align="center">Genocídio Americano</p> <p>OBS: não percebemos mudanças na formulação do texto e interpretação, tendo em vista a renovação historiográfica sobre o tema. As autoras não incorporaram a esta edição as obras e discussões que estavam ocorrendo em nível de produção acadêmica. Na</p>

			“Bibliografia comentada” desta edição, não consta nenhuma nova referência em relação ao conteúdo analisado.
História do Brasil Nelson Piletti Edições de 1987e 1992	1. História Econômica do Brasil Caio Prado Júnior 2. O Continente Érico Veríssimo OBS: A indicação de Chiavenatto (Genocídio Americano) é feita ao final do livro, na bibliografia, e não no capítulo referente à temática.	Apenas uma pintura de Vítor Meireles, que retrata A Batalha do Riachuelo.	José Júlio Chiavenatto
História do Brasil Nelson Piletti Edição de 1999	1. História Econômica do Brasil Caio Prado Júnior 2. O Continente Érico Veríssimo 3. Guerra suja Milton Nascimento e Fernando Brant OBS: A indicação de Chiavenatto (Genocídio Americano) é feita ao final do	1. Mapa colorido, indicando as principais Batalhas da Guerra. 2. Fotos de soldados sem indicação de créditos. 3. Foto de Solano López.	José Júlio Chiavenatto Genocídio Americano OBS: Não percebemos mudanças na formulação do texto e interpretação, tendo em vista a renovação historiográfica sobre o tema. O autor não incorporou nesta edição as obras e discussões que estavam ocorrendo em

	livro, na bibliografia, e não no capítulo referente à temática.		nível de produção acadêmica.
História Global: Brasil e Geral Gilberto Cotrim Edição de 1999	O autor não utiliza nenhuma citação para tratar da temática OBS: a edição não apresenta bibliografia	Nenhum mapa, foto, ou imagem	Apesar de nenhuma indicação por parte do autor, o mesmo utiliza dados apresentados por <i>Chiavenatto</i> , o que nos leva a crer que este tenha sido a principal referência do autor para esta edição.
História Global: Brasil e Geral Gilberto Cotrim Edição de 2005	1. Genocídio americano José Chiavenatto; 2. História do Brasil Boris Fausto; 3. A Guerra do Paraguai 130 anos depois Leslie Bethel	1. Um mapa colorido que trata das Batalhas da Guerra, com as devidas indicações dos créditos. 2. Uma pintura de Cândido López, que retrata uma enfermaria com soldados feridos.	Utiliza variadas referências para suas afirmações, inclusive sobre as renovações/discussões historiográficas sobre a temática, o que indica mudanças na formulação do texto e interpretação, tendo em vista a renovação historiográfica sobre o tema.

8 ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética



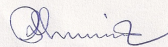
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley – CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 29/03/2011, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **A GUERRA DO PARAGUAI NA LITERATURA DIDÁTICA: um estudo comparativo**. Protocolo CEP/HULW nº. 122/2011, Folha de Rosto nº 412993, do pesquisador **ANDRÉ MENDES SALES**.

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 29 de março de 2011.



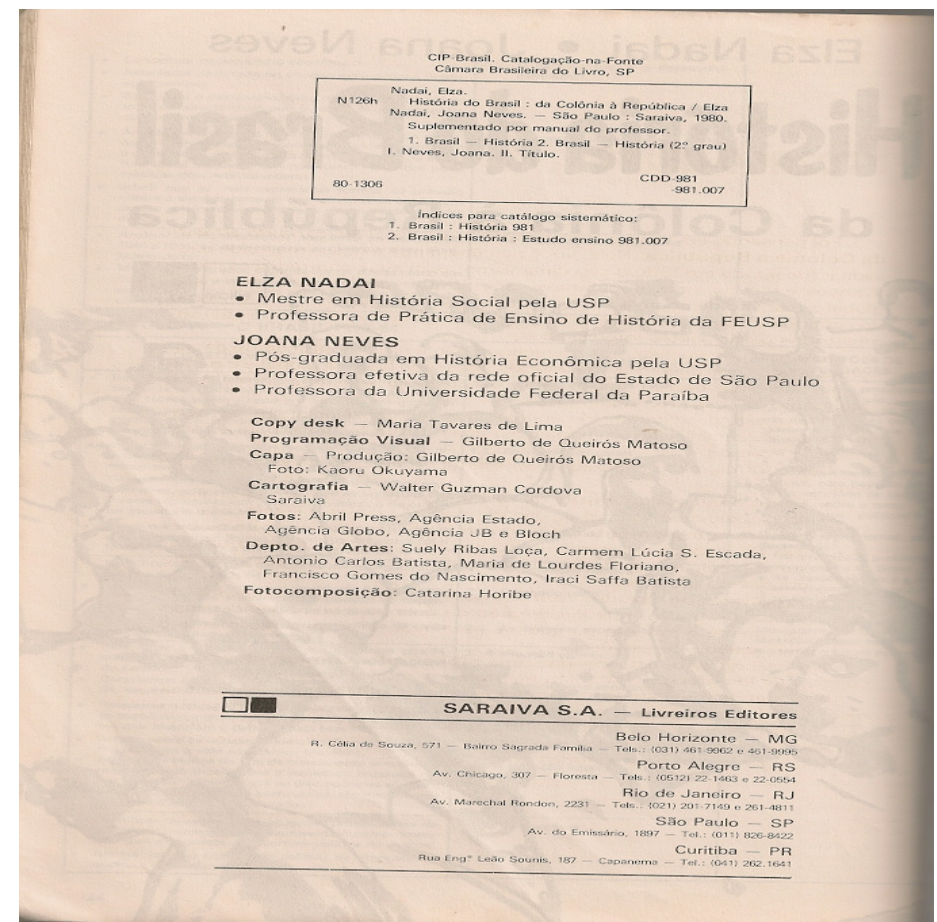
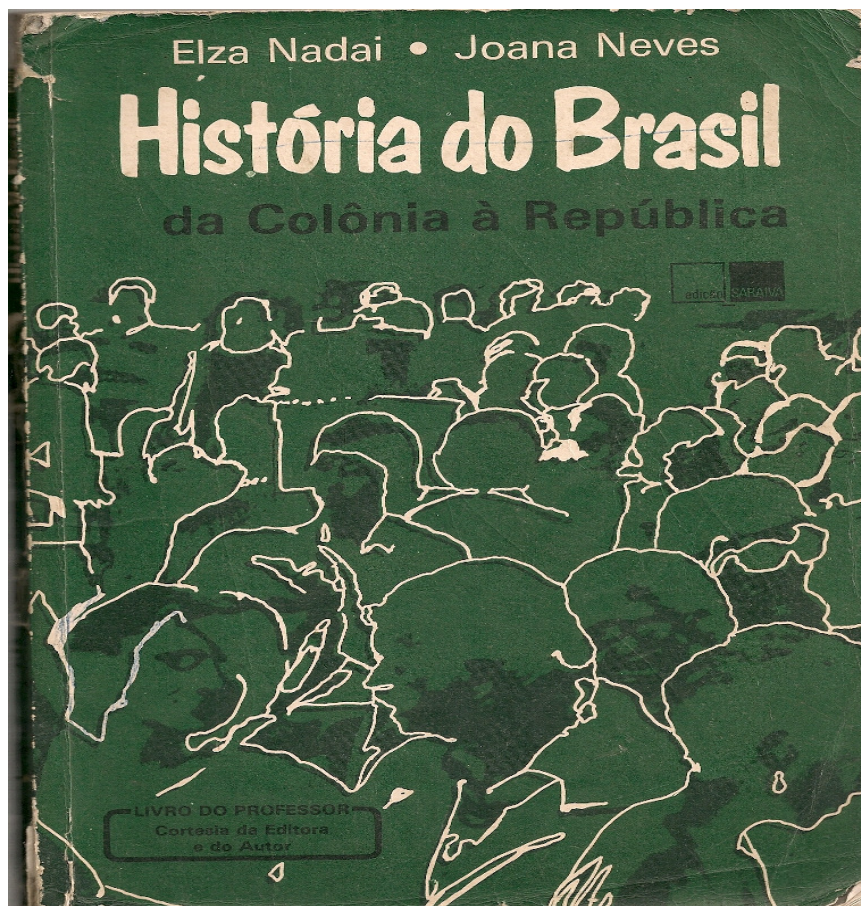
Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com

ANEXO B

Livro *História do Brasil: da Colônia à República* (edição de 1980), das autoras Elza Nadai e Joana Neves



Prezado aluno

Foi pensando em você que elaboramos este livro: *História do Brasil: da Colônia à República*. Nele, você perceberá que a nossa realidade passada é focalizada em todo o seu dinamismo, com suas contradições, seus avanços e recuos, pois procuramos garantir que você adquira uma visão global a respeito de como a nossa história foi sendo construída bem como do sentido do seu movimento, movimento esse que continua e do qual somos todos participantes interessados.

Assim, o que lhe estamos oferecendo não é um amontoado de datas, nomes e fatos que devem ser decorados, mas uma história global e dinâmica que lhe sirva de referência para compreender, de uma forma mais abrangente, a nossa realidade vivida.

O livro está dividido em 14 capítulos que se inter-relacionam, contendo, cada um, a análise de um tema que julgamos fundamental para a compreensão do todo.

Desta forma, cada capítulo se apresenta organizado da seguinte maneira:

- **Texto básico**, com **notas de rodapé**, no qual o assunto é analisado globalmente, com o auxílio de mapas, tabelas e ilustrações.
- **Leitura complementar**, que se segue ao texto básico, com o objetivo de ampliar o tratamento do assunto, seja focalizando um assunto paralelo ou um documento que ilustre uma das diretrizes discutidas no capítulo.
- **Propostas de estudo**, inseridas no final do capítulo, compostas de várias atividades, que lhe servirão de guia para compreender mais facilmente o assunto ou que lhe permitirão fixar mais facilmente o que acabou de estudar.

No final do livro, está inserida uma **bibliografia comentada**, com o objetivo de lhe oferecer um instrumento para ampliar seus estudos.

Esperamos que este livro cumpra realmente o papel que lhe destinamos: o de lhe assegurar o conhecimento e a compreensão do nosso processo histórico e, por conseguinte, da nossa realidade atual bem como o domínio da técnica de estudos que lhe dará independência e iniciativa para melhor organizar os seus estudos posteriores.

as autoras

Índice

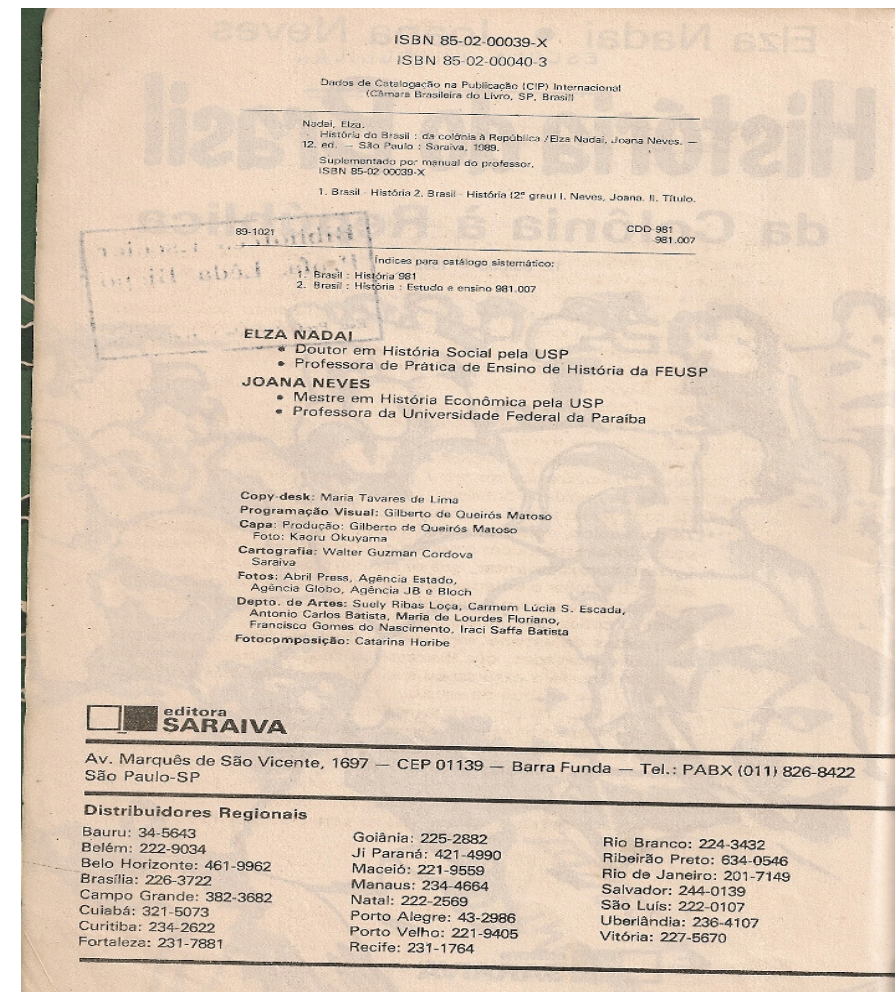
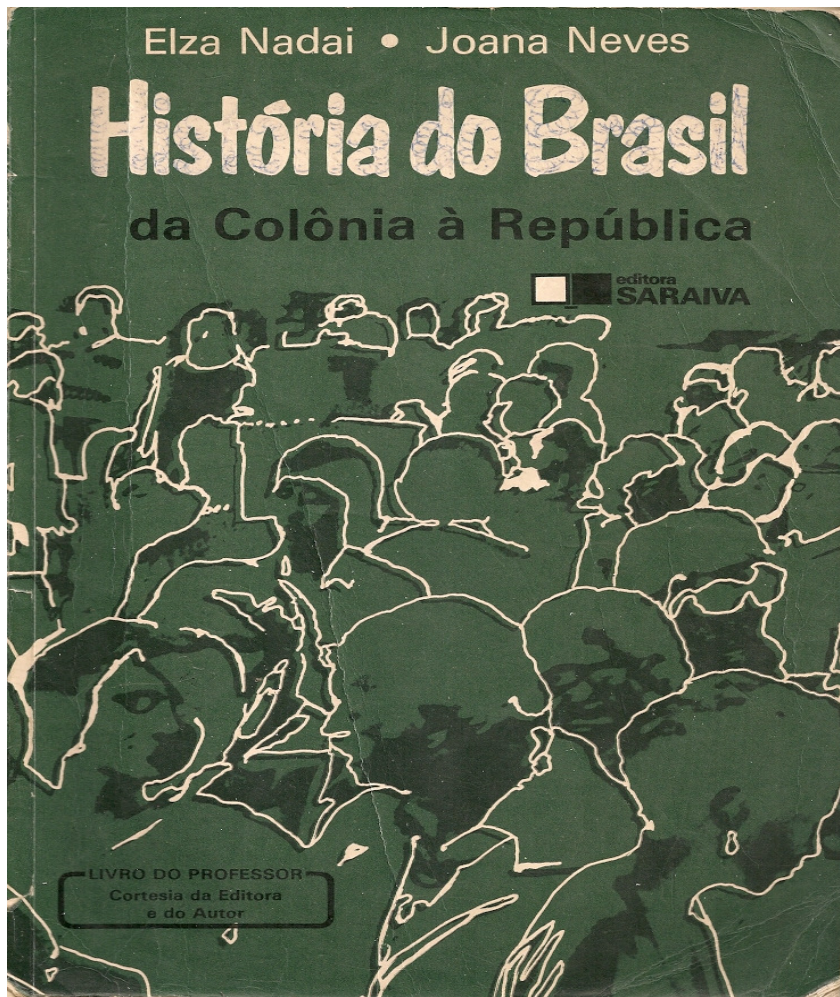
CAPÍTULO 1 — Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”	7
1. A minoria indígena atual	7
2. A diversidade dos grupos étnicos nativos	8
3. Os aspectos comuns: a organização tribal	9
4. O encontro de “duas humanidades”: o primeiro testemunho	12
Leitura complementar — A política indigenista	13
Propostas de estudo	16
CAPÍTULO 2 — O Brasil no contexto do Antigo Regime. O período pré-colonizador (1500-1530)	17
1. A economia de mercado e a crise do sistema feudal	17
2. O Antigo Regime: características fundamentais	20
3. O pioneirismo ibérico na expansão comercial	23
4. A concorrência europeia e o período pré-colonizador (1500-1530)	28
5. O dilema: ocupar ou perder as terras brasileiras?	30
Leitura complementar — Primeiro encontro entre Pedro Álvares Cabral e os nativos brasileiros, segundo Pero Vaz de Caminha	32
Propostas de estudo	33
CAPÍTULO 3 — Mercantilismo e colonização. A agromanufatura do açúcar	34
1. O mercantilismo e sua função no modelo colonizador português	35
2. A organização administrativa colonial	37
3. A agromanufatura do açúcar	44
4. A participação da Igreja na ação colonizadora	51
5. O comércio colonial e a implantação do monopólio	55
Leitura complementar — Posição social da mulher na ordem escravocrata-senhorial e suas sobrevivências na sociedade atual	56
Propostas de estudo	58
CAPÍTULO 4 — O Império português em crise e a expansão da conquista	59
1. A União Ibérica e o Domínio Espanhol	59
2. A expansão oficial e a conquista do litoral norte	60
3. O papel da pecuária na expansão	65
4. A preponderância espanhola e a competição colonial	67
5. A restauração e a crise econômico-administrativa	71
6. O papel do bandeirismo na expansão	75
Leitura complementar — Crueldade e impunidade dos paulistas: Carta de Antônio Vieira ao Padre Provincial	82
Propostas de estudo	83

