

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

VANESSA CLEMENTE

HISTÓRIA NOVA DO BRASIL (1963-1965):
UMA NAÇÃO “IMAGINADA”

GOIÂNIA
2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Vanessa Clemente		
E-mail:	Vanessaclemente-ufg@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não			
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	CNPJ:
Título:	<i>História Nova do Brasil (1963-1965): uma nação "imaginada"</i>		
Palavras-chave:	Livro didático. História (1963-1965). <i>História Nova do Brasil</i> . 3. Ensino de História.		
Título em outra língua:	<i>New History of Brazil (1963-1965): a nation "imagined"</i>		
Palavras-chave em outra língua:	Textbook; History (1963-1965); New History of Brazil; teaching history.		
Área de concentração:	Culturas, Fronteiras e Identidades		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	17/05/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em História		
Orientador (a):	Profª. Drª. Sonia Maria de Magalhães		
E-mail:	soniademagalhaes@yahoo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: 17/ 05 / 2013

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

VANESSA CLEMENTE

HISTÓRIA NOVA DO BRASIL (1963-1965):

UMA NAÇÃO “IMAGINADA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades.

Linha de Pesquisa: Poder, Sertão e Identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria de Magalhães.

GOIÂNIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Clemente, Vanessa.

C626n História Nova do Brasil (1963-1965)[manuscrito] : uma
nação “imaginada” / Vanessa Clemente. – 2013.
166 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria de Magalhães.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de História, 2013.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, quadros, siglas e abreviaturas.

1. Livro didático – História (1963-1965). 2. *História
Nova do Brasil*. 3. Ensino de História. I. Título.

CDU: 94(075)“1963/1965”

HISTÓRIA NOVA DO BRASIL (1963-1965):
UMA NAÇÃO “IMAGINADA”

Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre. No dia _____ de _____ de 2013, às _____ horas, a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo a candidata sido _____.

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria de Magalhães
Presidente

Prof^a. Dr^a. Diva do Couto Gontijo Muniz (UnB)
Membro

Prof^a. Dr^a. Heloisa Selma Fernandes Capel (UFG)
Membro

Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Eiras Coelho Soares (UFG)
Suplente

DEDICATÓRIA

A Deus, pela força que me concede.

Ao Ubyratã, meu amor, que esteve ao meu lado em todos os momentos difíceis e felizes, incentivando e acreditando no meu sucesso.

Aos meus pais, João e Vanda, que propiciaram a minha chegada ao mestrado, que batalharam para que a minha realidade fosse diferente do percurso trilhado por eles, que possibilitaram meus estudos e compreenderam meus inúmeros momentos de ausência. Em meus sonhos pude realizar os deles.

Aos meus avós, Mariquinha, Antônio, Maria e Zezé, “o velho do rio” (*in memoriam*).

Aos meus irmãos, pelo incentivo.

A todos os familiares e amigos, em especial: Isa, Marcos, Fátima, Júlio, D. Ercília, tia Ângela, tia Cida, tia Dita, tio Norinho, Camila, Mohana Ribeiro, Frederick Alves, Riva Natal, Mariana Carrijo, Tila Mendonça, Amanda Alvarenga, Rodrigo Monteiro, Cintia Zago, Luara Zeraik, Alice Zikan, Kênnya Coelho, Daniela Pacheco, Raquel Siqueira, Lorena Martins, Fernanda Assunção, e Marília Amanda, pela torcida constante.

À minha orientadora, Sônia Maria de Magalhães.

Para todos eles, dedico este trabalho com muito amor!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria de Magalhães, que sempre creditou confiança em todos os nossos projetos, me acolheu e carinhosamente me indicou o caminho a ser percorrido durante a pesquisa. Sempre terá um espaço reservado em meu coração.

À Prof^ª. Dr^ª. Diva do Couto Gontijo Muniz, pela disposição e presteza em participar da defesa desta dissertação.

À Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Selma Fernandes Capel, pela leitura minuciosa no Exame de Qualificação, indicações importantes de leitura e prontidão em participar desta defesa.

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Eiras Coelho Soares, pelo aceite em participar desta defesa.

Ao querido Prof. Dr. João Alberto da Costa Pinto, que me apresentou a *História Nova do Brasil*, me incentivou e acreditou na minha jornada, indicando leituras preciosas para a confecção da dissertação.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Garcia de Alencar, que carinhosamente me emprestou do seu acervo pessoal as primeiras edições da *História Nova do Brasil*.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Silva, pelo carinho, incentivo e importantes sugestões no Seminário de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás.

À Prof^ª. Dr^ª. Adriana Vidotte, pela disposição, esclarecimentos e torcida.

À Prof^ª. Dr^ª. Cristina de Cássia Pereira Moraes, por sua contribuição desde a graduação. Foi por meio de suas aulas que descobri o meu amor pela pesquisa e pela área de ensino de História.

Ao Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira, pelas indicações bibliográficas e reuniões do Grupo de Pesquisa Didática da História e Educação Histórica.

A todos os professores que fizeram parte da minha graduação.

Aos técnicos administrativos da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás: Maria da Glória, Fernando, Anesino, Marco Aurélio e Daiany, bem como ao coordenador administrativo Gustavo, pela atenção com que sempre me atenderam.

E finalmente à Capes, pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Diante da constatação de pouquíssimas pesquisas em programas de Pós-Graduação em História que apresentem como objeto principal o livro didático de História, este trabalho investiga a coleção de livros didáticos destinados ao ensino secundário brasileiro *História Nova do Brasil* – publicada em março de 1964 pela Campanha de Assistência ao Estudante (Cases). A coleção foi concebida no seio acadêmico da Universidade Nacional de Filosofia do Brasil (FNFb), peculiarmente pelos alunos responsáveis pela edição do Boletim de História (BH) sob a orientação de Nelson Werneck Sodré, e envolveu diretamente as atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). A obra criticava a historiografia tradicional apresentada nos manuais escolares utilizados no Brasil e objetivava uma inovação no seu conteúdo. Exaltava a necessidade de reformas sociais – principalmente educacional – enquadrando-se no prospecto político que o País vivenciava durante o governo João Goulart; possuía uma dimensão política e foi objeto de luta. Com a instauração do regime militar, os volumes da *História Nova* foram queimados e proibidos e seus autores, alvos de perseguição.

Palavras-chave: Livro didático. História (1963-1965). *História Nova do Brasil*. Ensino de História.

ABSTRACT

By noticing the very few researches in programs in Graduate History having as the main object the textbook of history, this dissertation investigates the collection of textbooks for Brazilian secondary education New History of Brazil – published in March 1964 by the Campaign Student Assistance (Cases). The collection was conceived within at the National University of Philosophy of Brazil (FNFi), peculiarly by the students responsible for publishing the Bulletin of History (BH) under the guidance of Nelson Werneck Sodr  and directly involved the activities of the Institute for Brazilian Studies (ISEB). The book criticized the traditional historiography presented in textbooks used in Brazil and aimed an innovation in the content thereof. Extolled the need for social reforms – mainly educational ones – framing up on the political prospect that the country was experiencing during the Goulart government, had a political dimension and was the object of struggle. With the establishment of the military regime, the volumes were burnt and New History banned and their authors targets of persecution.