CAPÍTULO 5 — A idade do ouro no Brasil	84
1. A corrida do ouro e o povoamento das Gerais	84
2. As Gerais como centro polarizador da economia colonial	88
3. A atuação da Metrópole na fase inicial: a dúvida política	91
4. A implantação do controle metropolitano: a Guerra dos Emboabas	93
5. A consolidação e a maior opressão metropolitana nas Gerais	94
6. O Distrito Diamantino e o arraial do Tejuco	97
7. A extração do ouro no restante da Colônia e a ação metropolitana	98
8. A vida social nas Minas	102
9. O monopólio português e a maior dependência inglesa	104
Leitura complementar — O papel dos metais preciosos nas economias nacionais	106
Propostas de estudo	107
CAPÍTULO 6 — Apogeu e crise do sistema colonial	108
1. O reformismo ilustrado: a ação de Pombal	108
2. O período pós-pombalino	113
3. A situação pré-revolucionária na Colônia	114
Leitura complementar — Por que só Tiradentes foi executado?	119
Propostas de estudo	120
CAPÍTULO 7 — O processo de independência	121
1. As linhas gerais do processo de independência	122
2. O início do século XIX e o Brasil	122
3. A Revolução do Porto (1820)	125
4. A independência do Brasil	126
5. O panorama internacional na época da independência do Brasil	128
Leitura complementar — Limites do liberalismo no Brasil	130
Propostas de estudo	131
CAPÍTULO 8 — A organização de um império liberal no Brasil (1822-1847)	132
1. A organização sócio-econômica e a persistência colonial	132
2. A organização política	136
3. O Período Regencial	141
4. O fim da Regência e o estabelecimento do Parlamentarismo	143
Leitura complementar — (textos de um liberal e de um conservador)	146
Propostas de estudo	147
CAPÍTULO 9 — O Segundo Reinado: estabilidade e mudanças	148
1. A estabilidade: características e significado	148
2. Estabilidade e mudanças e o panorama internacional	153
3. As mudanças e as transformações sócio-econômicas	160
4. O Brasil ideal e o Brasil real	168
Leitura complementar — O mito da democracia racial no Brasil	170
Propostas de estudo	171

CAPÍTULO 10 — O Advento e a consolidação da república oligárquica	172
1. A propaganda e a proclamação da república (1870-1889)	172
2. A organização do novo regime	179
3. A consolidação do regime	181
4. Características gerais do novo regime	186
Leitura complementar — (trechos de Triste fim de Policarpo Quaresma)	187
Propostas de estudo	189
CAPÍTULO 11 — A Primeira República: apogeu e crise	190
1. A organização econômica	190
2. O processo político	198
3. A década de 20: a república em crise	201
4. A Revolução de 1930: o fim da República Velha	206
Leitura complementar — Manifesto dos deportados	209
Propostas de estudo	210
CAPÍTULO 12 — A Segunda República e o Estado Novo: a era de Vargas	211
1. O período de 1930 a 1937	212
2. O Estado Novo	216
3. O panorama internacional	211
4. O fim do Estado Novo: a deposição de Vargas (1945)	223
Leitura complementar — O golpe de 37 e o Estado Novo	225
Propostas de estudo	226
CAPÍTULO 13 — A experiência democrática (1946-1964)	227
1. O processo político	228
2. Os acontecimentos políticos	231
3. A política econômica	236
4. As manifestações populares	241
Leitura complementar — Intervenção econômica do estado e democracia	243
Propostas de estudo	244
CAPÍTULO 14 — O Brasil pós-64	245
1. O golpe de Estado de 1964	246
2. A organização política	248
3. A situação econômica	250
4. As perspectivas	254
Leitura complementar —	255
Propostas de estudo	256
Bibliografia comentada	257

ANEXO C

Livro *História do Brasil: da Colônia à República* (edição de 1989), das autoras Elza Nadai e Joana Neves



Prezado aluno

Ao elaborarmos este livro: *História do Brasil: da Colônia à República*, nossa maior preocupação foi você, seus interesses e sua necessidade de, ao mesmo tempo, aprender a refletir e a pensar historicamente e adquirir uma visão ampla da realidade que nos cerca. Nele, a realidade passada é focalizada em todo o seu dinamismo, suas contradições, seus avanços e recuos, pois procuramos garantir o tratamento dos assuntos de forma analítica, permitindo-lhe conhecer e compreender de maneira abrangente o sentido do seu movimento, movimento esse que continua e do qual somos todos participantes interessados.

Assim, o que lhe estamos oferecendo não é um amontoado de datas, nomes e fatos que devem ser decorados, mas a possibilidade de conhecer uma história global e dinâmica que lhe sirva de referência para compreender, de uma forma mais abrangente, a nossa realidade vivida.

O livro está dividido em 14 capítulos que se inter-relacionam, contendo, cada um, a análise de um tema que julgamos fundamental para a compreensão da realidade brasileira.

Cada capítulo se apresenta organizado da seguinte maneira:

- **Texto básico, com notas de rodapé**, no qual o assunto é analisado globalmente, com o auxílio de mapas, tabelas e ilustrações.
- **Leitura complementar**, que se segue ao texto básico, com o objetivo de ampliar o tratamento do assunto, seja focalizando um assunto paralelo ou um documento que possa ser usado para a elaboração crítica do conhecimento histórico.
- **Propostas de estudo**, incluídas no final do capítulo, compostas de várias atividades, que lhe servirão de guia para compreender mais facilmente o assunto ou que lhe permitirão fixar mais facilmente o que acabou de estudar.

No final do livro, há uma **bibliografia comentada**, cujo objetivo é oferecer leituras para a ampliação de seus estudos.

Esperamos que este livro cumpra realmente o papel que lhe destinamos: o de lhe assegurar o conhecimento e a compreensão do processo histórico brasileiro e, por conseguinte, da realidade contemporânea e, ao mesmo tempo, o domínio da técnica de estudo que lhe dará independência e iniciativa para melhor organizar leituras para a ampliação de seus estudos posteriores.

as autoras

Índice

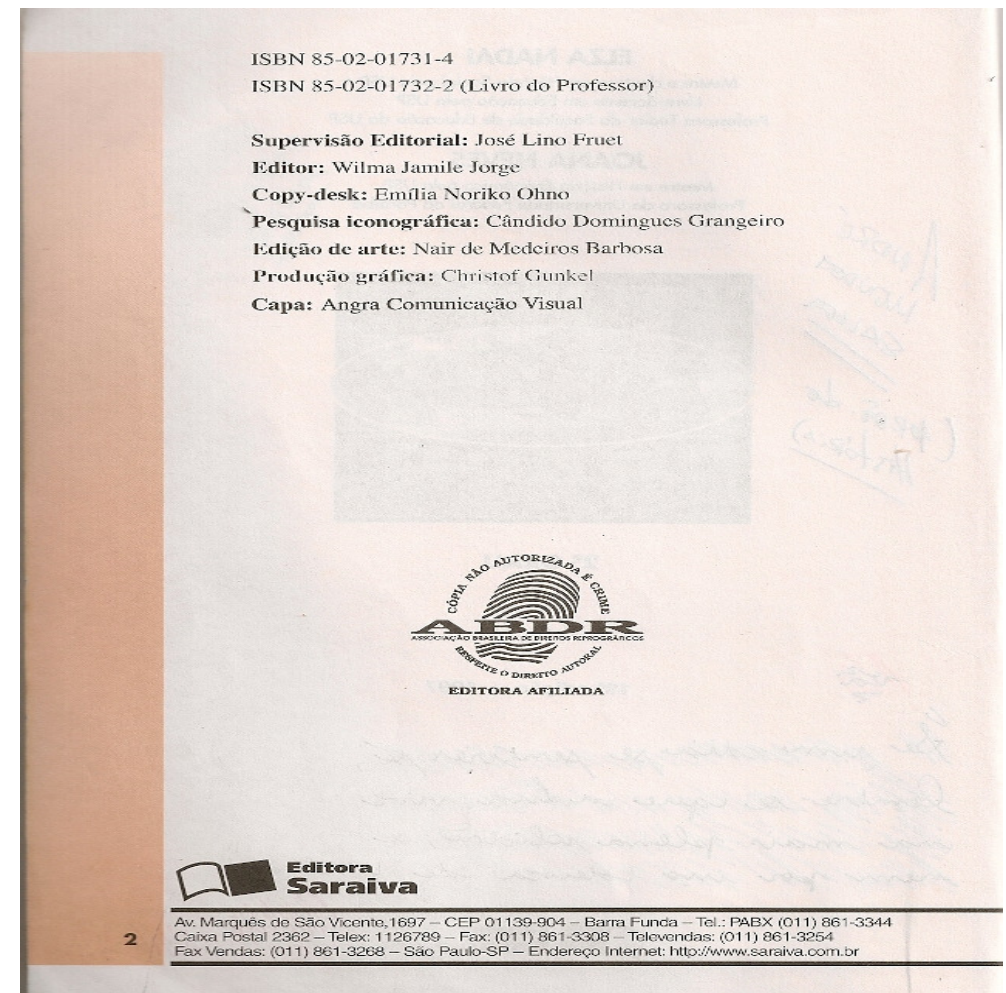
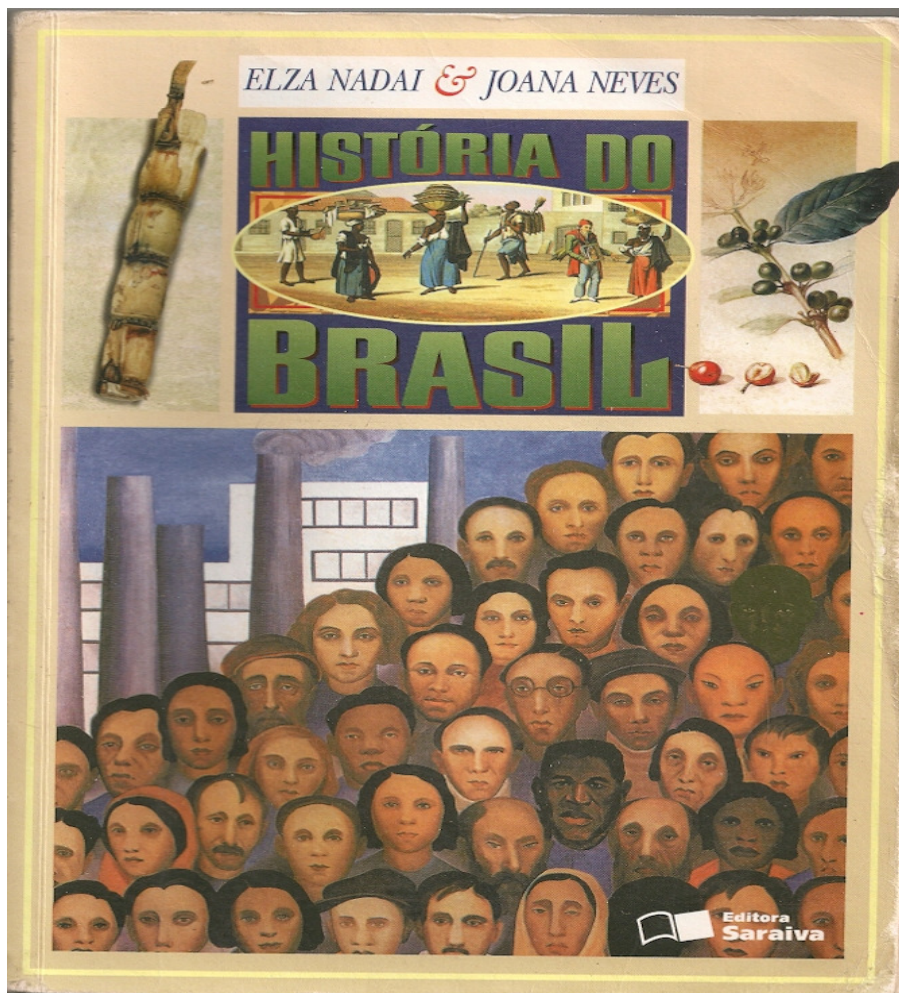
CAPÍTULO 1 — Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”	7
1. A minoria indígena atual	7
2. A diversidade dos grupos étnicos nativos	8
3. Os aspectos comuns: a organização tribal	9
4. O encontro de “duas humanidades”: o primeiro testemunho	12
Leitura complementar — A política indigenista	13
Propostas de estudo	16
CAPÍTULO 2 — O Brasil no contexto do Antigo Regime. O período pré-colonizador (1500-1530)	17
1. A economia de mercado e a crise do sistema feudal	17
2. O Antigo Regime: características fundamentais	20
3. O pioneirismo ibérico na expansão comercial	23
4. A concorrência européia e o período pré-colonizador (1500-1530)	28
5. O dilema: ocupar ou perder as terras brasileiras?	30
Leitura complementar — Primeiro encontro entre Pedro Álvares Cabral e os nativos brasileiros, segundo Pero Vaz de Caminha	32
Propostas de estudo	33
CAPÍTULO 3 — Mercantilismo e colonização. A agromanufatura do açúcar	34
1. O mercantilismo e sua função no modelo colonizador português	35
2. A organização administrativa colonial	37
3. A agromanufatura do açúcar	44
4. A participação da Igreja na ação colonizadora	51
5. O comércio colonial e a implantação do monopólio	55
Leitura complementar — Posição social da mulher na ordem escravocrata-senhorial e suas sobrevivências na sociedade atual	56
Propostas de estudo	58
CAPÍTULO 4 — O Império português em crise e a expansão da conquista	59
1. A União Ibérica e o Domínio Espanhol	59
2. A expansão oficial e a conquista do litoral norte	60
3. O papel da pecuária na expansão	65
4. A preponderância espanhola e a competição colonial	67
5. A restauração e a crise econômico-administrativa	71
6. O papel do bandeirismo na expansão	75
Leitura complementar — Crueldade e impunidade dos paulistas: Carta de Antônio Vieira ao Padre Provincial	82
Propostas de estudo	83