Keywords: Textbook; History (1963-1965); New History of Brazil; teaching history.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Quadro 1 – Artigos do Boletim de História, 1958 - 1963	103
Figura 1 - Capa da 1ª ed. do volume I da coleção <i>História Nova do Brasil</i>	119
Figura 2 - Capa da 1ª ed. do volume III da coleção <i>História Nova do Brasil</i>	119
Figura 3 - Capa da 1ª ed. do volume IV da coleção <i>História Nova do Brasil</i>	119
Figura 4 - Capa da 1ª ed. do volume VII da coleção <i>História Nova do Brasil</i>	120
Figura 5- Capa da 2ª ed. do volume I da coleção <i>História Nova do Brasil</i>	120
Figura 6 - Capa da 2ª ed. do volume IV da coleção <i>História Nova do Brasil</i>	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
BH	Boletim de História
CEH	Centro de Estudos de História
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNTI	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria
D.A	Diretório Acadêmico
FNFi da U.B	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil
HNdB	História Nova do Brasil
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IBF	Instituto Brasileiro de Filosofia
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPM	Inquéritos Policial-Militares
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISP	Instituto de Sociologia e Política
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministérios da Educação e Cultura
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAIN	Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL E O ENSINO SECUNDÁRIO: UM BREVE HISTÓRICO.....	14
1.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO.....	14
1.1.1 PRIMEIROS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....	17
1.2 O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: UM BREVE HISTÓRICO...	30
1.2.1 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931) E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	35
1.2.2 A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA (1942) E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	39
1.2.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 4.024/61).....	46
CAPÍTULO 2 – CENTROS DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO NACIONAL E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO.....	50
2.1 NAÇÃO “IMAGINADA”.....	50
2.1.2 O BRASIL “IMAGINADO”.....	61
2.1.3 O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB) E OS INTÉRPRETES DO BRASIL.....	67
2.1.4 O INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS (ISEB) E O PROJETO DE NAÇÃO.....	83
CAPÍTULO 3 - <i>HISTÓRIA NOVA DO BRASIL</i> (1963-1965).....	98
3.1 O <i>BOLETIM DE HISTÓRIA</i> DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	98
3.2 <i>HISTÓRIA NOVA DO BRASIL</i> : A OBRA E A NAÇÃO IMAGINADA....	109
3.2.1 PERSEGUIÇÃO A UMA OBRA “SUBVERSIVA”.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	160

INTRODUÇÃO

Os autores do livro didático não são meros espectadores do seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável [...] E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Este trabalho versa sobre o projeto *História Nova do Brasil*, coleção de livros didáticos destinados ao ensino secundário brasileiro – produzida em conjunto por Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré –, editada² pela primeira vez em março de 1963.

O projeto foi concebido no seio acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi da UB), de autoria dos alunos responsáveis pela edição do *Boletim de História (BH)*³, envolvendo diretamente as atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁴, e concretizado como publicação pelo órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC): a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases)⁵.

Trata-se de um prospecto que vislumbrou a união de intelectuais da historiografia brasileira, dentre eles Nelson Werneck Sodré, num momento singular do Brasil. Impugnava não apenas o modo como a História vinha sendo pensada e ensinada, mas também questionava soluções para os problemas sociais, políticos e culturais que o País vinha enfrentando.

² A primeira edição previa dez volumes, entretanto foram publicados apenas cinco. Assim que o regime militar se iniciou, a obra foi perseguida, porém, os autores, por meio da Editora Brasiliense (de Caio Prado Jr.), conseguiram publicar uma segunda edição reagrupada em 1965, a qual previa seis volumes, mas foi possível publicar apenas dois: os volumes I e IV.

³ O *Boletim de História* foi uma publicação organizada pelos alunos do Curso de História por meio das atividades do Centro de Estudos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Resultaram deste boletim sete números confeccionados entre 1958 e 1963. Trata-se de um extraordinário documento de lutas pela reformulação do ensino de História do Brasil.

⁴ Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundado no governo Café Filho, em 1955, tendo seus cursos ministrados inicialmente no prédio do Ministério da Educação e Cultura.

⁵ Neste período o diretor da Cases era Roberto Pontual, que havia sido estagiário do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1963.

INTRODUÇÃO

Os autores do livro didático não são meros espectadores do seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável [...] E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Este trabalho versa sobre o projeto *História Nova do Brasil*, coleção de livros didáticos destinados ao ensino secundário brasileiro – produzida em conjunto por Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré –, editada¹ pela primeira vez em março de 1963.

O projeto foi concebido no seio acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi da UB), de autoria dos alunos responsáveis pela edição do *Boletim de História (BH)*², envolvendo diretamente as atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)³, e concretizado como publicação pelo órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC): a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases)⁴.

Trata-se de um prospecto que vislumbrou a união de intelectuais da historiografia brasileira, dentre eles Nelson Werneck Sodré, num momento singular do Brasil. Impugnava não apenas o modo como a História vinha sendo pensada e ensinada, mas também questionava soluções para os problemas sociais, políticos e culturais que o País vinha enfrentando.

¹ A primeira edição previa dez volumes, entretanto foram publicados apenas cinco. Assim que o regime militar se iniciou, a obra foi perseguida, porém, os autores, por meio da Editora Brasiliense (de Caio Prado Jr.), conseguiram publicar uma segunda edição reagrupada em 1965, a qual previa seis volumes, mas foi possível publicar apenas dois: os volumes I e IV.

² O *Boletim de História* foi uma publicação organizada pelos alunos do Curso de História por meio das atividades do Centro de Estudos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Resultaram deste boletim sete números confeccionados entre 1958 e 1963. Trata-se de um extraordinário documento de lutas pela reformulação do ensino de História do Brasil.

³ Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundado no governo Café Filho, em 1955, tendo seus cursos ministrados inicialmente no prédio do Ministério da Educação e Cultura.

⁴ Neste período o diretor da Cases era Roberto Pontual, que havia sido estagiário do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1963.

Diante destas considerações, este estudo procura examinar o conteúdo desse projeto, averiguando a concepção de nação “imaginada” para o Brasil. O referencial teórico balizador desta investigação é o conceito de nação, sobretudo o de “comunidade imaginada”, concebido por Benedict Anderson. Este autor percebe a nação como imaginada, porquanto na mente dos indivíduos convive uma opinião da comunidade da qual participam. Entende-se, assim, que mesmo que os limites de uma nação não existam empiricamente, seus indivíduos são capazes de instituir e imaginar tais fronteiras, cunhando e imaginando seus membros.

Logo, a interpretação peculiar do Brasil, elaborada pela agremiação do projeto *História Nova do Brasil* – por intermédio da coleção, de discursos e palestras em sindicatos, etc.,– reforça vínculos passados, legitima poderes e homogeneiza populações. O estatuto de antiguidade atribuído à nação constitui o seu alicerce, da mesma forma que a identidade coletiva parte da memória do grupo, e a ação de rememorar compõe uma seleção de episódios passados, que de alguma maneira serão úteis para ações presentes e construções de perspectivas de futuro (ANDERSON, 2008).

Os autores de livros didáticos são agentes do seu tempo, podendo, por intermédio do livro, contemplar a sociedade em que vivem, ou então construir a imagem que desejam. Os autores do projeto *História Nova do Brasil* (HNdB) contemplaram a imagem de seu tempo, pois por meio de seus textos é possível identificar a sociedade brasileira e seus embates na década de 1960, mas, também, pintaram a História pelo conduto da obra. Neste sentido, não é possível deter-se apenas naquilo que os autores escreveram, é preciso ponderar sobre aquilo que eles buscaram silenciar. Objetiva-se, neste estudo, analisar criticamente a obra, atentando para o conjunto de ideias contidas no seu interior na construção da “nação imaginada” por seus autores.

O recorte cronológico proposto, 1963 a 1965, corresponde aos anos que compreendem a confecção das edições primeira e segunda da obra em apreço. A primeira publicação foi feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a segunda, pela Editora Brasiliense. No intervalo entre as duas publicações instaurou-se a ditadura militar, ocasião em que as monografias e seus autores foram perseguidos pelo Estado, por intermédio de Inquérito Policial Militar (IPM) e editoriais da imprensa brasileira (*Jornal do Brasil*, *O Estado de S. Paulo*, *O Globo* e *Revista Manchete*).

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro, representando os passos iniciais da investigação, procura trazer à tona aspectos do debate historiográfico sobre o livro didático no Brasil, sobretudo aqueles elaborados para o ensino secundário, considerando a complexidade e multiplicidade de suas funções e definição. Para tal intento, averigua-se o

surgimento das editoras no Brasil⁵, cotejando-o com a gênese do manual escolar no País. Porém, enquanto a grande maioria dos manuais escolares era de importações ou traduções de compêndios alemães e franceses, o manual de História do Brasil contava com uma elaboração singular por meio das atividades de autores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e professores do Colégio Pedro II.

Inquire-se, deste modo, como a História do Brasil foi apresentada pelas produções didáticas de 1830 – com o surgimento dos primeiros manuais dedicados à História do Brasil – até a década de 1960, período de elaboração da *História Nova do Brasil*. Inclui-se neste recorte temporal o Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu o debate acerca dos manuais escolares de forma institucional e elaborou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

Apresentados os manuais escolares e o seu conteúdo, faz-se um breve histórico do ensino secundário brasileiro e a sua relação com a disciplina de História. A abordagem do ensino secundário explica-se pelo fato de o projeto *História Nova do Brasil* ter sido destinado a este nível de escolarização. Posteriormente, interpelam-se as Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), por meio de suas propostas para o ensino de História e compêndios produzidos neste período. Optou-se por iniciar pela Reforma Campos, uma vez que esta significou um “*divortium aquarium*” (HOLLANDA, 1957, p. V) no ensino secundário brasileiro. Encerra-se o capítulo 1 com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 4.024/61), promulgada no governo João Goulart, que proporcionou flexibilidade ao currículo e buscou nortear a organização do sistema de ensino brasileiro. Ressalta-se que foi na vigência desta lei que os autores elaboraram a coleção.

O capítulo 2 aborda a produção historiográfica de alguns pensadores do Brasil em torno da construção da identidade nacional, e deste modo almeja-se percorrer o delicado território de discursos e debates em torno da questão nacional brasileira, inquirindo como esta vem sendo “imaginada”. Para isto, esquadrinha-se a História do Brasil, evidenciando a gênese do sentimento de identidade nacional. Assim, expõe-se a multiplicidade do conceito de nação, salientando, dentre diversas análises, a do cientista político Benedict Anderson (2008).

Avalia-se a construção do Brasil como nação por meio de revoltas no período regencial e pela manipulação do imaginário no período republicano com a criação de heróis, símbolos e um discurso que legitimasse a República. Porém, esta disposição deveu-se também

⁵ As primeiras editoras do Brasil foram: *Impressão Régia*, *Tipografia Universal*. *AE. & H. Laemmert*, *AH. Garnier*, *Francisco Alves* e *F.T.D.* O nome da editora F.T.D., é uma homenagem a Frère Théophane Durand, superior-geral da Congregação Marista de 1883 a 1907.

aos centros de formação do pensamento nacional, que inquiriram sobre a sua identidade. Avalia-se como a nação vem sendo “imaginada” por meio das produções historiográficas, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, até o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), de 1955 a 1964 – momento de aniquilamento do instituto.

O capítulo 3 tem como objeto a *História Nova do Brasil*. Verifica-se o contexto histórico do País nos anos de 1960, primordiais para a compreensão da dimensão política contida nos manuais. Também foram analisadas algumas publicações⁶ do *Boletim de História*⁷ da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, fonte determinante para a compreensão do debate estabelecido no movimento estudantil em prol da reforma educacional nos estabelecimentos de ensino secundário e universidades do País. Em seguida, buscou-se identificar os vestígios da nação “imaginada” na *História Nova do Brasil*, considerando seus aspectos textuais, bem como a apresentação de aspectos relevantes desse objeto da cultura material, tais como capa, títulos, divisão dos capítulos, disposição do texto, imagens, entre outros. O capítulo é finalizado com a apresentação da perseguição da obra por parte da imprensa e do centro de formação do pensamento nacional – o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) –, e da memória dos autores trinta anos após a represália, publicada em 1993, por meio da *Coleção Memória* das Editoras Giordano e Loyola.

⁶ Os artigos selecionados foram aqueles que tinham como objeto o ensino secundário brasileiro e a didática da História.

⁷ Entre os membros do corpo editorial constam dois autores da *História Nova do Brasil*: Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto e Pedro de Alcântara Figueira.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL E O ENSINO SECUNDÁRIO: UM BREVE HISTÓRICO

1.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO

Adotar o livro didático como objeto de estudo é uma tarefa um tanto quanto árdua, considerando a sua complexidade, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve (Estado, editores, professores e alunos). Por isso, o primeiro grande desafio ao se pesquisar o livro escolar relaciona-se à própria definição do objeto, que pode ser explicado de distintas maneiras e em várias línguas, não apresentando características devidamente definidas, podendo assumir diversas funções de acordo com o ambiente sociocultural, o período em que foi produzido, a disciplina e a série a que se destina, a metodologia e as formas de uso (CHOPPIN, 2004).

Há divergências entre os especialistas na temática sobre o que vem a ser um livro didático, quanto ao seu conteúdo, uso e finalidade. Os livros didáticos também são estigmatizados como alvos da pedagogia, e assim, frequentemente as obras não constam nos inventários da História da Historiografia, apresentando um menor valor, sendo desconsideradas como escritas da História (FREITAS, 2009).

Coforme Freitas (2009), o livro didático pode ser reconhecível porque materializa a disciplina escolar, ligado desde meados do século XVII ao processo de disciplinarização dos saberes escolares. Ele pode ser definido como “um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado”, com seu uso destinado ao ensino (FREITAS, 2009, p.13). É planejado e organizado para uso em situação didática, para ser lido e produzir sentido, tendo, no mínimo, dois destinatários: o aluno e o professor.

Os manuais escolares são objeto da cultura escolar, cujo uso é destinado à sala de aula (SCHMIDT, 2006). Eles normatizam a prática pedagógica e contribuem no cotidiano escolar, exercendo a função de mediação entre a História como disciplina acadêmica e o modo de ensiná-la em sala de aula (SCHMIDT, 2006). Eles precisam ser compreendidos como objetos

que devem ser usados numa situação de ensino e aprendizagem, uma relação que envolve diversos sujeitos: “o(s) autor(es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos” (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

De acordo com Choppin, os livros didáticos destinados aos jovens, reproduzidos e distribuídos em grande escala, são instrumentos poderosos de unificação, até mesmo de “uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (2004, p. 560).

Na concepção de Bittencourt⁸ (1993), o livro didático deve ser avaliado como veículo portador de um sistema de valores, ideologia e cultura, inserido em uma teia de relações e representações sociais, em que a sua posse pode ser associada a um *status* social, podendo ser considerado como elemento de diferenciação social e indicador de oposição no interior da própria elite – uma *mercadoria*, um *depositário dos conteúdos escolares* e um *instrumento pedagógico*.

Pode ser admitido como uma *mercadoria*, pois é um “produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização, pertencente à lógica do mercado”; é um *depositário dos conteúdos escolares*, pois, por seu intermédio, são passados os “conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade de determinada época” e, por fim, é um *instrumento pedagógico*, na medida em que oferece diversas possibilidades de trabalho em sala de aula (BITTENCOURT, 2001, pp. 71- 72).

Maria Laura P. B. Franco define os livros didáticos como “aqueles que se destinam a instruir, coadjuvando o trabalho do professor, numa área qualquer do conhecimento” (FRANCO, 1982, p. 17). Na sua acepção, o livro não é neutro, sendo um portador de “valores, crenças e visão de mundo dos autores”, e deste modo ele pode adquirir dois tipos de função: de “instrumento de reprodução ideológica⁹” ou de possibilitar ao aluno o “desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização” (FRANCO, 1982, pp. 17-18).

Utiliza-se aqui a definição de livro didático estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938:

⁸ Circe Maria Fernandes Bittencourt questionou, em sua tese de doutorado, como a criação dos programas curriculares e suas propostas foram transpostas para os livros didáticos. Para isto, a autora acompanhou a construção da História sob o aspecto de disciplina escolar, utilizando como fonte livros de História das escolas primárias e secundárias, buscando estabelecer o vínculo entre a produção historiográfica acadêmica e oficial e a sua transposição para o manual escolar.

⁹ Maria Laura P. B. Franco apreende o conceito de ideologia em uma sociedade de classes, como um conjunto de valores que refletem os interesses particulares apenas da classe que domina as relações de produção. Estes valores, conforme a autora, são *parciais*, no sentido de representarem o interesse de apenas uma classe, e *imaginários*, no sentido de serem uma fabricação para ocultar a verdadeira origem das diferenças sociais (FRANCO, 1982).

[...] os compêndios de leitura em classe: Art. 2.º, § 1.º – Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, § 2.º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, A., 1980, *apud* OLIVEIRA, J., 1984, pp. 22-23).