CAPÍTULO 5 — A idade do ouro no Brasil	84
1. A corrida do ouro e o povoamento das Gerais	84
2. As Gerais como centro polarizador da economia colonial	88
3. A atuação da Metrópole na fase inicial: a dúvida política	91
4. A implantação do controle metropolitano: a Guerra dos Emboabas	93
5. A consolidação e a maior opressão metropolitana nas Gerais	94
6. O Distrito Diamantino e o arraial do Tejuco	97
7. A extração do ouro no restante da Colônia e a ação metropolitana	98
8. A vida social nas Minas	102
9. O monopólio português e a maior dependência inglesa	104
Leitura complementar — O papel dos metais preciosos nas economias nacionais	106
Propostas de estudo	107
CAPÍTULO 6 — Apogeu e crise do sistema colonial	108
1. O reformismo ilustrado: a ação de Pombal	108
2. O período pós-pombalino	113
3. A situação pré-revolucionária na Colônia	114
Leitura complementar — Por que só Tiradentes foi executado?	119
Propostas de estudo	120
CAPÍTULO 7 — O processo de independência	121
1. As linhas gerais do processo de independência	122
2. O início do século XIX e o Brasil	122
3. A Revolução do Porto (1820)	125
4. A independência do Brasil	126
5. O panorama internacional na época da independência do Brasil	128
Leitura complementar — Limites do liberalismo no Brasil	130
Propostas de estudo	131
CAPÍTULO 8 — A organização de um império liberal no Brasil (1822-1847)	132
1. A organização sócio-econômica e a persistência colonial	132
2. A organização política	136
3. O Período Regencial	141
4. O fim da Regência e o estabelecimento do Parlamentarismo	143
Leitura complementar — (textos de um liberal e de um conservador)	146
Propostas de estudo	147
CAPÍTULO 9 — O Segundo Reinado: estabilidade e mudanças	148
1. A estabilidade: características e significado	148
2. Estabilidade e mudanças e o panorama internacional	153
3. As mudanças e as transformações sócio-econômicas	160
4. O Brasil ideal e o Brasil real	168
Leitura complementar — O mito da democracia racial no Brasil	170
Propostas de estudo	171

CAPÍTULO 10 — O Advento e a consolidação da república oligárquica	172
1. A propaganda e a proclamação da república (1870-1889)	172
2. A organização do novo regime	179
3. A consolidação do regime	181
4. Características gerais do novo regime	186
Leitura complementar — (trechos de Triste fim de Policarpo Quaresma)	187
Propostas de estudo	189
CAPÍTULO 11 — A Primeira República: apogeu e crise	190
1. A organização econômica	190
2. O processo político	198
3. A década de 20: a república em crise	201
4. A Revolução de 1930: o fim da República Velha	206
Leitura complementar — Manifesto dos deportados	209
Propostas de estudo	210
CAPÍTULO 12 — A Segunda República e o Estado Novo: a era de Vargas	211
1. O período de 1930 a 1937	212
2. O Estado Novo	216
3. O panorama internacional	211
4. O fim do Estado Novo: a deposição de Vargas (1945)	223
Leitura complementar — O golpe de 37 e o Estado Novo	225
Propostas de estudo	226
CAPÍTULO 13 — A experiência democrática (1946-1964)	227
1. O processo político	228
2. Os acontecimentos políticos	231
3. A política econômica	236
4. As manifestações populares	241
Leitura complementar — Intervenção econômica do estado e democracia	243
Propostas de estudo	244
CAPÍTULO 14 — O Brasil pós-64	245
1. O golpe de Estado de 1964	246
2. A organização política	248
3. A situação econômica	250
4. A abertura política	254
5. O fim do regime político-militar	255
6. A Nova República	257
7. A transição com Sarney	259
Leitura Complementar	262
Propostas de estudo	264
Bibliografia comentada	266

ANEXO D

Livro *História do Brasil*: (edição de 1997), das autoras Elza Nadai e Joana Neves



Prezado aluno

Quando reformularmos este livro, *História do Brasil*, nossa preocupação foi apresentar a estrutura essencial e atualizada da matéria, realçando as suas questões essenciais. Assim, este livro responde às suas necessidades de **aprender a refletir e a pensar** acerca da realidade brasileira contemporânea, contextualizando-a em seus processos formadores. Nosso objetivo não foi discorrer sobre o passado isolado e desligado do presente, mas sobre a **sociedade brasileira**, entendida em suas multifaces e pluralidade de tempos históricos que convivem ora em harmonia, ora em conflito, ora em contradição, garantindo a especificidade do processo histórico brasileiro. Desta forma, a realidade passada é focalizada em seu dinamismo, suas contradições, seus avanços e recuos, pois procuramos garantir o tratamento dos assuntos de forma analítica, permitindo-lhe conhecer e compreender de maneira abrangente o sentido do seu movimento contínuo e do qual somos todos participantes interessados.

O livro está dividido em 15 capítulos que se inter-relacionam, contendo, cada um, a análise de um tema que julgamos fundamental para a compreensão da realidade brasileira.

Cada capítulo se apresenta organizado da seguinte maneira:

- **Texto básico**, no qual o assunto é analisado globalmente, com o auxílio de mapas, tabelas e fotos. É acompanhado de informações e comentários em boxes laterais.
- **Leitura complementar**, com o objetivo de ampliar o tratamento do assunto, seja focalizando uma vertente ainda não explorada ou um aspecto complementar que possa ser usado para a elaboração crítica do conhecimento histórico.
- **Propostas de estudo**, incluídas no final do capítulo, compostas de várias atividades, que lhe servirão de guia para compreender o assunto ou que lhe permitirão fixar o que acabou de estudar.
- **Questões de vestibulares**, de algumas das principais instituições de ensino superior do país, com o objetivo de informá-lo sobre os tipos de exercícios utilizados nos exames.

No final do livro, há uma **bibliografia comentada**, cujos objetivos são oferecer leituras para a ampliação de seus estudos e explicitar as fontes utilizadas para a elaboração deste livro.

Esperamos que ele lhe assegure o conhecimento e a compreensão do processo histórico brasileiro e da realidade contemporânea e, ao mesmo tempo, o domínio da técnica de estudo que lhe dará independência e iniciativa para a ampliação de seus estudos posteriores.

as autoras

SUMÁRIO

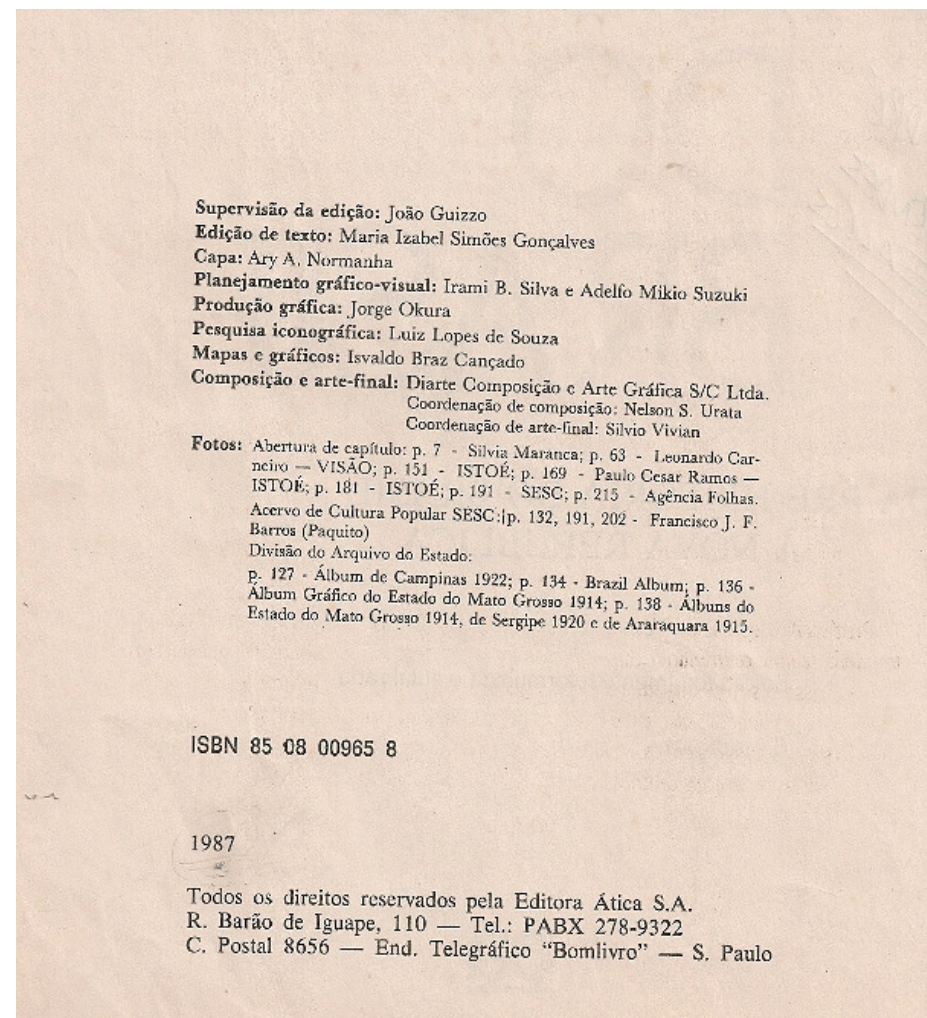
O	Os donos da terra e suas relações com os conquistadores	7
	Minorias étnicas	9
	Diferenças entre as comunidades indígenas	10
	Identidade comum	11
	O encontro com os brancos: resistir para sobreviver?	16
	Leitura complementar: A sociedade Xavante	17
	Brasil tem 59 grupos de índios totalmente isolados ...	18
	Propostas de estudo	19
	Questões de vestibulares	19
O	Brasil no contexto do antigo regime	21
	A economia mercantil e a crise do sistema feudal	22
	O Antigo Regime: características fundamentais	25
	A formação do Estado português	30
	Expansão ultramarina: a vanguarda do Estado português	33
	Os primeiros trinta anos: desinteresse português	37
	Ocupar ou perder as terras brasileiras?	41
	Leitura complementar: Primeiro encontro entre Pedro Álvares e os nativos brasileiros, segundo Pero Vaz de Caminha	44
	Propostas de estudo	45
	Questões de vestibulares	46
O	mercantilismo e as bases da colonização	48
	O modelo colonizador português	49
	A organização administrativa colonial	52
	A agromanufatura do açúcar	61
	A Igreja na ação colonizadora	69
	O monopólio colonial	75
	Leitura complementar: Depoimento de Maria Chatinha, ex-escrava	76
	Propostas de estudo	78
	Questões de vestibulares	79
O	império português em crise e a expansão da conquista colonial ..	82
	A União Ibérica	83
	A expansão oficial e a conquista do nordeste e do norte	84
	O papel da pecuária na expansão	90
	A competição colonial	95
	A restauração portuguesa e a crise econômico-administrativa	99
	O bandeirismo	103
	Leitura complementar: Crueldade e impunidade dos paulistas: carta de Antonio Vieira ao Padre Provincial	113
	Propostas de estudo	113
	Questões de vestibulares	114
A	idade do ouro no Brasil	117
	A corrida do ouro e o povoamento das Gerais	118
	As Gerais como centro polarizador da economia colonial	122
	A atuação inicial da metrópole	127
	O controle metropolitano	129
	A consolidação do controle metropolitano: maior opressão nas Gerais	131
	O Distrito Diamantino e o arraial do Tejuco	136
	A extração do ouro no restante da colônia e a ação metropolitana	138
	A vida social nas Minas	142
	O monopólio português e a maior dependência inglesa	145

Leitura complementar	146
Propostas de estudo	147
Questões de vestibulares	148
A Apogeu e crise do sistema colonial	150
O reformismo ilustrado: a ação de Pombal	151
O período pós-pombalino	157
A situação pré-revolucionária na colônia	158
Leitura complementar	165
Propostas de estudo	166
Questões de vestibulares	167
O processo da independência	169
Linhas gerais	170
A corte portuguesa no Brasil	171
O século XIX e a situação político-econômica	173
A Revolução do Porto (1820)	174
A independência do Brasil	175
O panorama internacional	179
Leitura complementar: Limites do liberalismo no Brasil	181
Propostas de estudo	182
Questões de vestibulares	183
A organização do Império brasileiro (1822-1847)	186
Primeiro Reinado: persistência colonial	187
A organização socioeconômica	187
A organização política	192
Período Regencial: nacionalização da independência	197
O governo regencial	198
Primeira fase do Segundo Reinado	204
Leitura complementar: A Sabinada — 1837	207
Propostas de estudo	209
Questões de vestibulares	209
O Segundo Reinado: estabilidade e mudanças	213
A estabilidade: características e significado	214
O panorama internacional	221
As transformações socioeconômicas	230
O Brasil ideal e o Brasil real	243
Leitura complementar: A abolição aboliu o quê?	245
Propostas de estudo	247
Questões de vestibulares	247
A Advento e consolidação de uma república oligárquica	252
A propaganda e a proclamação da república (1870-1889)	253
O Partido Republicano	253
O movimento republicano	255
A proclamação: o 15 de novembro	260
A organização do novo regime	262
A consolidação do regime	267
O golpe e a renúncia de Deodoro	267
As revoltas	268
A ordem civil	272
Características gerais do novo regime	275
Leitura complementar: A república do café com leite	277
Campos Sales/Campos Selos	277
Propostas de estudo	278
Questões de vestibulares	278

A Primeira República: apogeu e crise	282
A organização econômica	283
A agricultura	283
A industrialização	293
O processo político	294
A década de 20: a república em crise	301
A Revolução de 1930: o fim da República Velha	309
Leitura complementar: Paulicéia era bem provinciana e assanhada	312
Propostas de estudo	314
Questões de vestibulares	314
A Segunda República e o Estado Novo: a era de Vargas	319
O período de 1930 a 1937	320
O Estado Novo	328
O fim do Estado Novo	335
Leitura complementar	338
Propostas de estudo	342
Questões de vestibulares	343
Entre duas ditaduras: uma experiência democrática (1946-1964)	347
O processo político	348
A vida política	355
A vida econômica	363
A vida cultural	369
As manifestações populares	371
Leitura complementar	373
Propostas de estudo	374
Questões de vestibulares	374
Ditadura e repressão (1964 - 1984)	377
O golpe político-militar de 1964	378
A ditadura	384
A situação econômica pós-64	397
Abertura política: o fim da ditadura	402
Leitura complementar	406
Propostas de estudo	408
Questões de vestibulares	409
O difícil caminho para a democracia	412
A Nova República	413
A eleição indireta	413
O governo Sarney	415
As eleições diretas: sucessões presidenciais	424
O governo Itamar e a eleição de Fernando Henrique Cardoso	430
A sociedade brasileira no final do século XX	433
Leitura complementar: FII é a esperança de colocar o Brasil na História	436
Propostas de estudo	438
Questões de Vestibulares	439
Bibliografia comentada	442

ANEXO E

Livro *História do Brasil*: (edição de 1987), do autor Nelson Piletti



Apresentação

UMA preocupação básica norteou a elaboração desta obra: *aproximar-nos mais da História real do povo brasileiro — a História que geralmente não é contada pela versão oficial, a História construída pelo trabalho, pelas alegrias e pelos sofrimentos de um povo que tem direito a uma vida melhor.*

Essa preocupação está expressa em especial nos seguintes aspectos do livro:

- sempre que possível, o passado é estudado em suas ligações com o presente; em vez de ficarmos presos ao passado, procuramos, em cada capítulo da História, descobrir como o assunto analisado se apresenta hoje;
- são apresentados assuntos geralmente pouco estudados em livros didáticos: a Pré-História do Brasil, os índios, os negros, a cultura brasileira e a atuação da Igreja no Brasil;
- o último capítulo apresenta um panorama geral do Brasil de hoje: o Brasil rural, o Brasil urbano, o Brasil do samba e do futebol, o Brasil das minorias, o Brasil regional, o Brasil capitalista, o Brasil trabalhador;
- textos colocados no final de cada capítulo procuram levar o aluno à reflexão crítica sobre a realidade e à tomada de posição em face dos problemas levantados.

Além desses aspectos, chamamos a atenção para os seguintes pontos:

- o glossário não se limita a dar o significado das palavras, mas procura explicar conceitos e fatos importantes não tratados extensamente no texto;
- o trabalho do aluno é orientado por questionários e atividades propostas no fim de cada capítulo. No final do livro há uma série de questões apresentadas nos últimos vestibulares de todo o país.

Pretendemos, assim, que o estudo de História vá além do mero acúmulo de informações, tornando-se uma contribuição importante para a transformação da realidade em que vivemos.

Isso só será possível com a participação de cada brasileiro, de modo especial daqueles que têm o privilégio de frequentar os bancos escolares.

Resta-nos agradecer antecipadamente as críticas e sugestões de professores e alunos. Elas certamente contribuirão para o aperfeiçoamento constante deste livro.

O Autor

Índice

CAPÍTULO 1

Pré-História do Brasil

1. Alguns conceitos, 7. 2. Vestígios arqueológicos brasileiros, 7. 3. Sítios arqueológicos de litoral, 8. 4. Sítios arqueológicos de interior, 9. 5. Arte rupestre, 9. 6. O trabalho do arqueólogo, 11. Atividades, 11. Texto para análise: *No Piauí, o maior sítio arqueológico das Américas*, Hélio Belik, 12.

CAPÍTULO 2

Os índios

1. A origem do homem americano, 13. 2. O Brasil indígena, 14. 3. Organização social dos índios, 16. 4. O índio e a natureza, 18. 5. A arte indígena, 18. 6. O fim do mundo indígena, 20. 7. Situação atual, 21. Atividades, 23. Texto para análise: *A voz dos vencidos*, Edilson Martins, 23.

CAPÍTULO 3

A chegada dos portugueses

1. Quando o Brasil entrou na História, 25. 2. O comércio se desenvolve, 26. 3. Com a burguesia, um novo mundo, 27. 4. Portugal e Espanha saem na frente, 29. 5. Os portugueses estão chegando, 31. Atividades, 32. Texto para análise: *As Grandes Navegações*, Joel Rufino dos Santos, 32.

CAPÍTULO 4

Os primeiros tempos (1500-1530)

1. O mercantilismo, 34. 2. A exploração do pau-brasil, 35. 3. As florestas brasileiras, 36. Atividades, 37. Texto para análise: *Desmatamento já vem provocando a desertificação*, Carlos Alberto Luppi, 38.

CAPÍTULO 5

O início da colonização (1530-1580)

1. Colonizar para não perder, 39. 2. Como colonizar o Brasil?, 40. 3. A exploração do açúcar, 41. 4. O engenho, 42. 5. A administração inicial da colônia, 43. 6. A instalação da administração eclesiástica, 44. Atividades, 45. Texto para análise: *Cana-de-açúcar substitui plantações de alimentos*, Rose Guirro, 46.

CAPÍTULO 6

O domínio espanhol e as invasões estrangeiras (1580-1640)

1. Portugal e Espanha: unidos em nome de Deus, 47. 2. A conquista do litoral do Nordeste e do Norte, 48. 3. A invasão holandesa, 49. 4. Administração e economia, 50. 5. A subsistência da população, 52. Atividades, 52. Texto para análise: *Maurício de Nassau*, Chico Buarque e Rui Guerra, 53.

CAPÍTULO 7

A conquista do território (1640-1700)

1. O que restou da dominação espanhola, 54. 2. Sai a Espanha, entra a Inglaterra, 54. 3. Centralização administrativa, 55. 4. Monopólio econômico, 55. 5. A decadência do açúcar, 56. 6. As bandeiras, 57. 7. A ocupação do interior do Nordeste e da Amazônia, 58. Atividades, 61. Texto para análise: *O assassinato da terra no Nordeste do Brasil*, Eduardo Galeano, 61.

CAPÍTULO 8

O Brasil negro

1. Caçados como bichos, vendidos como coisas, 63. 2. Vida de escravo, 64. 3. Os quilombos, 65. 4. O despertar da consciência negra, 66. Atividades, 68. Texto para análise: *A questão negra no Brasil*, D. Freitas, 68.

CAPÍTULO 9

Grandeza e miséria do ouro (1700-1789)

1. A corrida ao ouro, 69. 2. A exploração das minas, 70. 3. A parte do rei, 71. 4. A decadência das minas, 71. 5. Mudanças administrativas, 72. 6. A pecuária no Sul, 73. 7. As novas fronteiras, 74. Atividades, 76. Texto para análise: *Contribuição do ouro do Brasil ao progresso da Inglaterra*, Eduardo Galeano, 76.

CAPÍTULO 10

A crise da colonização (1789-1808)

1. Primeiras rebeliões coloniais, 78. 2. A crise do Antigo Regime, 79. 3. A Inconfidência Mineira de 1789, 80. 4. A Conjuração Baiana de 1798, 82. 5. A agricultura retoma a iniciativa, 83. Atividades, 84. Texto para análise: *Análise do movimento*, José Lúcio dos Santos, 85.

CAPÍTULO 11

O processo de independência (1808-1822)

1. A evolução do capitalismo, 86. 2. A independência da América Latina, 87. 3. Brasil: sede do império português, 87. 4. Conseqüências econômicas, 88. 5. Conseqüências administrativas, 89. 6. A Revolução Pernambucana de 1817, 90. 7. A Independência, 90. Atividades, 91. Texto para análise: *Dom João VI no Brasil*, Caio Prado Júnior, 92.

CAPÍTULO 12

O Primeiro Reinado (1822-1831)

1. Das guerras internas ao reconhecimento externo, 94. 2. A Constituinte de 1823, 95. 3. A Constituição de 1824, 96. 4. A Confederação do Equador, 97. 5. O fim do Primeiro Reinado, 98. Atividades, 99. Texto para análise: *A Constituição de 1824 e as liberdades individuais*, Emília Viotti da Costa, 99.

CAPÍTULO 13

O período regencial (1831-1840)

1. Evolução político-administrativa, 101. 2. Um período conturbado, 103. 3. Uma economia deficitária, 106. Atividades, 107. Texto para análise: *A Guerra dos Farrapos*, Érico Veríssimo, 108.

CAPÍTULO 14

O Segundo Reinado (1840-1889)

1. Organização político-administrativa, 109. 2. A Praieira, 111. 3. A hora e a vez do café, 111. 4. O café salva a balança, 113. 5. O extermínio de um povo, 114. 6. A indústria toma fôlego, 115. 7. A abolição da escravidão, 116. 8. Chegam os imigrantes, 118. 9. O fim do Império, 118. Atividades, 119. Texto para análise: *Um dia da mais heróica batalha americana: 20 000 soldados contra 3 500 crianças paraguaitas*, Júlio José Chiavenato, 120.

CAPÍTULO 15

A organização da República (1889-1894)

1. O Governo Provisório, 121. 2. A Constituição de 1891, 122. 3. Dois governos militares, 122. Atividades, 123. Texto para análise: *Um governo de muitos inimigos*, José Rufino dos Santos, 124.

CAPÍTULO 16

A República do café-com-leite (1894-1919)

1. Evolução político-administrativa, 125. 2. O poder dos coronéis, 128. 3. Misticismo e revolta, 130. 4. A expansão da economia dependente, 134. 5. Atividades do setor primário, 134. 6. Atividades industriais, 138. 7. Movimento operário, 139. Atividades, 140. Texto para análise: *A sucessão do coronel Ramiro*, Jorge Amado, 141.

CAPÍTULO 17

Crise e revolução (1919-1937)

1. Crise econômica, 142. 2. Crise político-administrativa, 144. 3. "Antes que o povo a faça", 146. 4. Provisório, mas nem tanto, 147. 5. A Constituição de 1934, 148. Atividades, 148. Textos para análise: *Manifesto de Luís Carlos Prestes*, 149; *Manifesto de Juarez Távora*, 150.

CAPÍTULO 18

O Estado Novo (1937-1945)

1. A hora e a vez do autoritarismo, 151. 2. Getúlio dá o golpe, 152. 3. Como estava a economia, 153. 4. O banditismo social, 154. 5. O sindicalismo controlado, 156. 6. O Brasil na Segunda Guerra Mundial, 157. 7. A ditadura de Getúlio chega ao fim, 158. Atividades, 158. Texto para análise: *Por que os comunistas apoiaram Getúlio*, Gregório Bezerra, 159.

CAPÍTULO 19

Da redemocratização às reformas de base (1945-1964)

1. Uma constituição liberal, 160. 2. Riqueza de poucos, miséria de muitos, 161. 3. Atentados e mortes, reformas e golpes, 162. 4. O povo entra em cena, 166. 5. Marco de 1964: fim de uma época, 167. Atividades, 168. Texto para análise: *A reforma agrária*, "Declaração de Belo Horizonte", 1961, 168.

CAPÍTULO 20

Os dez primeiros anos do regime militar (1964-1974)

1. Objetivos econômicos, 169. 2. O papel das empresas multinacionais, 171. 3. Uma concentração de poderes nunca vista, 173. 4. Segurança, controle e repressão, 174. 5. A resistência, 177. Atividades, 178. Texto para análise: *Tão, a paixão*, Frei Betto, 178.

CAPÍTULO 21

Marchas e contramarchas da abertura (1974-...)

1. Um começo aparentemente promissor, 182. 2. Os casuísmos do "pacote de abril", 182. 3. Salvaguardas para Figueiredo, 183. 4. Campanha da anistia, 183. 5. O movimento sindical, 184. 6. Bombas contra a abertura, 185. 7. Depois de 18 anos, o povo volta a escolher os governadores, 185. 8. A campanha pelas diretas-já, 187. 9. A sucessão do general Figueiredo, 188. Atividades, 189. Texto para análise: *Cai a emenda, não nós*, editorial da *Folha de S. Paulo* 26-04-84, 190.

CAPÍTULO 22

Desenvolvimento cultural

1. Culturas brasileiras, 191. 2. Cultura universitária, 192. 3. Literatura, 193. 4. Teatro, 197. 5. Música, 198. 6. Artes plásticas, 199. 7. Cinema, 200. 8. Cultura de massa, 201. 9. Cultura popular, 202. Atividades, 206. Texto para análise: *De cabeça para baixo. Voltamos à posição certa*, Fernando Brant, 207.

CAPÍTULO 23

A Igreja no Brasil: ontem e hoje

1. Catolicismo colonial e escravista (1500-1871), 208. 2. O período liberal (1871-1930), 210. 3. A fase populista (1930-1964), 210. 4. Igreja popular (1964 até nossos dias), 211. 5. No Concílio Eumênico Vaticano II, o início da mudança, 213. Atividades, 213. Textos para análise: *Cânticos religiosos da "velha" Igreja*, 214; *Cânticos religiosos da "nova" Igreja*, 214.

CAPÍTULO 24

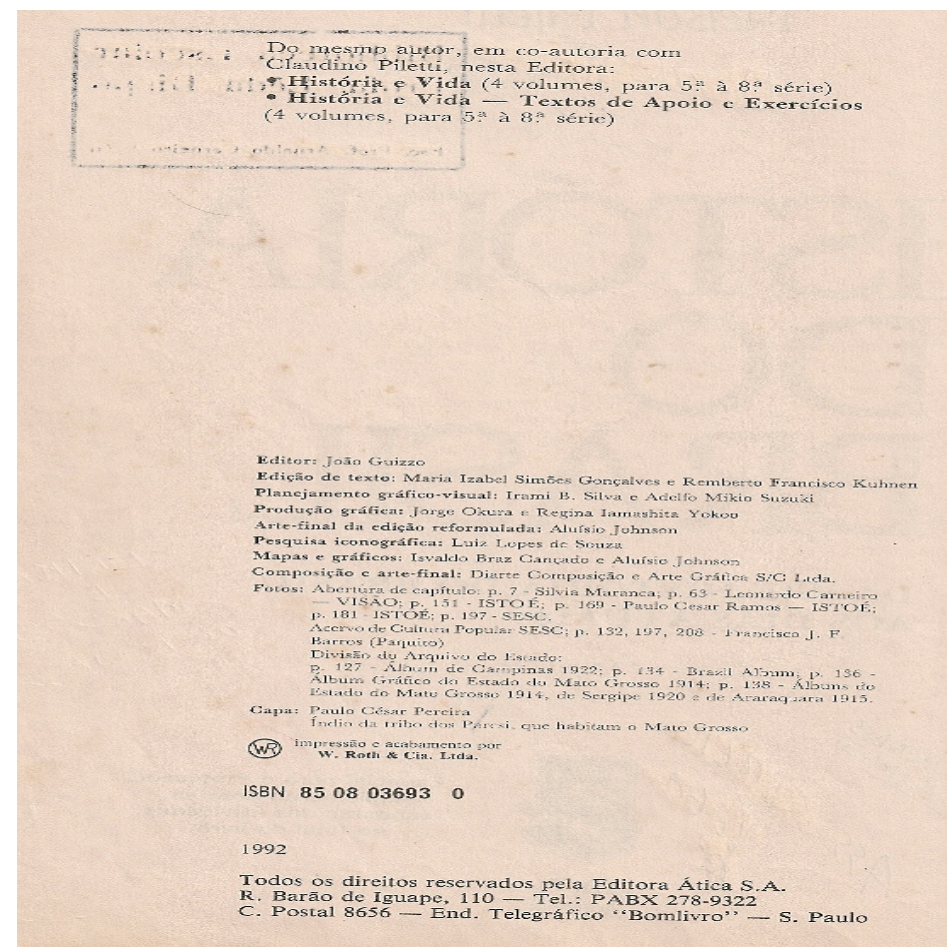
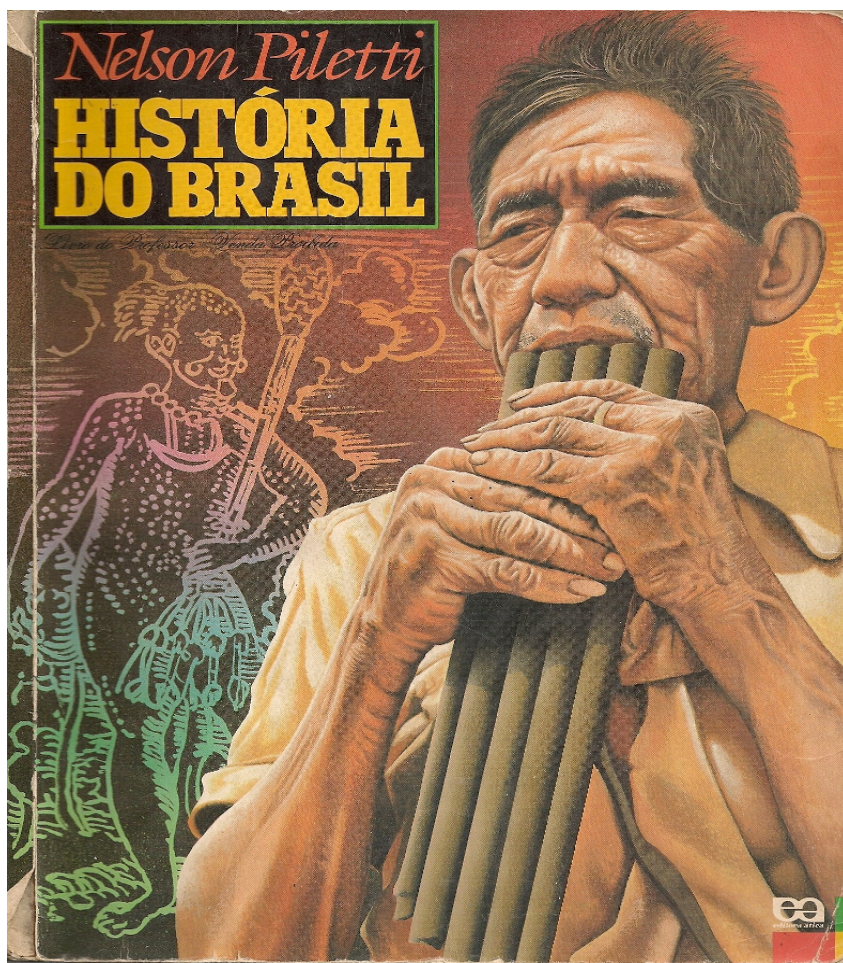
Para onde vamos?