Percebe-se o livro como: mercadoria, instrumento pedagógico, instrumento de reprodução de ideias, veículo depositário e transmissor de valores, cultura e conteúdos escolares e instrumento de unificação nacional, linguística e cultural. O livro escolar pode apresentar diversas funções que, consoante Choppin, são classificadas em: *referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental*:

- 1) *Função referencial*: [...] desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações.
- 2) *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades [...].
- 3) *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos Estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade [...], assume um importante papel político.
- 4) *Função documental*: acredita-se que o livro pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico no aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifos do autor).

Apesar das diversas funções que o livro pode representar, a grande maioria das pesquisas acadêmicas o tem analisado por meio da função ideológica, restringindo-se a “tentar substituir ideologias (reais ou presumidas) que elas identificaram por meio de outras ideologias” (CHOPPIN, 2004, p. 557). Negligenciam, acima de tudo, as “características formais”, a “organização interna”, as “diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.)”, a distribuição dos textos e imagens dos livros didáticos (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Ao analisar a produção histórica mundial¹⁰ dos últimos quarenta anos¹¹ acerca dos estudos de livros didáticos, Choppin constatou que: “[...] mais de três quartos da produção

¹⁰ Ainda são raros os países que possuem um inventário publicado a respeito da pesquisa da História e da literatura escolar. Na França, desde 1789, foi criado o banco de dados *Emmanuelle*, que contabiliza toda a produção nacional francesa (CHOPPIN, 2004, p. 564), já no Brasil podemos destacar o trabalho de Circe Maria Fernandes Bittencourt desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vinculado ao

científica tem menos de vinte anos e 45% tem menos de dez anos” (2004, p. 549), e que a última tendência que caracteriza a pesquisa sobre a história do livro e edições escolares é a consideração de sua dimensão transnacional, isto é, a reivindicação do caráter nacional ou regional do livro e a afirmação de uma identidade cultural não escondem mais as influências de vários outros países na construção do livro.

No Brasil, Kênia Hilda Moreira e Marilda da Silva apresentaram um mapeamento quantitativo e qualitativo da produção acadêmica, entre os anos 1980 e 2005, sobre livros didáticos de História, realizada em programas de pós-graduação do País. No total foram 66 obras em 25 anos, sendo que grande parte da produção acadêmica sobre livro didático de História foi produzida em cursos de pós-graduação em Educação, e não em História (MOREIRA; SILVA, 2001). Destaca-se aqui que, dentre os 66 trabalhos produzidos no Brasil, apenas um¹² foi efetivado na Região Centro-Oeste, na Universidade Federal de Goiás (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 83).

Estes dados demonstram quanto a pesquisa sobre o manual escolar no Brasil, nos programas de pós-graduação em História, tem deixado a desejar. Assim, esta pesquisa é relevante, pois é pioneira, particularmente pelo fato de estar vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Região Centro-Oeste, que possui poucos estudos sobre o tema.

1.1.1 PRIMEIROS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A ideia inicial de livro didático ocorreu no século XVI, “com a criação da Escola Moderna, que surge com a Companhia de Jesus, idealizada, por sua vez, com o objetivo de conter a Reforma Protestante” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 27), porém, o primeiro livro

banco de dados *Emmanuelle* e o recém-publicado livro “*Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 A 2005)*” de Kênia Hilda Moreira, resultante de sua dissertação de mestrado.

¹¹ Cerca de 2 mil referências processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países (CHOPPIN, 2004).

¹² O único trabalho produzido na Região Centro-Oeste até 2005 foi a dissertação de mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, sob a autoria de Karine Ribeiro Caldas: “*Nação, memória e História: A formação das tradições nos manuais escolares (1900-1922)*”. Atualmente encontra-se mais um trabalho, defendido em 2010 no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de autoria de Iracy Barbosa Pires: “*A Construção de uma Identidade: Representações do Negro no Livro Didático*”.

feito especificamente para o ensino escolar surgiu com Juan Amos Comênio¹³, em 1632, o *Didática Magna*, escrito em latim e para uso em sala de aula (MOREIRA; SILVA, 2001).

A constituição da História como disciplina no Brasil foi inaugurada com o regulamento do Colégio Pedro II, n.º 8, de 31 de janeiro de 1837. A História do Brasil era ensinada com a Geografia e a História Universal, sendo que Justino José da Rocha foi o primeiro professor a elaborar resumos de obras traduzidas – especialmente obras francesas –, utilizando-os como recurso didático em sala de aula (STAMATTO, 2009, p. 25).

No Brasil, os primeiros livros escolares seguiram modelos franceses e alemães, visando inicialmente a atender ao professor, sendo o seu principal instrumento para a sua formação. Como os manuais eram importados, algumas disciplinas só poderiam ser estudadas após o ensino do idioma estrangeiro, como foi o caso da História Universal, que só poderia ser aplicada depois da conclusão do curso de francês, uma vez que se adotava em grande parte o livro “*Histoire de La Civilisation*, de Charles Seignobos¹⁴” (HOLLANDA, 1957, p. 102). Isto também valia para estabelecimentos de ensino mantidos por congregações religiosas.

Na década de 1930, a partir da Revolução de 1930, medidas nacionalizadoras proibiram o uso de compêndios e de línguas estrangeiras no ensino secundário, o que favoreceu significativamente a expansão e concepção de livros didáticos brasileiros. Guy de Hollanda defendeu que a crise de 1929 – associada com a queda da moeda nacional e o encarecimento do livro didático estrangeiro – possibilitou que o livro brasileiro, anteriormente mais caro, competisse com os importados. Outro fator favorável, mencionado pelo autor, foi o aumento do número de estabelecimentos de ensino secundário, em sua maioria particulares, a partir da Reforma Campos¹⁵, que possibilitou a sua equiparação (HOLLANDA, 1957).

O nascimento dos livros de História do Brasil – escritos pelas “altas personalidades da nação, uma vez que a elaboração de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 33) –, deu-se nos anos de 1830 e 1840, ainda no período regencial, com a introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais dos cursos secundário e elementar. As escolas particulares davam preferência ao uso de compêndios estrangeiros¹⁶, porém para o ensino de História do Brasil os autores “não podiam

¹³ Juan Amos Comênio (1592-1670), pensador do século XVII, nasceu na Morávia (atual República Tcheca). É considerado pioneiro na área de educação infantil e o pai da pedagogia moderna.

¹⁴ Seignobos, no final do século XIX, dividiu a História em Antiga, Idade Média, Tempos Modernos e Contemporâneo; esta divisão foi aceita pelo regime republicano, exercendo forte influência na estruturação do ensino secundário e, conseqüentemente, na produção didática brasileira.

¹⁵ A Reforma Campos será tratada adiante, na página 36.

¹⁶ Ressalta-se que embora os manuais fossem em sua grande maioria importados culturalmente da França, portanto submissos aos ditames europeus, eles sofreram interferências em seu conteúdo no processo de

recorrer a traduções, por tratarem de temas nacionais, transformando os manuais de História, juntamente com as obras de Geografia, em produção necessariamente original” (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

Os primeiros livros de História do Brasil foram confeccionados por militares, como as obras *Resumo da História do Brasil*, de Henrique Luiz de Niemayer Bellegarde¹⁷, e *Compêndio da História do Brasil*, de Abreu e Lima¹⁸ (BITTENCOURT, 1993, pp. 195-196).

No decorrer do século XIX, os livros publicados no Brasil possuíam uma tiragem variável e dificilmente ultrapassavam os “1.000 exemplares”; já os manuais escolares, em suas “primeiras edições, variavam entre 2.000 e 4.000 exemplares, e os de maior receptividade conseguiam constantes reedições, às vezes anuais, que chegavam a 6.000 exemplares” (BITTENCOURT, 1993, p. 108).

As editoras, ao perceberem o comércio muito lucrativo do livro didático, passaram a considerá-lo como “a mina de ouro” da produção, fazendo dele a sua principal mercadoria. Enquanto uma obra erudita, normalmente encadernada, tinha o seu preço de “5\$000 a 10\$000 réis”, os livros didáticos eram cartonados em papel de pior qualidade, com preços de “2\$000 a 5\$000 réis” (BITTENCOURT, 1993, p. 113); em termos comerciais eram mais baratos e acessíveis, entretanto, com um número de vendas superior. Deste modo, a partir de 1851, a produção de livros didáticos¹⁹ “tornou-se uma fonte de lucros capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas nesse produto cultural” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.39).