1. O Brasil rural, 215. 2. O Brasil urbano, 218. 3. O Brasil do samba e do futebol, 219. 4. O Brasil das minorias, 221. 5. O Brasil regional, 222. 6. O Brasil capitalista, 224. 7. O Brasil trabalhador, 225. Atividades, 227. Texto para análise: *Brasil, hoje e depois*, Lúcio Kowarick, 227.

- Glossário, 229.
- Questões de Vestibular, 233.
- Bibliografia, 239.
- Significado das siglas das questões de vestibular, 240.

ANEXO F

Livro *História do Brasil*: (edição de 1992), do autor Nelson Piletti



Apresentação

UMA preocupação básica norteou a elaboração desta obra: aproximar-nos mais da História real do povo brasileiro — a História que geralmente não é contada pela versão oficial, a História construída pelo trabalho, pelas alegrias e pelos sofrimentos de um povo que tem direito a uma vida melhor. Essa preocupação está expressa em especial nos seguintes aspectos do livro:

- sempre que possível, o passado é estudado em suas ligações com o presente; em vez de ficarmos presos ao passado, procuramos, em cada capítulo da História, descobrir como o assunto analisado se apresenta hoje;
- são apresentados assuntos geralmente pouco estudados em livros didáticos: a Pré-História do Brasil, os índios, os negros, a cultura brasileira e a atuação da Igreja no Brasil;
- o último capítulo apresenta um panorama geral do Brasil de hoje: o Brasil rural, o Brasil urbano, o Brasil do samba e do futebol, o Brasil das minorias, o Brasil regional, o Brasil capitalista, o Brasil trabalhador;
- textos colocados no final de cada capítulo procuram levar o aluno à reflexão crítica sobre a realidade e à tomada de posição em face dos problemas levantados. Além desses aspectos, chamamos a atenção para os seguintes pontos:
- o glossário não se limita a dar o significado das palavras, mas procura explicar conceitos e fatos importantes não tratados extensamente no texto;
- o trabalho do aluno é orientado por questionários e atividades propostas no fim de cada capítulo.

Pretendemos, assim, que o estudo de História vá além do mero acúmulo de informações, tornando-se uma contribuição importante para a transformação da realidade em que vivemos.

Isso só será possível com a participação de cada brasileiro, de modo especial daqueles que têm o privilégio de frequentar os bancos escolares.

Resta-nos agradecer antecipadamente as críticas e sugestões de professores e alunos.

Elas certamente contribuirão para o aperfeiçoamento constante deste livro.

O Autor

Índice

CAPÍTULO 1

Pré-História do Brasil

1. Alguns conceitos, 7. 2. Vestígios arqueológicos brasileiros, 7. 3. Sítios arqueológicos de litoral, 8. 4. Sítios arqueológicos de interior, 9. 5. Arte rupestre, 9. 6. O trabalho do arqueólogo, 11. Atividades, 11. Texto para análise: *Pauli munda história americana*, 12.

CAPÍTULO 2

Os índios

1. A origem do homem americano, 13. 2. O Brasil indígena, 14. 3. Organização social dos índios, 16. 4. O índio e a natureza, 18. 5. A arte indígena, 18. 6. O fim do mundo indígena, 20. 7. Situação atual, 21. 8. Lideranças e união, 22. Atividades, 23. Textos para análise: I. "Chegou nossa hora!" II. *Declaração solene dos povos indígenas do mundo*. III. *Os indígenas em defesa da floresta*, 23-24.

CAPÍTULO 3

A chegada dos portugueses

1. Quando o Brasil entrou na História, 25. 2. O comércio se desenvolve, 26. 3. Com a burguesia, um novo mundo, 27. 4. Portugal e Espanha saem na frente, 29. 5. Os portugueses estão chegando, 31. Atividades, 32. Texto para análise: *A ação destrutiva dos europeus*, Gilberto Freyre, 32.

CAPÍTULO 4

Os primeiros tempos (1500-1530)

1. O mercantilismo, 34. 2. A exploração do pau-brasil, 35. 3. As florestas brasileiras, 36. Atividades, 37. Texto para análise: *A agressão à natureza começou com o pau-brasil e continua até hoje*, Philip Fearnside, 38.

CAPÍTULO 5

O início da colonização (1530-1580)

1. Colonizar para não perder, 39. 2. Como colonizar o Brasil?, 40. 3. A exploração do açúcar, 41. 4. O engenho, 42. 5. A administração inicial da colônia, 43. 6. A instalação da administração eclesiástica, 44. Atividades, 45. Texto para análise: *Aspectos gerais do problema agrário brasileiro e a "concentração da propriedade"*, Nelson de F. Ribeiro, 45.

CAPÍTULO 6

O domínio espanhol e as invasões estrangeiras (1580-1640)

1. Portugal e Espanha: unidos em nome de Deus, 47. 2. A conquista do litoral do Nordeste e do Norte, 48. 3. A invasão holandesa, 49. 4. Administração e economia, 50. 5. A subsistência da população, 52. Atividades, 52. Texto para análise: *Insurreição Pernambucana*, Joel Rufino dos Santos, 53.

CAPÍTULO 7

A conquista do território (1640-1700)

1. O que restou da dominação espanhola, 54. 2. Sai a Espanha, entra a Inglaterra, 54. 3. Centralização administrativa, 55. 4. Monopólio econômico, 55. 5. A decadência do açúcar, 56. 6. As bandeiras, 57. 7. A ocupação do interior do Nordeste e da Amazônia, 58. Atividades, 61. Texto para análise: *Índios, vítimas da proteção dos jesuítas e do banditismo dos bandeirantes*, Júlio José Chiavenato, 62.

CAPÍTULO 8

O Brasil negro

1. Caçados como bichos, vendidos como coisas, 63. 2. Vida de escravo, 64. 3. Os quilombos, 65. 4. O despertar da consciência negra, 66. Atividades, 68. Texto para análise: *A questão negra no Brasil*, D. Freitas, 68.

CAPÍTULO 9

**Grandeza e miséria do ouro
(1700-1789)**

1. A corrida ao ouro, 69. 2. A exploração das minas, 70. 3. A parte do rei, 71. 4. A decadência das minas, 71. 5. Mudanças administrativas, 72. 6. A pecuária no Sul, 73. 7. As novas fronteiras, 74. Atividades, 76. Texto para análise: *Contribuição do ouro do Brasil ao progresso da Inglaterra*, Eduardo Galeano, 76.

CAPÍTULO 10

**A crise da colonização
(1789-1808)**

1. Primeiras rebeliões coloniais, 78. 2. A crise do Antigo Regime, 79. 3. A Inconfidência Mineira de 1789, 80. 4. A Conjuração Baiana de 1798, 82. 5. A agricultura retoma a iniciativa, 83. Atividades, 84. Texto para análise: *Tiroantes, a Inconfidência e o Brasil*, Maria E. L. de Resende, 85.

CAPÍTULO 11

**O processo de independência
(1808-1822)**

1. A evolução do capitalismo, 86. 2. A independência da América Latina, 87. 3. Brasil: sede do império português, 87. 4. Conseqüências econômicas, 88. 5. Conseqüências administrativas, 89. 6. A Revolução Pernambucana de 1817, 90. 7. A Independência, 90. Atividades, 91. Texto para análise: *Dam João VI no Brasil*, Caio Prado Júnior, 92.

CAPÍTULO 12

**O Primeiro Reinado
(1822-1831)**

1. Das guerras internas ao reconhecimento externo, 93. 2. A Constituição de 1823, 95. 3. A Constituição de 1824, 96. 4. A Confederação do Equador, 97. 5. O fim do Primeiro Reinado, 98. Atividades, 99. Texto para análise: *O 7 de abril de 1831*, Luís H. D. Tavares, 99.

CAPÍTULO 13

**O período regencial
(1831-1840)**

1. Evolução político-administrativa, 101. 2. Um período conturbado, 103. 3. Uma economia deficitária, 106. Atividades, 107. Texto para análise: *As rebeliões provinciais e o povo*, Augustin Wernet, 108.

CAPÍTULO 14

**O Segundo Reinado
(1840-1889)**

1. Organização político-administrativa, 109. 2. A Praieira, 111. 3. A hora e a vez do café, 111. 4. O café salva a balança, 113. 5. O extermínio de um povo, 114. 6. A indústria toma fôlego, 115. 7. A abolição da escravidão, 116. 8. Chegam os imigrantes, 118. 9. O fim do Império, 118. Atividades, 120. Texto para análise: *Cem anos depois, o Brasil continua o império do favela*, Fernando de Barros e Silva, 120.

CAPÍTULO 15

**A organização da República
(1889-1894)**

1. O Governo Provisório, 121. 2. A Constituição de 1891, 122. 3. Dois governos militares, 122. Atividades, 123. Texto para análise: *Há cem anos o Brasil alterna crises e "milagres"*, Paul Singer, 124.

CAPÍTULO 16

**A República
do café-com-leite
(1894-1919)**

1. Evolução político-administrativa, 126. 2. O poder dos coronéis, 128. 3. Misticismo e revolta, 130. 4. A expansão da economia dependente, 134. 5. Atividades do setor primário, 134. 6. Atividades industriais, 138. 7. Movimento operário, 139. Atividades, 140. Texto para análise: *A política dos governadores*, Leonardo Trevisan, 141.

CAPÍTULO 17

**Crise e revolução
(1919-1937)**

1. Crise econômica, 142. 2. Crise político-administrativa, 144. 3. "Antes que o povo a faça", 146. 4. Provisório, mas nem tanto, 147. 5. A Constituição de 1934, 148. Atividades, 148. Texto para análise: *A Revolução de 1930*, Júlio José Chiavenato, 149.

CAPÍTULO 18

**O Estado Novo
(1937-1945)**

1. A hora e a vez do autoritarismo, 151. 2. Getúlio dá o golpe, 152. 3. Como estava a economia, 153. 4. O banditismo social, 154. 5. O sindicalismo controlado, 156. 6. O Brasil na Segunda Guerra Mundial, 157. 7. A ditadura de Getúlio chega ao fim, 158. Atividades, 158. Texto para análise: *O Estado Novo — Depoimentos*, Valerina da Rocha Lima, 159.

CAPÍTULO 19

**Da redemocratização às
reformas de base
(1945-1964)**

1. Uma constituição liberal, 160. 2. Riqueza de poucos, miséria de muitos, 161. 3. Atentados e mortes, reformas e golpes, 162. 4. O povo entra em cena, 166. 5. Março de 1964: fim de uma época, 167. Atividades, 168. Texto para análise: *O golpe político-militar, made in Brazil?*, Caio Navarro de Toledo, 168.

CAPÍTULO 20

**Os dez primeiros anos
do regime militar
(1964-1974)**

1. Objetivos econômicos, 169. 2. O papel das empresas multinacionais, 171. 3. Uma concentração de poderes nunca vista, 173. 4. Segurança, controle e repressão, 174. 5. A resistência, 177. Atividades, 178. Texto para análise: *Tão, a paixão*, Frei Betto, 178.

CAPÍTULO 21

**Marchas e contramarchas
da abertura (1974-1984)**

1. Um começo aparentemente promissor, 182. 2. Os casuísmos do "pacote de abril", 182. 3. Salvaguardas para Figueiredo, 183. 4. Campanha da anistia, 183. 5. O movimento sindical, 184. 6. Bombas contra a abertura, 185. 7. Depois de 18 anos, o povo volta a escolher os governadores, 185. 8. A campanha pelas diretas-já, 187. Atividades, 188. Texto para análise: *Cai a emenda, não nós*, editorial da *Folha de S. Paulo* 26-04-84, 188.

CAPÍTULO 22

**De Sarney
a Collor**

1. Eleito: Tancredos empessado: Sarney, 189. 2. A nova Constituição, 190. 3. Plano Cruzado e outros planos, 191. 4. As eleições de 1989, 192. 5. O Plano Collor, 194. Atividades, 195. Texto para análise: *A política e o plano*, Luiz Carlos Bresser Pereira, 196.

CAPÍTULO 23

**Desenvolvimento
cultural**

1. Culturas brasileiras, 197. 2. Cultura universitária, 198. 3. Literatura, 199. 4. Teatro, 203. 5. Música, 204. 6. Artes plásticas, 205. 7. Cinema, 206. 8. Cultura de massa, 207. 9. Cultura popular, 208. Atividades, 212. Texto para análise: *O desenvolvimento cultural no Brasil*, 213.

CAPÍTULO 24

**A Igreja no Brasil:
ontem e hoje**

1. Catolicismo colonial e escravista (1500-1871), 214. 2. O período liberal (1871-1930), 216. 3. A fase populista (1930-1964), 216. 4. Igreja popular (1964 até nossos dias), 217. 5. No Concílio Eclesiástico Vaticano II, o início da mudança, 219. Atividades, 219. Textos para análise: *Cânticos religiosos da "velha" Igreja*, 220. *Cânticos religiosos da "nova" Igreja*, 220.

CAPÍTULO 25

Para onde vamos?

1. Democracia no campo, 221. 2. Democracia salarial, 223. 3. Democracia social, 226. 4. Democracia habitacional, 231. 5. Democracia e saúde, 233. 6. Democracia educacional, 234. 7. A luta ecológica, luta do povo, 236. 8. Participação política, 236. Atividades, 239. Texto para análise: *O homem: as viagens*, Carlos Drummond de Andrade, 239.

• Glossário, 241.

• Bibliografia, 245.

ANEXO G

Livro *História do Brasil*: (edição de 1999), do autor Nelson Piletti



Editor
João Guizzo

Edição de texto
Plural Assessoria

Revisão
Ana Paula Landi
Hélia de Jesus Gonsaga (coord.)
Lidia Angela La Marck

Pesquisa iconográfica
Mária Alice Silva Bragança

**Projeto gráfico e
Edição de arte**
Paulo Cesar Pereira dos Santos

Cartografia
Fukuko Saito
Maps World

Editoração eletrônica
Fukuko Saito
Paulo Cesar Pereira dos Santos

Impressão e acabamento
W. Roth - (011) 6436-3000



ISBN 85 08 05991 4

1999

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Barão de Iguape, 110 - CEP 01507-900
Caixa Postal 2937 - CEP 01065-970
São Paulo - SP
Tel.: 0XX 11 3346-3000 - Fax: 0XX 11 277-4146
Internet: <http://www.atica.com.br>
e-mail: editora@atica.com.br

SUMÁRIO

■ Unidade I — O Brasil antes de Cabral 9

Capítulo 1 — A pré-história do Brasil 10

1. Alguns conceitos 10
2. A origem do homem americano 11
3. Vestígios arqueológicos brasileiros 12
4. O trabalho do arqueólogo no Brasil 15

Texto para análise:
Piauí muda a história americana (O Estado de S.Paulo) 16

Capítulo 2 — O Brasil dos índios 18

1. A organização social dos índios 18
2. O índio e a natureza 21
3. A arte indígena 22
4. O fim do mundo indígena 24
5. A situação atual 25
6. Lideranças e união 29

Textos para análise:

- I — *Jaguaribe defende o fim dos índios até o ano 2000* (Sônia Mossri) 31
- II — *O cientista e a limpeza étnica* (Marcos Terena) 31
- III — *Nem confinamento nem aculturação* (Jarbas Passarinho) 31
- IV — *Jaguaribe propõe o extermínio dos índios* (Darcy Ribeiro) 32
- V — *O jardim antropológico de neolíticos* (Hélio Jaguaribe) 32

■ Unidade II — A conquista e o início da colonização (1500-1580) 33

Capítulo 3 — O Brasil no caminho de Portugal 34

1. A Europa na época das grandes navegações 34
2. O desenvolvimento do comércio 36
3. Com a burguesia, um novo mundo 37
4. Portugal e Espanha saem na frente 39
5. Os portugueses estão chegando 42

Texto para análise:
A ação destrutiva dos europeus (Gilberto Freyre) .. 44

Capítulo 4 — Do pau-brasil à cana-de-açúcar . 46

1. A exploração do pau-brasil 46
2. Colonizar para não perder 47
3. A exploração do açúcar 49
4. A destruição das florestas brasileiras 54

Texto para análise:
Fatores do êxito da empresa agrícola (Celso Furtado) 56

Capítulo 5 — Das capitanias hereditárias ao governo-geral 57

1. O mercantilismo 57
2. As capitanias hereditárias 58
3. O governo-geral 59
4. As câmaras municipais 60
5. A instalação da administração eclesiástica 61

Textos para análise:
I — *Capitalismo ou feudalismo? (Saga: a grande história do Brasil)* 62
II — *O chamado feudalismo brasileiro* (Raymundo Faoro) 62

■ Unidade III — O domínio espanhol e a expansão colonial (1580-1763) 64

Capítulo 6 — O Brasil três vezes maior 65

1. Portugal e Espanha: unidos em nome de Deus 65
2. A luta contra os franceses 67
3. A ocupação holandesa 67
4. Bandeirantes: a caça ao índio e a busca de metais preciosos 70

5. Rumo ao interior do Brasil 71
6. A pecuária no Sul 75
7. As novas fronteiras 75

Texto para análise:
As bandeiras empobreceram São Paulo (Júlio José Chiavenato) 78

Capítulo 7 — Da cana-de-açúcar ao ouro 80

1. Ascensão e queda do açúcar 80
2. A corrida ao ouro 82
3. A difícil sobrevivência da população 86

Texto para análise: <i>Contribuição do ouro do Brasil ao progresso da Inglaterra</i> (Eduardo Galeano)	88
Capítulo 8 — Todo poder ao rei	90
1. O que restou da dominação espanhola	90
2. Sai a Espanha, entra a Inglaterra	91
3. Centralização administrativa	91
4. Monopólio econômico	93
Textos para análise: I — <i>As autoridades coloniais (Saga: a grande história do Brasil)</i>	95
II — <i>A sociedade colonial</i> (Florestan Fernandes)	95
Capítulo 9 — O trabalho escravo na construção do Brasil	97
1. Caçados como bichos, vendidos como coisas	97
2. Vida de escravo	98
3. Os quilombos	100
4. O Brasil negro	102
5. O despertar da consciência negra	104
Textos para análise: I — <i>A questão negra no Brasil</i> (Décio de Freitas)	105
II — <i>Alguns princípios e propósitos do quilombismo</i> (Abdias do Nascimento)	106
Unidade IV — A crise da colonização e o processo de independência (1763-1822)	108
Capítulo 10 — A crise do sistema colonial	109
1. A evolução do capitalismo	109
2. As revoluções burguesas	110
3. A independência da América Latina	111
4. No Brasil, um novo surto agrícola	112
Texto para análise: <i>A crise do Antigo Regime</i> (Boris Fausto)	115
Capítulo 11 — Revoltas contra a dominação portuguesa	117
1. Primeiras rebeliões coloniais	117
2. A Inconfidência Mineira de 1789	118
3. A Conjuração Baiana de 1798	120
4. A Revolução Pernambucana de 1817	121
Texto para análise: <i>A crise do sistema colonial e os movimentos emancipatórios</i> (Fernando A. Novais)	123
Capítulo 12 — O processo de independência	125
1. Brasil: sede do império português	125
2. A emancipação política	129
Textos para análise: I — <i>D. João VI no Brasil</i> (Caio Prado Júnior)	131
II — <i>A liderança e o povo na independência</i> (José Honório Rodrigues)	132
Unidade V — O Primeiro Reinado e o período regencial (1822-1840)	134
Capítulo 13 — Sai o imperador, entram os regentes	135
1. A Constituinte de 1823	135
2. A Constituição de 1824	137
3. A insatisfação popular e a renúncia de D. Pedro I	138
4. A administração regencial	139
5. Uma economia deficitária	141
Texto para análise: <i>D. Pedro I: razões da abdicação</i> (Luís H. D. Tavares)	144
Capítulo 14 — Revoltas armadas abalam a unidade do Império	145
1. Das guerras internas ao reconhecimento externo	145
2. A Confederação do Equador (1824)	147
3. Com a Regência, mais revoltas armadas	149
Texto para análise: <i>A Regência e os movimentos de rebelião</i> (Nelson Werneck Sodré)	155
Unidade VI — O Segundo Reinado (1840-1889)	157
Capítulo 15 — Conservadores e liberais: duas faces da mesma moeda	158
1. A organização inicial do Segundo Reinado	158
2. Parlamentarismo e jogo político	159
3. A Praieira (1848)	160
4. A Guerra do Paraguai (1864-1870)	161
Texto para análise: <i>Vida política no Segundo Reinado</i> (Francisco Iglésias)	164

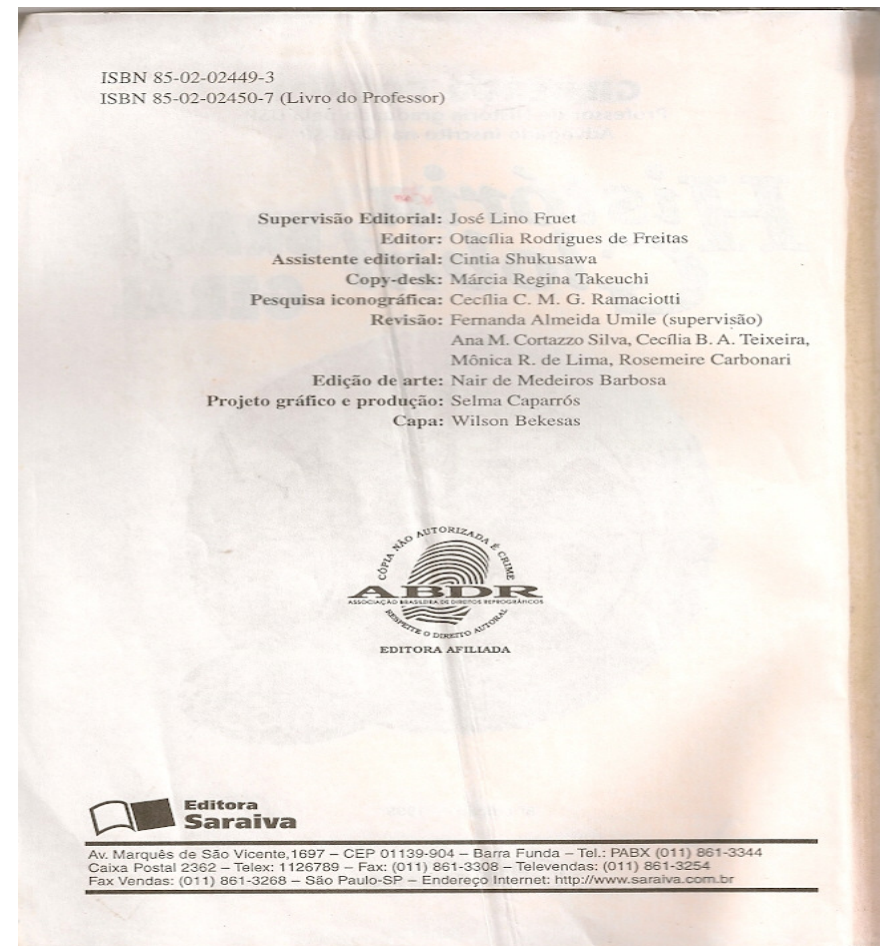
Capítulo 16 — A hora e a vez do café	166
1. O café pede passagem	166
2. A indústria toma fôlego	170
3. A população brasileira no final do Império	171
Texto para análise: <i>A vitória do imperialismo</i> (Joel Rufino dos Santos)	172
Capítulo 17 — Do Império à República	174
1. A abolição da escravidão	174
2. Chegam os imigrantes	177
3. O movimento republicano	178
4. O fim do Império	180
Textos para análise: I — <i>Da aristocracia açucareira à oligarquia do café</i> (Leônicio Basbaum)	183
II — <i>Democracia no Brasil: um mal-entendido</i> (Sérgio Buarque de Holanda)	183
Capítulo 18 — Religião e cultura antes da República	185
1. Catolicismo colonial e escravista (1500-1871)	185
2. Culturas brasileiras	188
3. Literatura	191
4. Teatro	194
5. Música	195
6. Artes plásticas	195
Textos para análise: I — <i>A Igreja no Brasil colonial</i> (Mary del Priore)	197
II — <i>O catolicismo na América Latina</i> (Leonardo Boff)	197
Unidade VII — A República Oligárquica (1889-1930)	199
Capítulo 19 — Os fazendeiros no poder	200
1. Nasce a República	200
2. Os dois governos militares	202
3. O poder dos coronéis	204
4. Os presidentes da República Oligárquica	206
Textos para análise: I — <i>A política dos governadores</i> (Leonardo Trevisan)	209
II — <i>O coronelismo</i> (Victor Nunes Leal)	210
Capítulo 20 — Expansão e crise da economia dependente	212
1. A expansão da economia agroexportadora	212
2. Atividades do setor primário	213
3. Atividades industriais	217
4. A crise econômica	218
5. O movimento operário	219
Textos para análise: I — <i>Socialistas, anarquistas e comunistas</i> (Francisco M. P. Teixeira)	222
II — <i>Economia e movimento operário na República Oligárquica: a influência europeia</i> (Edgard Carone)	223
Capítulo 21 — Misticismo e revolta, crise e revolução	225
1. O banditismo social	225
2. A Guerra de Canudos	228
3. O "coronel" padre Cícero	230
4. A Guerra do Contestado	230
5. A revolta contra a vacina obrigatória	232
6. A Revolta da Chibata	232
7. Os tenentes e suas revoltas	233
Textos para análise: I — <i>Uma rebelião no país dos tenentes</i> (Eliane Brum)	236
II — <i>Coluna Prestes</i> (Augusto Nunes)	237
Unidade VIII — A era Vargas (1930-1945)	238
Capítulo 22 — Da Revolução de 30 ao Estado Novo	239
1. A Revolução de 30	239
2. Do governo provisório ao governo constitucional	241
3. A hora e a vez do autoritarismo	243
4. A ditadura do Estado Novo	243
Textos para análise: I — <i>O Estado Novo</i> (Boris Fausto)	247
II — <i>Da Revolução de 30 ao Estado Novo</i> (Hélio Silva)	248
Capítulo 23 — Centralização, controle e propaganda	249
1. A economia centralizada	249
2. O movimento operário controlado	250
3. A propaganda do ditador	251
Texto para análise: <i>That's the question</i> (Gerson Moura)	253

Capítulo 24 — A oposição a Vargas e o fim do Estado Novo	255
1. A revolta paulista	255
2. A revolta comunista	257
3. A revolta integralista	258
4. O Brasil na Segunda Guerra Mundial	259
5. O fim do Estado Novo	259
Texto para análise: <i>Episódios americanos vivem casidilho como um jogador</i> (Matthew Shirts e Antônio Pedro Tota)	262
Unidade IX — A República Populista (1945-1964)	263
Capítulo 25 — Uma democracia sempre ameaçada	264
1. Uma constituição liberal	264
2. Dura: um governo conservador	265
3. Vargas: nacionalismo e populismo	266
4. De Getúlio a Juscelino: golpes e contragolpes	268
5. Jânio Quadros: um governo ambíguo	270
6. João Goulart e as reformas de base	271
Texto para análise: <i>1954: uma crise do populismo</i> (Armando Boito Jr.)	273
Capítulo 26 — A economia entre a empresa nacional e a multinacional	275
1. O fortalecimento da indústria nacional	275
2. A invasão das multinacionais	277
3. Reformas de base: tentativa frustrada	278
4. Do campo à cidade	279
Textos para análise: I — <i>O petróleo é nosso</i> (Luís Nassif)	281
II — <i>Petrobrás, o preço do sucesso</i> (Raymundo de Oliveira)	282
Capítulo 27 — O avanço dos movimentos populares e o golpe de 64	284
1. O povo entra cena	284
2. A luta no campo	285
3. O movimento operário	287
4. O movimento estudantil	287
5. Março de 1964: fim de uma época	288
Texto para análise: <i>Jango no poder</i> (Raul Ryff)	291
Unidade X — A ditadura militar (1964-1985)	293
Capítulo 28 — O poder ditatorial	294
I. Nasce a ditadura	294
2. Uma concentração de poderes nunca vista	294
3. Marchas e contramarchas da abertura política	298
4. Reforma partidária e novos ataques contra a abertura	301
Textos para análise: I — <i>Frei Tito, 20 anos</i> (Frei Betto)	303
II — <i>Vlado</i> (Paulo Markun)	304
Capítulo 29 — Paraíso das multinacionais, inferno dos trabalhadores	306
1. O "milagre econômico"	306
2. Crise e concentração de renda, o preço do "milagre"	307
3. O avanço das multinacionais	309
4. Segurança, controle e repressão	311
Textos para análise: I — <i>Brasil antes e depois</i> (Jarbas Passarinho)	315
II — <i>O desastre da ditadura</i> (Darcy Ribeiro)	315
Capítulo 30 — A luta contra a ditadura e pela democracia	317
1. A resistência	317
2. A rearticulação dos movimentos sociais	320
3. A campanha da anistia	321
4. Eleições diretas para governador	323
5. O povo exige, o Congresso nega: diretas-já para presidente	324
6. De Tancredo a Sarney	325
Texto para análise: <i>Filhos do golpe reconstruem a cidadania</i> (Herbert de Souza)	327
Unidade XI — O Brasil no final do século XX	329
Capítulo 31 — A transição democrática	330
1. O governo Sarney e a Constituição de 1988	330
2. O Plano Cruzado e outros planos	331
3. As eleições de 1989	333
4. O Plano Collor	335
5. "Fora Collor!"	336