A primeira imprensa no Brasil foi criada em 1808 por ocasião da chegada de D. João V ao Brasil. Era um órgão oficial denominado *Impressão Régia*, que apresentava como um de seus objetivos principais a ampliação quantitativa e qualitativa da produção de materiais para a educação pública. No entanto, ao final de 1822, acompanhado pelo descompromisso do Estado com as publicações de compêndios escolares, o monopólio da *Impressão Régia*

recomposição didática. Esta alteração pode ser pensada por meio das necessidades políticas e sociais, na qual o tradutor modificava a obra de acordo com suas ideias.

¹⁷ Henrique Luiz de Niemayer Bellegarde era de uma família de portugueses, estudou em Paris e foi bacharel em Letras pela Universidade de Paris. Sua obra considerada como didática foi a 2ª edição do *Resumo da História do Brasil* de 1834, tendo a última edição em 1855 (BITTENCOURT, 1993).

¹⁸ José Ignácio de Abreu e Lima, pernambucano, teve sua obra adotada pelo Colégio Pedro II, ainda que criticada por Varnhagen, que a considerou como plágio do Francês Beauchamp. “*Compêndio da História do Brasil*” teve várias edições, sendo a última em 1882, após a sua morte (BITTENCOURT, 1993).

¹⁹ Circe Bittencourt, ao analisar as propostas contidas em discursos de ministros, presidentes de Províncias/Estados, deputados, senadores, administradores e inspetores escolares, identificou duas fases na elaboração da produção do livro didático no Brasil. A primeira fase seria referente a projetos que defendiam a construção de livros didáticos seguindo modelos de livros estrangeiros, preferencialmente franceses e alemães, e a segunda fase se referia aos anos de 1870/1880, momentos em que críticas aos livros estrangeiros aumentaram e apareceram projetos de obras nacionais, apresentando uma tendência nacionalista.

acabou. E aproximadamente nos anos 1850, a produção didática passou a ser feita por editoras particulares no Brasil, em Portugal e na França (BITTENCOURT, 1993).

Uma grande editora particular de livros didáticos a se destacar foi a *Francisco Alves*, propriedade do português Nicolau Alves. Esta editora empenhava-se na compra dos direitos de obras com sucesso de vendas, pertencentes a pequenas editoras, e adquiria também firmas concorrentes, buscando instituir um monopólio da produção de livros didáticos (BITTENCOURT, 1993).

Em 1838, Eduard Laemmert criou sua própria firma e associou-se a seu irmão Heinrich, abrindo a *Tipografia Universal AE. & H. Laemmert*, substituta da *Tipografia Nacional*, publicando, às vezes, algumas obras didáticas. A *Laemmert* foi responsável pelas primeiras obras didáticas de História e Geografia, mas em 1909, após um incêndio na editora, seus direitos autorais foram vendidos à editora *Francisco Alves*, que aumentava cada vez mais a sua coleção de livros didáticos (BITTENCOURT, 1993).

No início do século XX, a *F.T.D.*, criada pela Congregação dos Irmãos Maristas, também se especializou em livros escolares, coeditando e distribuindo alguns livros juntamente com a *Francisco Alves*. Deste modo, ao final da primeira década do século XX, a produção didática concentrava-se em três editoras: *A.H. Garnier*, *Francisco Alves* e *F.T.D.*, sendo que o restante – ou seja, 14% do total das obras – era publicado por casas editoriais estrangeiras, principalmente de Paris e Lisboa (BITTENCOURT, 1993).

As grandes editoras, responsáveis por aproximadamente 20% do total de produções no Brasil, estavam localizadas no Rio de Janeiro e – a exemplo da Garnier, que deu início à produção de livros destinados ao ensino secundário, inclusive da disciplina de História, e da *H. Laemmert* – preferiam obras didáticas dos professores do Colégio Pedro II, da Escola Militar ou da Escola de Marinha (BITTENCOURT, 1993).

Tanto as grandes como as pequenas editoras enfrentavam os problemas do processo de industrialização do País, que acarretava dificuldades para a aquisição de novos equipamentos, falta de capital, tinta e papel, favorecendo deste modo o comércio de obras estrangeiras. As pequenas editoras enfrentavam problemas maiores que as demais, ficando limitadas à impressão de obras encomendadas²⁰ pelos próprios autores e, quando estas faziam sucesso, logo uma editora grande comprava-lhes o direito de produção (BITTENCOURT, 1993). Nesse período, eram raros os casos de livros didáticos com apenas duas edições, e a obra didática foi se caracterizando pelo seu elevado número de edições.

²⁰ Um exemplo de obras encomendadas são os livros de Joaquim Manuel de Macedo, impressos a seu pedido em 1861, que depois tiveram o direito comprado pela editora L. Garnier (BITTENCOURT, 1993).

Diversas estratégias foram utilizadas para que uma obra fosse editada inúmeras vezes, como a utilização do termo “novo”²¹ nas capas dos compêndios, ainda que o conteúdo do livro não fosse alterado em nada, mas dava a impressão ao comprador que o conteúdo traria algo diferente. A *Cartilha*, de Thomas Galhardo, por exemplo, foi editada por volta do início de 1880, e em 1968 teve a sua 219ª edição. Além deste exemplo, podem-se citar os chamados livros de “longa vida”, altamente lucrativos, que permaneceram décadas em sala de aula, perpassando várias gerações de alunos:

No início da produção do LD nacional, houve numerosas e sucessivas edições, tendo muitos livros uma longa permanência na escola, chegando a permanecer mais de cinquenta anos na sala de aula. Por exemplo, o livro didático de História (LDH) *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado em 1861, foi reeditado durante todo o contexto de Primeira República, permanecendo por mais de trinta anos após a morte do autor. Outro exemplo é o LDH *História do Brasil*, de João Ribeiro, editado em 1900, cuja 19ª edição data de 1966, mais de vinte anos após a morte do autor (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31, grifo do autor).

Joaquim Manuel de Macedo, na acepção de Bittencourt (1993), foi o autor de livro didático mais lido do século XIX, a sua obra “*Lições de História do Brasil*” teve 11 edições com aproximadamente 6 mil exemplares cada uma delas.

Nos anos 1850, com a introdução da História do Brasil, nos programas do Colégio Pedro II²² e escolas de ensino elementar, o volume de obras e autores cresceu consideravelmente possibilitando espaço, inclusive para as mulheres²³. Professores do Colégio Pedro II²⁴ e quase todos os secretários do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foram autores de livros didáticos, eles “tiveram estreitas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos mas, porque, estavam ‘no lugar’ onde este mesmo saber era produzido” (BITTENCOURT, 1993, p. 205). Forjando por meio da História elitista, heroica e mítica a nação sonhada, “imaginada”.

Mas quem eram esses autores e professores do ensino secundário brasileiro no decorrer do século XIX e início do século XX? Bittencourt os apresenta como *hommes de lettres*, “autodidatas que ficaram conhecidos no campo educacional pelo número significativo

²¹ Atualmente ainda se mantém este tipo de estratégia.

²² O colégio era a “escola-modelo”, sendo a única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, e responsável pela elaboração dos programas de ensino secundário para todo o País.

²³ Tem-se notícia de duas mulheres que foram autoras de livros didáticos de História: Herculana Firmina Vieira de Sousa escreveu *Resumo da História do Brasil (1500-1840)* e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, graduada pela Normal School of New York, autora de uma cartilha e de uma série de livrinhos de leitura e de uma *História do Brasil* (BITTENCOURT, 1993, p. 210).

²⁴ Alguns autores de livros didáticos que foram professores do Colégio Pedro II: Justiniano da Rocha, Joaquim Manuel Macedo, Berquó, Moreira Pinto, João Ribeiro, Jonathas Serrano, etc.

de textos e traduções escolares, redigindo Gramáticas, Dicionários, compêndios de Geografia, livros de leituras, além das obras de História” (BITTENCOURT, 1993, p. 228).

A partir de 1870, as produções de livros didáticos passaram a serem elaboradas por professores que eram de outros estabelecimentos, além do Colégio Pedro II ou sócios do IHGB, granjeando uma escrita mais heterogênea, acessível também a autoras. Neste período também começaram a surgir críticas em relação aos livros estrangeiros, dando início a projetos²⁵ de livros didáticos nacionais, motivo de debate entre os parlamentares durante o século XIX.