6. Itamar e o Plano Real	338
7. As eleições de 1994	339
8. O governo Fernando Henrique	342
Textos para análise: I — <i>Oligarquia versus democracia</i> (Fábio Konder Comparato)	344
II — <i>Pequena história da eleição presidencial</i> (Maurício Puls)	345
Capítulo 32 — Riqueza de poucos, miséria de muitos	347
1. A concentração da propriedade da terra	347
2. Trabalho, salário e concentração de renda	350
3. A difícil situação habitacional	353
4. O problema da fome	355
5. Um povo doente	358
Texto para análise: <i>O Brasil no mundo</i> (Informativo Aduap)	361
Capítulo 33 — Uma sociedade dividida e violenta	363
1. A situação dos índios	363
2. Negros: de escravos a marginalizados	364
3. Crianças e jovens entre o sonho e a realidade	365
4. As mulheres e sua luta pela igualdade	366
5. Os idosos em busca de um lugar ao sol	368
6. Do campo à cidade, as múltiplas faces da violência	369
Textos para análise: I — <i>Retrato sem retoque</i> (Jânio de Freitas)	371
II — <i>A empulhação da violência</i> (Gilberto Dimenstein)	371
Capítulo 34 — Cultura, educação e movimento ecológico	373
1. Cultura universitária	373
2. Cultura criadora individualizada	374
3. Cultura de massas	381
4. Cultura popular	383
5. Uma escola para poucos	387
6. A luta ecológica, luta do povo	388
Texto para análise: <i>Estados gerais da cultura</i> (Sérgio Mamberti)	390
Capítulo 35 — A Igreja católica entre o passado e o futuro	392
1. O período liberal (1871-1930)	392
2. A fase populista (1930-1964)	392
3. A Igreja popular (a partir de 1964)	394
4. Reação conservadora (anos 80 e 90)	397
5. Renovação Carismática Católica	398
Textos para análise: I — <i>Cai atração por "padres de passeio"</i> (Fernando Molica)	400
II — <i>D. Paulo e a tendência conservadora na Igreja católica</i> (Marcelo Musa Cavallari e José Geraldo Couto)	400
Capítulo 36 — O avanço do protestantismo e de outras religiões	401
1. O protestantismo histórico	402
2. Os pentecostais	403
3. O espiritismo	404
4. Os cultos afro-brasileiros	405
5. O judaísmo	407
6. O islamismo	407
Texto para análise: <i>A difusão do pentecostalismo no Brasil</i> (Mônica Sampaio Machado)	409
Capítulo 37 — Um projeto para o Brasil: a construção da cidadania	410
1. O projeto neoliberal	410
2. O projeto socialdemocrata	412
3. O projeto democrático popular	413
4. Dois caminhos	414
5. A participação política e a construção da cidadania	414
Texto para análise: <i>Em nome da ética</i> (Herbert de Souza)	417
Glossário	419
Bibliografia	426

ANEXO H

Livro *História Global: Brasil e Geral*: (edição de 1999), do autor Gilberto Cotrim





APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma visão global, clara e concisa, dos principais tópicos que marcaram a história ocidental, desde a Pré-História até os nossos dias, incluindo a História do Brasil. O objetivo foi atender aos temas fundamentais dos currículos nacionais de História.

O livro foi elaborado para proporcionar um ensino dinâmico, moderno e atualizado. Com um enfoque abrangente dos fatos econômicos, sociais e políticos e com atenção aos novos setores dos estudos históricos: o cotidiano, a vida privada, a situação da mulher, a visão dos vencidos.

No plano didático, a preocupação principal foi a de despertar a participação dos alunos nas aulas de História. Nesse sentido, o texto foi enriquecido com mapas, documentos e uma atraente iconografia. Além disso, o livro conta com diversificadas atividades destinadas a monitorar a aprendizagem, desenvolver a reflexão e preparar o aluno para os exames vestibulares.

Esperamos que o estudante, por meio da reflexão histórica, amplie a consciência do que fomos e possa contribuir para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo e crescimento interior.

Gilberto Cotrim

18 - Estado Moderno	124
19 - Expansão Europeia e Conquista da América	132
20 - O Império na Conquista	142
21 - Absolutismo	150
22 - Revolução e Absolutismo	158
23 - Mercantilismo	166
24 - Brasil - Colonização	174
25 - Brasil - Escravidão	182
26 - Domínio Espanhol	190

A História é feita de muitas partes, mas também é única. Somos parte de um mesmo processo que percorre o mundo e nos liga ao planeta. Perder o sentido da mudança é perder o sentido da vida e das oportunidades que ela nos dá, todos os dias, para transformá-la.
(Herbert de Souza)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E PRÉ-HISTÓRIA

1 - Reflexão sobre a História	8
2 - Pré-história Geral	12
3 - Pré-história Brasileira	18
Vestibulares	21

IDADE ANTIGA

4 - Mesopotâmia	24
5 - Egito	29
6 - Hebreus, Fenícios e Persas	36
7 - Grécia	44
8 - Herança Cultural Grega	56
9 - Roma	61
10 - Herança Cultural Romana	73
Vestibulares	78

IDADE MÉDIA

11 - Bizâncio	82
12 - Islão	88
13 - Invasões Bárbaras e Império Carolíngio	94
14 - Sistema Feudal	101
15 - A Igreja Medieval	107
16 - Fim da Idade Média	112
17 - Cultura Medieval	118
Vestibulares	122

IDADE MODERNA

18 - Estado Moderno	126
19 - Expansão Européia e Conquista da América	132
20 - O Impacto da Conquista	142
21 - Renascimento	150
22 - Reforma e Contra-Reforma	158
23 - Mercantilismo e Sistema Colonial	165
24 - Brasil — Administração Colonial	169
25 - Brasil — Economia Colonial	179
26 - Domínio Espanhol e Brasil Holandês	187

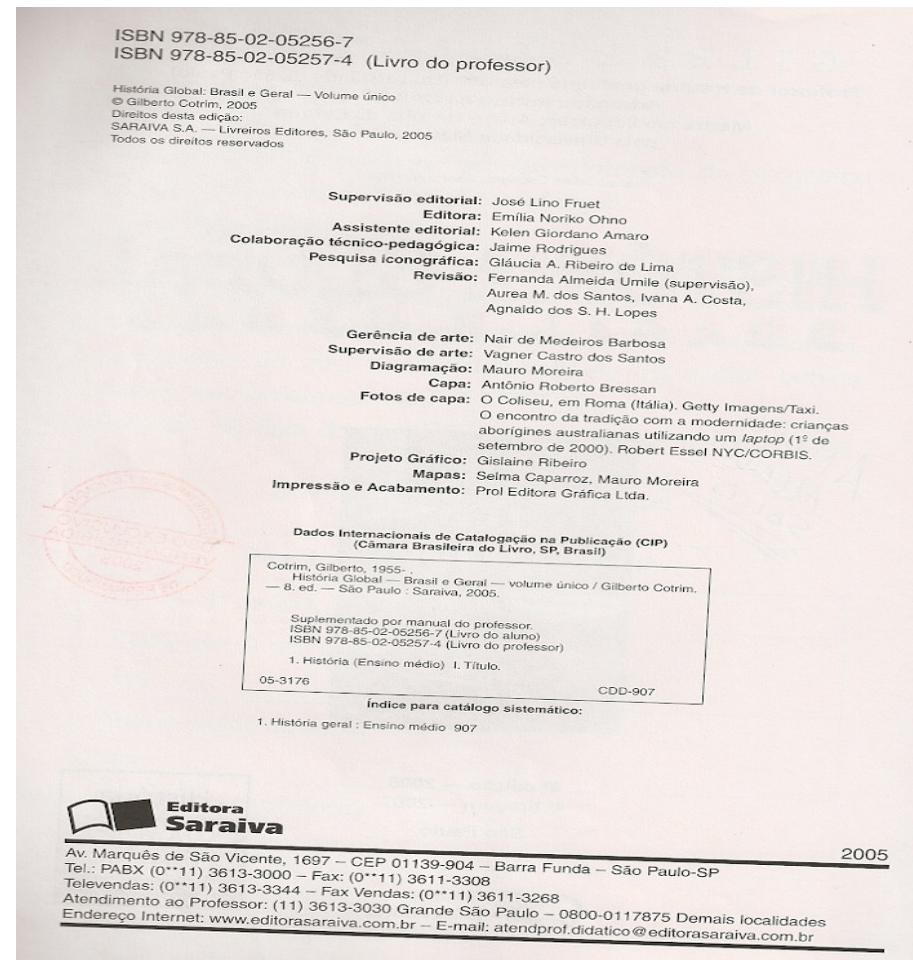
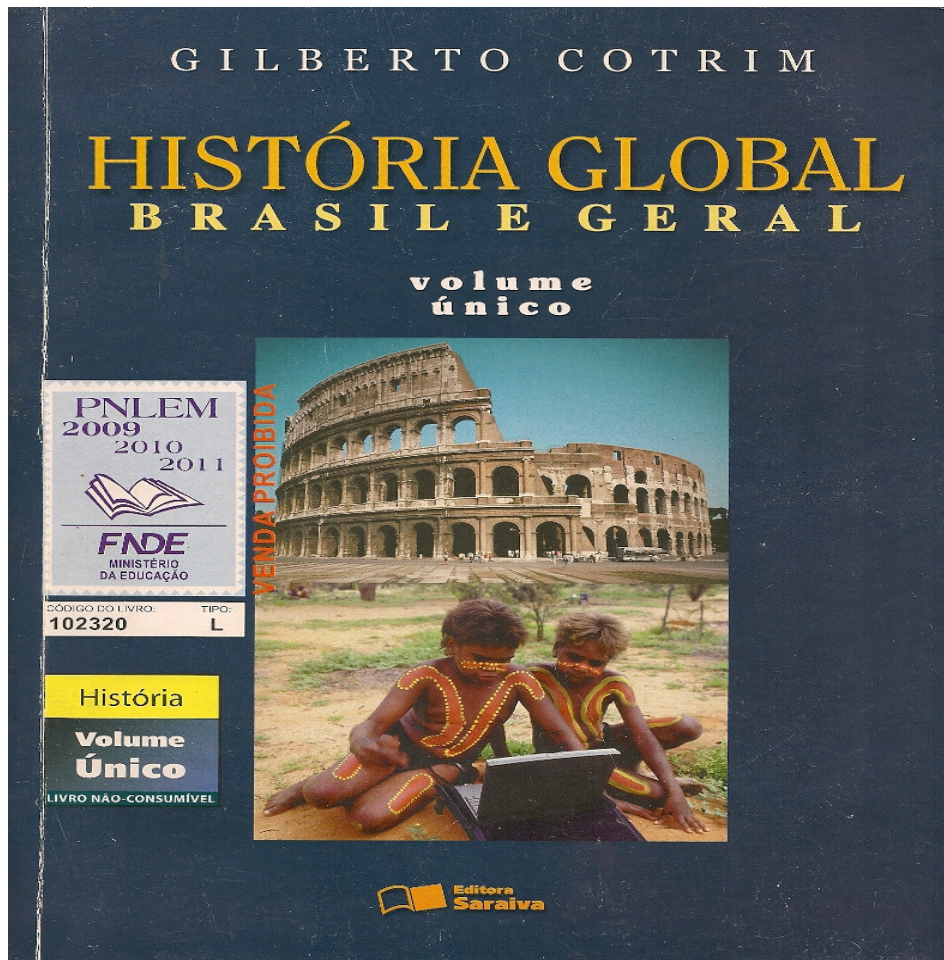
27 - Brasil — Expansão Territorial	192
28 - Brasil — Mineração	202
29 - Brasil — Sociedade Colonial	208
30 - Revolução Inglesa	220
31 - Iluminismo	226
32 - Revolução Industrial	233
33 - A Independência dos Estados Unidos	242
Vestibulares	248

IDADE CONTEMPORÂNEA

34 - Revolução Francesa	256
35 - Era Napoleônica e Congresso de Viena	265
36 - Brasil — Crise do Sistema Colonial	271
37 - A Independência do Brasil e Países da América Latina	276
38 - Revoluções Européias — Nacionalismo e Unificação	286
39 - Desenvolvimento dos Estados Unidos	295
40 - Expansão Imperialista	300
41 - Brasil — Primeiro Reinado	308
42 - Brasil — Período Regencial	318
43 - Brasil — Segundo Reinado	328
44 - Brasil — República	345
45 - Primeira Guerra Mundial	351
46 - Revolução Russa	360
47 - Brasil — República Velha	367
48 - Brasil — Revoltas na República Velha	379
49 - Crise do Capitalismo e Regimes Totalitários	389
50 - Segunda Guerra Mundial	398
51 - Brasil — Era Vargas	411
52 - Brasil — Período Democrático	423
53 - Descolonização e Conflitos Regionais	437
54 - Terceiro Mundo	449
55 - Crise do Socialismo Autoritário	453
56 - Primeiro Mundo e Globalização Econômica	462
57 - Brasil — Ditadura Militar	474
58 - Brasil Contemporâneo	486
Vestibulares	494
Cronologia	508
Síglas dos Vestibulares	528

ANEXO I

Livro *História Global: Brasil e Geral*: (edição de 2005), do autor Gilberto Cotrim



Caro aluno,

Este livro apresenta uma **visão global** da história do Ocidente, incluindo a história do Brasil. Procuramos abranger os processos históricos das sociedades, analisando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais e incorporando, tanto quanto possível, as contribuições mais recentes da historiografia e do ensino de História. Esperamos transmitir-lhe um referencial teórico que o estimule a refletir sobre o fazer histórico e dele participar ativamente.

Um de nossos principais objetivos foi levá-lo a estabelecer, principalmente por meio das atividades propostas, a relação entre o **passado** e o **presente**, entre a história que você analisa e a que vive, tornando significativo seu aprendizado.

No percurso que traçamos para você nesta obra há uma seleção de temas e interpretações do processo histórico. Mas, certamente, muitos outros percursos podem ser trilhados. Por isso, o conteúdo deste livro deve ser discutido, ampliado, questionado.

Esperamos que você, por meio da reflexão histórica sobre outras sociedades e culturas, possa ampliar a consciência do que **fomos** para transformar o que **somos**.

O autor

“Existe uma civilização mundial, saída da civilização ocidental, que desenvolve o jogo interativo da ciência, da técnica, da indústria e do capitalismo e que comporta um certo número de valores padronizados. Ao mesmo tempo em que compartilha múltiplas culturas em seu seio, uma sociedade também gera uma cultura própria.”
(Edgar Morin)

ESTRUTURA DO LIVRO

Este livro está organizado em 15 unidades representativas de um período histórico mundial ou brasileiro, cada uma subdividida em capítulos.

Abertura de unidade

Texto introdutório que delinea os principais temas tratados nos capítulos da unidade, relacionando, sempre que possível, passado e presente.

Imagem relacionada a um dos temas abordados na unidade.

Epígrafe expõe um pensamento ligado ao conteúdo da unidade.