No final dos anos 1880, o Estado brasileiro temia a disseminação do saber letrado e o livro passava a ser considerado como obra perigosa, pois havia um temor das múltiplas possibilidades que as práticas de leitura poderiam oferecer ao aluno. José da Silva Lisboa, autor de uma das primeiras obras didáticas, relatou o perigo da disseminação do livro, na qualidade de “importante e contraditório veículo de comunicação”, ao possibilitar a difusão das “luzes” para as classes inferiores, uma vez que estas poderiam ser “seduzidas” para revoluções, consideradas práticas perigosas: “As pessoas necessárias aos trabalhos mecânicos, adquirindo conhecimentos superficiais, se desgostam da sua laboriosa condição, e aspirando à mudança de estado, são facilmente seduzidas para revoluções por insidiosos demagogos” (LISBOA, 1827, *apud* BITTENCOURT, 1993, p. 28).

Desse modo, os administradores públicos, na aprovação de quais seriam ou não as obras “adequadas” ao público escolar, acabavam evitando, por meio da inspeção das escolas, que professores utilizassem em suas aulas outras fontes que poderiam ser consideradas como subversivas. Assim o material didático acabava expressando o valor moral de sua época e era entendido como a possibilidade de unificação do saber em todo o País, buscando legitimar o “Estado-nação e o regime político que se instaurara” (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

Havia uma preocupação relacionada às adaptações e traduções de livros estrangeiros, na qual os livros utilizados no Colégio Pedro II deveriam ser aprovados pelo ministro do Império e pelo reitor do colégio. Estes tipos de exigência, juntamente com os exames para os cursos superiores, proporcionavam uma homogeneidade às obras didáticas.

No final do século XIX, iniciativas foram tomadas no sentido de regulamentar os compêndios a serem adotados em cada província. O incentivo à confecção de obras nacionais, contudo, era praticamente inexistente, limitado à História do Brasil e à Geografia (BITTENCOURT, 1993).

²⁵ Os projetos só foram impulsionados nos anos 1930.

Em forma de incentivo, começou-se a premiar as melhores obras “com honrarias ou com dinheiro”²⁶. Diversos autores, buscando sensibilizar pessoas e ter a aprovação garantida de suas obras, começaram a dedicá-las a autoridades e, até mesmo, a enviar cartas com pedidos de aprovação, mantendo-se este tipo de prática mesmo no regime republicano.

O professor deveria utilizar em aula apenas livros aprovados pelo Estado, fazendo sua “escolha” a partir de uma lista prévia. Aqueles que utilizassem livros proibidos estariam sujeitos a punições²⁷. Esta prática de possibilitar “alguma escolha” legitimava a ação controladora do Estado, porquanto o professor teria de escolher um livro que na realidade estava sendo imposto. Desta maneira, Igreja e Estado controlavam a adoção de livros nas escolas públicas e particulares durante o Império, e na República esta tarefa ficou relegada ao Estado, que reforçou o poder fiscalizador dos inspetores e diretores (BITTENCOURT, 1993). Pode-se então afirmar que o livro didático foi criado para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola.

O livro didático deveria “assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino” (BITTENCOURT, 1993, p. 25). Ao ter sua função ampliada, começou a ser consumido²⁸ por crianças e adolescentes, que passaram a ter o direito de posse sobre ele.

No final do século XIX e início do século XX, foi incentivado o processo de nacionalização do livro didático, defendendo a necessidade de se produzirem manuais com temas sobre “o País, sua natureza e costumes” (BITTENCOURT, 1993, p. 30), o que as obras estrangeiras não contemplavam. Neste contexto, Em 1890, José Veríssimo escrevia:

[...] uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (VERÍSSIMO, 1985, *apud* BITTENCOURT, 1993, p. 20).

Por intermédio do uso dos livros didáticos e do incentivo por parte do Estado – para uma produção de programas curriculares que sistematizassem o conhecimento em disciplinas

²⁶ O *Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo, ganhou o “concurso proposto pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal em agosto de 1897, tendo o autor recebido a soma de 4:000\$000 (quatro mil réis), e a municipalidade se encarregou da impressão de uma primeira edição de mil exemplares” (BITTENCOURT, 1993, p. 29).

²⁷ As punições poderiam variar entre suspensões do exercício de trabalho e multas.

²⁸ Ainda na fase revolucionária da França, Condorcet, escreveu o texto “*Second Mémoire sur l’ Instrucion Publique*”, criando dois livros didáticos, um para o professor e um para o aluno, e esta concepção de livro foi conhecida pelos legisladores brasileiros, ainda no século XIX (BITTENCOURT, 1993, p. 22).

escolares, capazes de auxiliar a formação do “sentimento nacionalista” (BITTENCOURT, 1993, p. 31) –, defendia-se a difusão do vínculo nação-território, destacando o estudo da História Nacional e da Geografia para o conhecimento do imenso espaço físico do Brasil.

A História Sagrada, compreendida em sua maioria de compêndios resultantes de traduções de textos europeus, desapareceu dos currículos com a República, e a História Universal foi acrescida pela História do Brasil. Era uma fase de substituição dos heróis bíblicos por cidadãos civis, heróis que seriam delineados pelo governo, que introduzia a disciplina Instrução Moral e Cívica nas escolas brasileiras, substituindo o ensino religioso, encarregadas de ensinar e legitimar dois princípios básicos para a formação da nação: família e Pátria:

A introdução do ensino de Instrução Moral e Cívica nas escolas representou, dentro desta perspectiva, um apêndice da História, ou um acréscimo a esta disciplina, servindo para desenvolver o sentimento patriótico, direcionando a moral secular. Tal “sentimento patriótico” não possuiu uma unanimidade entre os seus autores, variando entre ufanismos e a busca de um conhecimento capaz de gerar algumas atitudes de participação política (BITTENCOURT, 1993, p. 166).

A constituição da História como disciplina no Brasil e a confecção de seus manuais escolares ocorreu em um contexto de organização e disputa entre o discurso da História laica e da História sagrada, uma disputa travada entre o poder religioso e o Estado (NADAI, 2009). Nessa época também o País se estruturava como nação (ABUD, 1997), durante o processo de estruturação do ensino no período imperial, no qual o principal objetivo do sistema educacional era a formação das elites dirigentes (FONSECA, 2006, p. 44). Surgiram então vários projetos educacionais, incluindo o ensino de História Sagrada, Profana²⁹, da Civilização, Universal, Geral ou da Pátria.

Instigados em como pensar na questão da nação, os intelectuais preocuparam-se em relacionar os eventos notáveis na periodização da História brasileira. Desta forma, foi se configurando a necessidade de criar heróis que servissem como exemplos a serem seguidos pelos brasileiros, e estaria aí evidenciada a noção de História “como mestra da vida” (BITTENCOURT, 1993, p. 216). Logo, a História Sagrada com o “tempo determinado por desígnios divinos” não convinha mais para explicar a História do País.

²⁹A História Sagrada utiliza pretextos da moral religiosa, enquanto a História profana utiliza pretextos cívicos.

E o ensino de História, proposto a partir dos primeiros programas escolares da escola pública imperial, sofreria transformações. A História agora deveria ser laica, com seus “marcos temporais definidos pelo Estado” (BITTENCOURT, 1993, pp. 136-137):

A construção da História profana da nação enfrentava o problema de estruturar e articular os períodos para estabelecer a noção de um tempo histórico no qual o sujeito era o Estado. Retiraram os ensinamentos da História Sagrada, elencando a sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando fatos para se chegar ao grande “evento”, a Independência e a constituição do Estado nacional. A Independência e o Estado monárquico conduziram o Brasil ao seu destino, uma “grande nação”. Dentro desse objetivo, o discurso didático enfatizava o tempo futuro. O Brasil era o “País do futuro”, predestinado a um futuro brilhante pela grandiosidade do território e pelas imensas riquezas de seu solo (BITTENCOURT, 1993, p. 216).

Todavia, foi preciso haver composição e divulgação da galeria de heróis nacionais para “a formação de sentimento nacionalista aliada à concepção de História como ‘mestra’ da vida” (BITTENCOURT, 1993, p. 217), onde os personagens da História deveriam ser modelos a serem seguidos, o “herói” aparecia como o construtor da Pátria, e os autores dos livros dedicavam-se a escrever biografias que pudessem abarcar uma “história da unidade do território, de um passado comum” (BITTENCOURT, 1993, p. 226).

Surgiram compêndios empenhados na valorização “do sentimento nacional”, que foram a marca de uma nova fase da produção em História. Eram manuais que se destacaram pelo tom nacionalista, claramente ideológico, associado, paradoxalmente, ao cientificismo baseado em princípios de rigor e objetividade (BITTENCOURT, 1993, p. 220).

A História do Brasil deveria situar o País no “mundo civilizado e projetar, junto aos jovens, a ideia de um futuro independente, mas solidário ao conjunto da humanidade” (BITTENCOURT, 1993, p. 226). Deste modo, alguns autores de livros didáticos pensavam na necessidade de um reconhecimento da “Pátria”, transversalmente pelos seus aspectos físicos, tradições de lutas e conquistas, e acabavam por divulgar o nacionalismo via “belezas e riquezas de uma jovem Pátria que se abria para o mundo”, defendendo ao mesmo tempo a “necessidade de proteção da Pátria, do território, da unidade nacional” (BITTENCOURT, 1993, p. 225) diante das expansões europeias.

No decorrer dos anos 1930, assim que a Reforma Francisco Campos foi implantada, surgiram novos compêndios escolares de conformidade com os novos programas estabelecidos pelo governo, porém, como muitos manuais não chegaram a ser publicados

segundo os programas de 1936, os alunos de História da Civilização muitas vezes utilizaram compêndios anteriores à reforma (HOLLANDA, 1957).

Os livros de Instrução Cívica eram confeccionados por cada Estado do Brasil, e para evitar que se despertasse um sentimento excessivamente regional, todos os livros eram repletos de patriotismo, exaltando a nação “imaginada”: riquezas, fartura, heróis, mitos, entre outras questões. Dentre os poucos compêndios publicados, destaca-se o do docente do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano, autor do livro de *História da Civilização*, escrito em três volumes, sendo a obra mais vendida durante a Reforma Campos (HOLLANDA, 1957).

A questão do livro didático era um tema presente nos discursos e projetos de “nacionalização do ensino” e culminou na legislação de 1938 que, na opinião de João Batista Araújo e Oliveira (1984), foi a primeira preocupação oficial com o livro didático no Brasil. Helena Maria Bouquet Bomény (1984) esclarece que o debate acerca do livro didático está presente “de forma institucional” desde o Estado Novo, quando a primeira tentativa de legislar e controlar o livro didático processou-se por meio do Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938³⁰. Este decreto sentenciava a liberdade de produção ou importação de livros didáticos no Brasil, a necessidade de uma prévia autorização³¹ por parte do Ministério da Educação para que fossem adotados nas escolas, a proibição da adoção de livros didáticos de autoria de professores ou do diretor da escola em que trabalhavam, a não obrigatoriedade de adoção de um só livro para cada grau de ensino, sendo livre por parte dos diretores e professores a escolha do livro para uso, entre outras questões.

O Decreto-Lei n.º 1.006 também criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)³², que deveria ser composta por sete membros designados pelo presidente da República e teria, dentre suas atribuições, a função de “examinar e proferir o julgamento dos livros didáticos que lhes fossem apresentados” (OLIVEIRA, 1984, p. 33).

Conforme Bomény, a razão pela implementação da lei em relação ao livro didático ter ocorrido durante o Estado Novo se explica em virtude da necessidade que se tinha nesse período de uma constituição do que se denominava de “consciência nacional, construção da nacionalidade e afirmação do Estado Nacional” (BOMÉNY, 1984, p. 34), um momento de construção do que seria o Brasil, ocasião também em que o livro didático acabou se tornando

³⁰ O Decreto-Lei n.º 1.006 deveria entrar em vigor em janeiro de 1940.

³¹ Esta autorização deveria ser estabelecida pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), também criada no Decreto-Lei n.º 1.006 de 30 de dezembro de 1938 (OLIVEIRA, 1984).

³² A comissão, conforme os programas oficiais, definia quais livros poderiam ser utilizados dentro de sala de aula. As editoras de livros didáticos do Brasil perceberam o quão vantajoso era a publicação de manuais que seguissem os programas oficiais. Como cada livro destinado às instituições escolares deveriam passar pela Comissão Nacional do Livro Didático, nenhuma editora queria arriscar-se publicando um livro que fosse reprovado pela comissão.

um grande “transmissor do ideário estado-novista” (BOMÉNY, 1984, p. 34). Pode-se perceber como este ideário se refletia no decreto por meio do seu artigo n.º 20, em que há onze formas de impedimentos à autorização de publicação de livros didáticos:

- a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela sua Pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do País com relação das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938, *apud* BOMÉNY, 1984, p. 35).

Portanto, defendia-se a unidade territorial, a independência, o respeito em relação ao regime que vigorava no Brasil, o respeito às autoridades nacionais, a preservação da tradição nacional e de figuras que representam a nação (heróis nacionais), a valorização do futuro da raça brasileira, a criação de um sentimento de identidade nacional enaltecendo o Brasil como um todo e não em partes (regiões), e não deveria ser alimentado ódio aos estrangeiros ou estimulada a luta entre as classes sociais, com valorização da família e das virtudes humanas. Este tipo de ensino continuou a ser pregado e difundido por muitos anos no Brasil, inclusive nas décadas de 1950 e 1960. Um ensino que engrandecia a nação, a unidade, visando à criação de uma identidade nacional.

Para Oliveira, as tentativas de censura – por meio da existência de um Conselho Nacional de Moral e Cívica para definir os critérios de produção de livros “aceitáveis” ou não – “confirmam essa crença na importância do livro como conformador de valores e atitudes” (OLIVEIRA, 1984, p. 16). Sobre o conteúdo científico e pedagógico do livro didático, o decreto-lei mencionava:

Art. 27 – Será ainda negada autorização de uso do livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou de gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão (BRASIL, 1938, *apud* HOLLANDA, 1957, p. 230).

Entre os anos de 1930 e 1945, notava-se uma preocupação antirregional e uma necessidade de centralização das questões nacionais. Os professores que utilizassem em sala de aula livros não autorizados receberiam uma multa de “cem cruzeiros, se não forem empregados públicos, ou, se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias” (HOLLANDA, 1957, p. 239), e a reincidência importaria na demissão do cargo ou dispensa da função.

No Brasil, a questão da publicação de compêndios escolares deixava muito a desejar, uma vez que os livros do final da década de 1950 em pouco se diferenciavam dos livros produzidos no início da década de 1930. Ainda em 1925, era frequente o uso de manuais franceses para a maioria das matérias do curso secundário, como o caso já citado da *História Universal* e a utilização do manual *Histoire de la Civilisation*, de Charles Seignobos.

Guy de Hollanda afirmou, em fins de 1950, que os livros didáticos comercializados eram “meras reedições, mais ou menos modificadas, de livros escritos de acordo com os programas de 1942 e 1945, que, por sua vez, haviam sido frequentemente adaptados de volumes destinados antes ao ensino da História da Civilização” (HOLLANDA, 1957, p. 198), isto é, os manuais no final dos anos 1950 ainda eram adaptações de livros escritos no início da Reforma Campos em 1931:

No Brasil, a primeira edição de um livro didático para o ensino secundário costuma ser de 5.000 exemplares, enquanto, até 1930, não alcançava mais de 2.000, salvo casos excepcionais. Hoje, como há um quarto de século, as novas edições dos livros escolares não passam, geralmente, de reimpressões (HOLLANDA, 1957, p. 232).

Sendo assim, os compêndios em uso na década de 1950 não diferiam muito em autoria e qualidade dos compêndios escritos anteriormente. Os volumes de História do Brasil, quase sempre eram de autores que tinham escrito compêndios para todas as quatro séries ginasiais, e às vezes para as três séries do colégio, e normalmente dedicavam poucas páginas ao Brasil contemporâneo e apresentavam “falhas, particularmente no tocante à parte etnográfica e aos temas econômico-sociais” (HOLLANDA, 1957, p. 181).