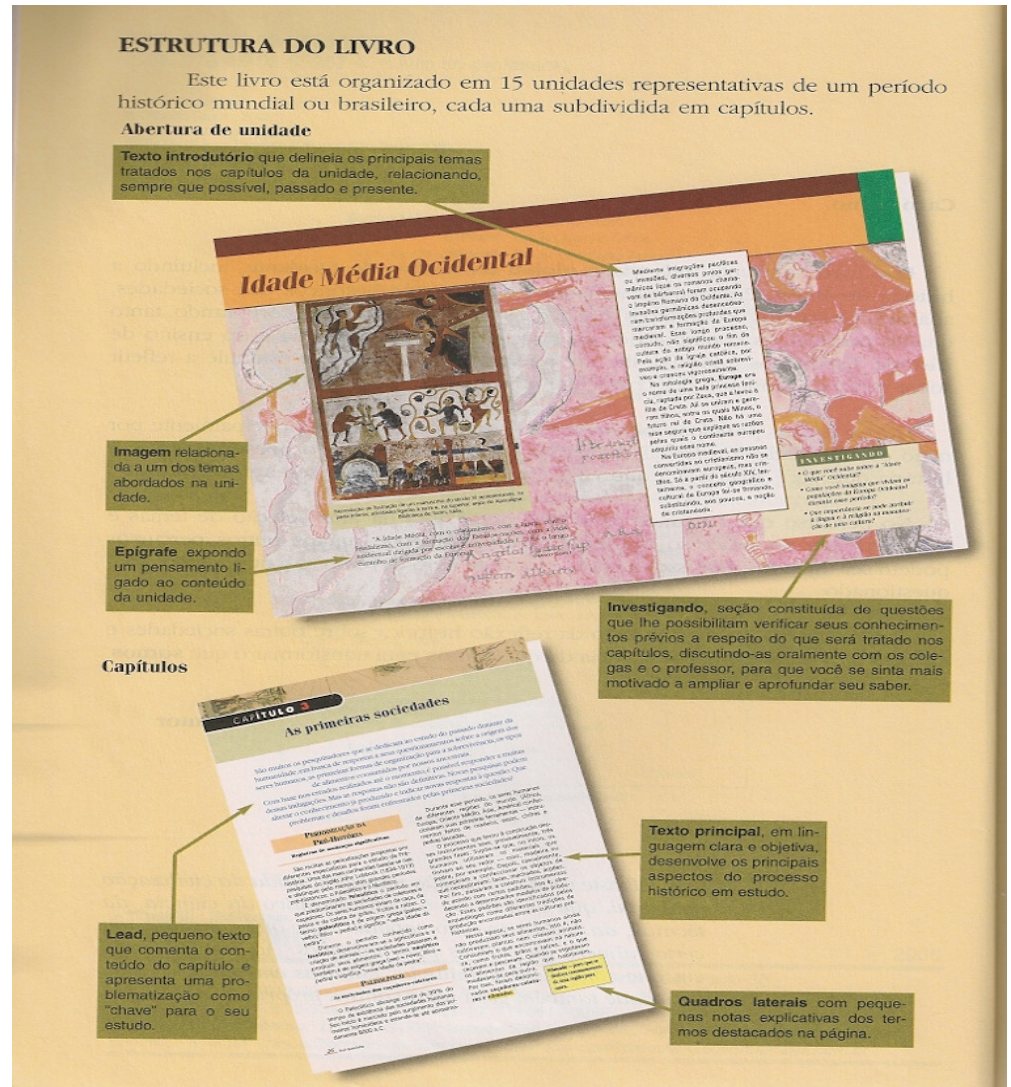
Capítulos

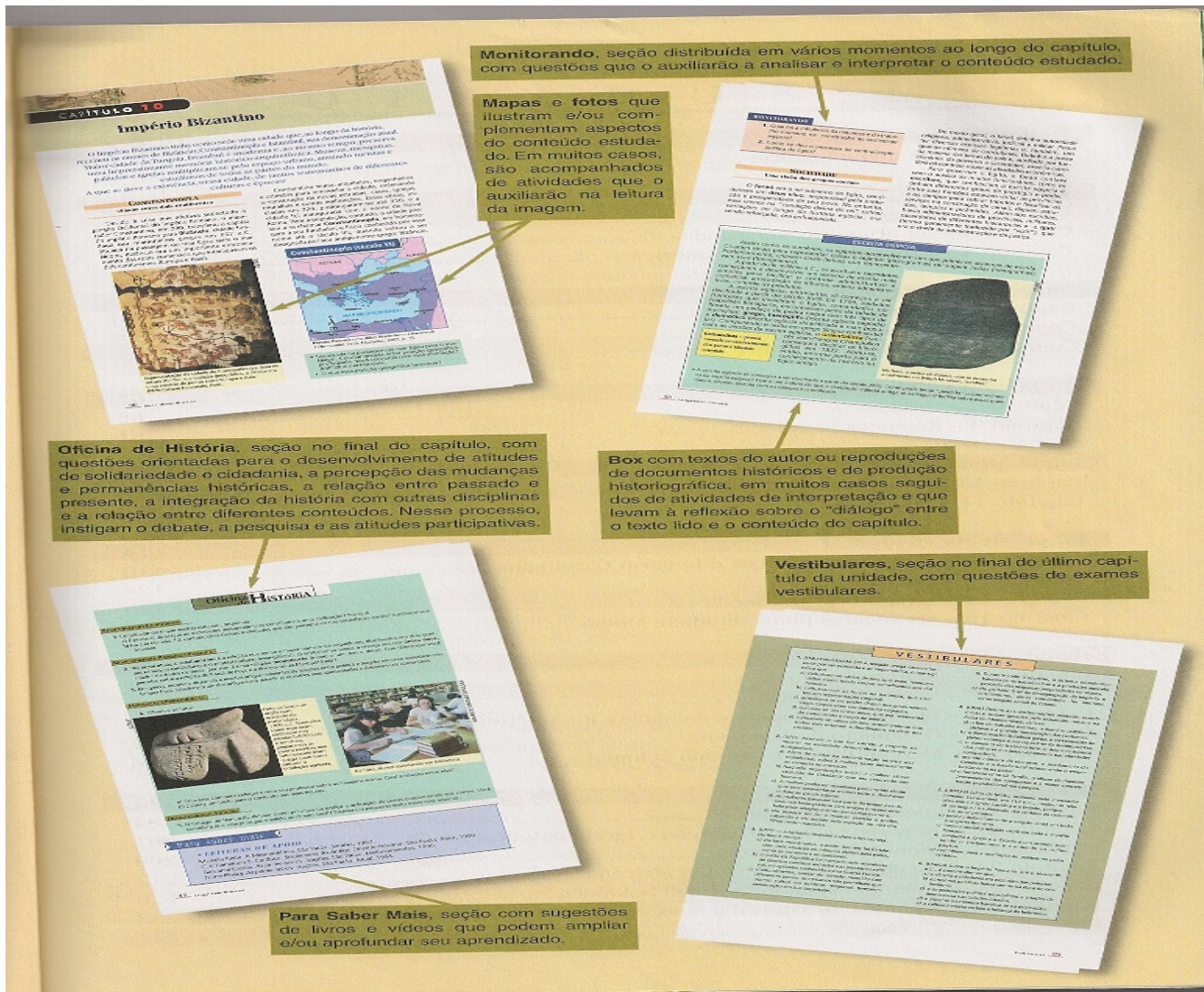
Lead, pequeno texto que comenta o conteúdo do capítulo e apresenta uma problematização como “chave” para o seu estudo.

Investigando, seção constituída de questões que lhe possibilitam verificar seus conhecimentos prévios a respeito do que será tratado nos capítulos, discutindo-as oralmente com os colegas e o professor, para que você se sinta mais motivado a ampliar e aprofundar seu saber.

Texto principal, em linguagem clara e objetiva, desenvolve os principais aspectos do processo histórico em estudo.

Quadros laterais com pequenas notas explicativas dos termos destacados na página.





S U M Á R I O

Refletindo sobre história	8
Capítulo 1 – Tempo e história	10
Pré-história	18
Capítulo 2 – Origem humana	20
Capítulo 3 – As primeiras sociedades	26
Capítulo 4 – Primeiros povos da América	34
Antiguidade Oriental	38
Capítulo 5 – Povos da Mesopotâmia	40
Capítulo 6 – Egípcios	47
Capítulo 7 – Hebreus, fenícios e persas	55
Antiguidade Clássica	64
Capítulo 8 – Gregos	66
Capítulo 9 – Romanos	81
Idade Média Oriental	96
Capítulo 10 – Império Bizantino	98
Capítulo 11 – Mundo Islâmico	105
Idade Média Ocidental	114
Capítulo 12 – Reinos germânicos e Império Carolíngio	116
Capítulo 13 – Feudalismo	124
Capítulo 14 – Igreja e cultura medieval	130
Capítulo 15 – Os séculos finais da Idade Média	138
Idade Moderna	146
Capítulo 16 – Renascimento	148
Capítulo 17 – Reforma religiosa	157
Capítulo 18 – Expansão européia e conquista da América	165
Capítulo 19 – O impacto da conquista	177
Capítulo 20 – Mercantilismo e sistema colonial	186
Brasil Colônia	192
Capítulo 21 – Início da colonização	194
Capítulo 22 – Administração portuguesa e Igreja católica	201
Capítulo 23 – Economia açucareira	209
Capítulo 24 – Condições da escravidão africana	217
Capítulo 25 – Domínio espanhol e Brasil holandês	226
Capítulo 26 – Expansão territorial e seus conflitos	233
Capítulo 27 – Mineração	244

O mundo em transformação (séculos XVII-XVIII)	254
Capítulo 28 – Antigo Regime e Revolução Inglesa	256
Capítulo 29 – Iluminismo e despotismo esclarecido	266
Capítulo 30 – Revolução Industrial	275
Capítulo 31 – Estados Unidos: da colonização à independência	284
Capítulo 32 – Revolução Francesa	290
O mundo no século XIX	300
Capítulo 33 – Era Napoleônica e Congresso de Viena	302
Capítulo 34 – Independência das colônias da América espanhola e do Haiti	310
Capítulo 35 – Revoluções liberais, nacionalismos e unificações	318
Capítulo 36 – Expansão do imperialismo	327
Capítulo 37 – América no século XIX	337
O Brasil no século XIX	348
Capítulo 38 – Independência política do Brasil	350
Capítulo 39 – Primeiro Reinado (1822-1831)	363
Capítulo 40 – Período regencial (1831-1840)	373
Capítulo 41 – Segundo Reinado (1840-1889)	384
Capítulo 42 – A crise do império	393
Capítulo 43 – A instituição da república	405
O mundo na primeira metade do século XX	414
Capítulo 44 – Primeira Guerra Mundial	416
Capítulo 45 – Revolução Russa	425
Capítulo 46 – Crise do capitalismo e regimes totalitários	435
Capítulo 47 – Segunda Guerra Mundial	443
O Brasil na primeira metade do século XX	456
Capítulo 48 – Sociedade e economia na Primeira República	458
Capítulo 49 – Revoltas na Primeira República	470
Capítulo 50 – Era Vargas	482
O mundo contemporâneo	496
Capítulo 51 – Pós-guerra	498
Capítulo 52 – Descolonização e conflitos regionais	507
Capítulo 53 – Socialismo: das revoluções à crise	520
Capítulo 54 – Países ricos e pobres e a globalização	529
O Brasil contemporâneo	542
Capítulo 55 – Período democrático	544
Capítulo 56 – Governos militares	557
Capítulo 57 – A volta do processo democrático	569
Cronologia	580
Bibliografia	603
Síglas dos Vestibulares	608

ANEXO J

Roteiro da entrevista de Joana Neves

- 1 – Comente sobre sua formação acadêmica.
- 2 – Comente sobre seu itinerário profissional.
- 3 – Como começou a atuação como autora de livros didáticos de História?
- 4 – Comente sobre o histórico da sua produção de livros didáticos.
- 5 – Comente sobre sua rotina de trabalho ao que se refere às produções didáticas e também sobre sua parceria com a professora Elza Nadai.
- 6 - Comente sua relação com a Editora e editor(es).
- 7 – O que a influencia mais na produção de livros didáticos de História do Brasil?
- 8 – Quais fontes são utilizadas para escrever seus livros didáticos de História do Brasil?
- 9 - Qual (is) literatura (s) que mais utiliza para produzir livros didáticos de História do Brasil?
- 10 – Como trabalha com os conflitos historiográficos no livro didático de História do Brasil?
- 11 – Como acontece o processo de didatização na elaboração dos livros didáticos de História do Brasil?
- 12 – O livro didático de História do Brasil hoje influencia ou tem participação na construção de memória (s) nacional (is)?
- 13 - A autora percebe modificações dos livros didáticos de História, de uma maneira geral, das décadas de 1970/80 a 1990/2000 e, em particular, em suas obras?
- 14 – Como a autora percebe/avalia o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e suas políticas de avaliação aos manuais escolares?
- 15 – Qual a sua efetiva participação nas reedições de seus manuais e, em particular, do livro “História do Brasil (2º Grau)”?
- 16 – Por que o livro didático de “História do Brasil (2º Grau)” teve sua última edição em 1997?

ANEXO L

Roteiro da entrevista de Nelson Piletti

- 1 – Comente sobre sua formação acadêmica.
- 2 – Comente sobre seu itinerário profissional.
- 3 – Como começou a atuação como autor de livros didáticos?
- 4 – Comente sobre o histórico da sua produção de livros didáticos.
- 5 – Comente sobre sua rotina de trabalho ao que se refere às produções didáticas.
- 6 - Comente sua relação com a Editora e editor(es).
- 7- Comente a formação em Pedagogia e a elaboração de livros didáticos.
- 8- A falta de graduação em História constituiu-se como um problema no começo de sua produção didática?
- 9 - Há influências da formação de Jornalismo na elaboração de seus livros didáticos de História?
- 10 - O que o influencia mais na produção de livros didáticos de História do Brasil?
- 11 - Quais fontes são utilizadas para escrever seus livros didáticos de História do Brasil?
- 12 - Qual (is) literatura (s) que mais utiliza para produzir livros didáticos de História do Brasil?
- 13 - Como trabalha com os conflitos historiográficos no livro didático de História do Brasil?
- 14 - Como acontece o processo de didatização na elaboração dos livros didáticos de História do Brasil?
- 15 - O livro didático de História do Brasil hoje influencia ou tem participação na construção de memória (s) nacional (is)?

- 16 - O autor percebe modificações dos livros didáticos de História, de uma maneira geral, das décadas de 1970/80 a 1990/2000 e, em particular, em suas obras?
- 17 - Como o autor percebe/avalia o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e suas políticas de avaliação aos manuais escolares?
- 18 - Qual a sua efetiva participação nas reedições de seus manuais e, em particular, do livro “História do Brasil (2º Grau)”?
- 19 - Por que o livro didático de “História do Brasil (2º Grau)” teve sua última edição em 1999?

ANEXO M

Roteiro da entrevista de Gilberto Cotrim

- 1 - Comente sobre sua formação acadêmica.
- 2 - Comente sobre seu itinerário profissional.
- 3 - Como começou a atuação como autor de livros didáticos de História?
- 4 – Comente sobre o histórico da sua produção de livros didáticos.
- 5 – Comente sobre sua rotina de trabalho ao que se refere às produções didáticas. 6 - Comente sua relação com a Editora e editor(es).
- 7 - O que o influencia mais na produção de livros didáticos de História?
- 8 - Quais fontes são utilizadas para escrever seus livros didáticos de História 9 - Qual (is) literatura (s) que mais utiliza para produzir livros didáticos de História 10 - Como trabalha com os conflitos historiográficos no livro didático de História?
- 11 - Como acontece o processo de didatização na elaboração dos livros didáticos de História?
- 12 - O livro didático de História do Brasil hoje influencia ou tem participação na construção de memória (s) nacional (is)?
- 13 – O autor percebe modificações dos livros didáticos de História, de uma maneira geral, das décadas de 1970/80 a 1990/2000 e, em particular, em suas obras?
- 14 - Como o autor percebe/avalia o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e suas políticas de avaliação aos manuais escolares?
- 15 - Qual a sua efetiva participação nas reedições de seus manuais e, em particular, do livro “História Global: Brasil e Geral”?