Acerca da informação histórica apresentada nos manuais, Hollanda defendeu que os escritos por autores brasileiros apresentavam-se “ligeiramente superiores aos publicados antes do funcionamento dos cursos universitários, destinados à formação de professores da matéria para o ensino secundário” (1957, p. 195), e que houve alguma melhora pedagógica nos compêndios após a Reforma Campos.

Neste contexto de dificuldades de melhoria no conteúdo do livro escolar brasileiro, destacaram-se alguns autores, como Jonathas Serrano, João Ribeiro e Oliveira Lima, que escreveram obras de grande aceitação pelo público, com várias edições que permaneceram durante anos nas escolas. Serrano redigiu o “*Epítome de História Universal*”, que alcançou 24 edições entre 1912 e 1954, e em 1929 compôs a “*História do Brasil*”, publicada em 1931, obra bem ilustrada e de material que “superava qualquer obra congênere” (HOLLANDA, 1957, p. 122) – um livro caro na época e impresso na França.

João Ribeiro lançou a “*História Universal*”, em analogia ao programa de 1918 do Colégio Pedro II, e em 1900 publicou “*História do Brasil*”, que ao todo teve 15 edições, sendo a 14.^a edição, após a morte do autor, revisada e completada pelo seu filho Joaquim Ribeiro (HOLLANDA, 1957). Em 1912, Oliveira Lima escreveu a “*História da Civilização*”³³, destinada ao ensino secundário, e apesar do título, o autor tratou preferencialmente de história política.

No pós-1945, com a interferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³⁴ na elaboração dos livros didáticos, os manuais começariam a dar enfoque à necessidade de promoção da paz e o respeito entre as nações, passando a ter um papel político e pacificador (MOREIRA; SILVA, 2001):

[...] a UNESCO vem envidando esforços para alcançar uma melhor compreensão internacional mediante a revisão dos manuais escolares. Entre estes, os que, à primeira vista, contêm mais abundância de estereótipos adversos a um verdadeiro espírito internacional, são os de História e Geografia (HOLLANDA, 1957, p. 203).

Considerou-se estar o compêndio de História carregado de estereótipos que incitavam a incompreensão entre as nações. Assim, educadores de diversos países, por meio de tratados e convênios bilaterais, demandaram atenção particular ao conteúdo transmitido nos manuais. Estabeleceu-se uma análise textual, de forma que contemplasse princípios nacionalistas

³³ Até 1931, a obra “*História da Civilização*”, de Oliveira Lima, era a mais extensa que se tinha publicado no Brasil (HOLLANDA, 1957).

³⁴ A UNESCO foi instituída em 16 de novembro de 1945.

equilibrados em favor de uma convivência internacional pacífica (HOLLANDA, 1957). Isto mostra que apesar de prevalecer o discurso de formação patriótica, havia uma preocupação política com questões internacionais.

A partir da década de 1960, significativas transformações ocorreram no âmbito educacional, quando “se passou aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária” (ABUD, 2011, p. 39). Dessa maneira, os livros não ultrapassavam mais de cinco anos nas salas de aula (MOREIRA; SILVA, 2011).

Nesse período, o livro didático começou a ser considerado instrumento privilegiado nas ações de ensino-aprendizagem dentro das escolas. No dizer de Freitas (2009), as décadas entre 1910 e 1960 foram a época de ouro do livro didático, uma vez que nele se depositou grande responsabilidade para o sucesso e a qualidade do ensino primário e secundário, além de ter sido um componente para a renovação das práticas escolares.

1.2 O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: UM BREVE HISTÓRICO

No momento da gênese do ensino secundário no século XIX, cujos estabelecimentos eram denominados colégios e liceus, não se pensava em ampliá-lo para os setores populares da sociedade, sendo um curso pago³⁵ destinado a alunos com boas condições econômicas e de caráter exclusivamente masculino³⁶, representando assim “um meio de preservar privilégios e manter a separação entre a elite identificada com o mundo branco europeu e o restante da população, composta de mestiços, negros, e índios” (BITTENCOURT, 1993, p. 58). Já as escolas profissionais públicas ficavam limitadas, nessa época, às “Escolas Normais, com aproximadamente 20 cursos até 1883 e 7 institutos de ensino profissional” (BITTENCOURT, 1993, p. 61):

A denominada escola secundária brasileira era composta, além do Colégio Pedro II, de alguns liceus estatais espalhados pelas províncias, de colégios confessionais com um ensino mais organizado em séries e “aulas” sequenciais, os seminários “menores”, com um programa curricular próprio para a formação de clérigos, e por cursos esparsos, constatando de aulas avulsas de latim e demais disciplinas exigidas para os exames preparatórios (BITTENCOURT, 1993, p. 58).

³⁵ O ensino secundário passou a ser gratuito somente após 1945.

³⁶ O ensino para o público feminino ficava limitado a escolas confessionais ou particulares leigas.

Os cursos secundários eram os preparatórios para os cursos superiores, como as Faculdades de Direito, de Medicina, ou outra escola do mesmo nível, e deveriam ser particulares, mas recebiam ajuda do Estado, que os obrigava a destinar algumas vagas a alunos pobres. Era quase que exclusivamente um ensino para alunos ricos, local no qual os programas e compêndios deveriam formar a elite letrada do Brasil, futuros líderes militares e chefes de governo. Sendo assim, ao livro didático caberia o papel homogeneizador do saber escolar, reforçando métodos de ensino baseados na memorização, em uma escola concebida como transmissora dos conhecimentos; por isso, relacionava-se a História à oratória, à memória e à formação moral dos sujeitos (BITTENCOURT, 1996; ABUD, 2011).

Liberato Barroso, ministro do Império, destacou o surgimento dos liceus a partir de 1835, e a criação do Colégio Pedro II, em 1837, como “os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade” (BARROSO, 1867, *apud* BITTENCOURT, 1990, p. 33) no ensino público, onde nas escolas secundárias, acadêmicas e superiores a educação era a da classe dominante, enquanto nas escolas primárias e profissionais a educação era a das pessoas pobres (OLIVEIRA, 2004).

Os cursos secundário e superior foram priorizados no Brasil Império para a elite, sendo organizados de tal forma que o poder central ficava encarregado do ensino superior em todo o País, e os demais níveis de ensino ficavam a cargo das províncias, exceto o Colégio Pedro II, que deveria servir de modelo (OLIVEIRA, 2004).

Os conservadores defendiam o ensino como tarefa das famílias e da Igreja, e os liberais buscavam o controle do Estado sobre a escola pública e não aprovavam a presença dominante da Igreja no ensino. Apesar da ideia não consensual do ensino primário como atribuição obrigatória do Estado, a maioria dos legisladores aceitava a sua intervenção com a presença da Igreja na organização do ensino primário³⁷, o que lhe garantiu uniformidade, ainda que uma quantidade considerável de pessoas fosse excluída do “saber letrado”. Desta forma, o número de alfabetizados no final do século XIX impedia o Brasil de ser equiparado aos países civilizados (BITTENCOURT, 1993).

O regulamento de instrução do município da Corte, sobre a instrução primária e secundária de 1859, evidencia a limitação do ensino que impedia de frequentar a escola primária e secundária: “meninos com moléstias contagiosas, meninos que não foram vacinados, escravos, alunos menores de cinco anos e maiores de quinze”. O relatório de 1866 de D. Leite Ribeiro, diretor de instrução da Província do Rio de Janeiro, também demonstra a

³⁷ A Constituição brasileira de 1824, promulgada por Dom Pedro I, definiu que a instrução primária seria gratuita pra todos os cidadãos (BITTENCOURT, 1993).

limitação do ensino: “saiba o filho do povo bem ou mal ler, escrever e contar, e guarde-se a ortografia para os que têm tempo e meios de aprendê-la” (RIBEIRO, 1866, *apud* BITTENCOURT, 1993, p. 44).

O saber escolar (BITTENCOURT, 1993) não deveria ser o mesmo para todas as classes sociais, nem para ambos os sexos³⁸, havendo, para isto, estudos específicos a cada situação: o primeiro grau de instrução era comum a todos, com três anos de duração (dos 9 aos 12 anos), tempo considerado suficiente para o aluno pobre aprender cálculos básicos e a escrita, que seriam úteis às suas atividades, limitando seu conhecimento.

Já o ensino secundário, com seu conteúdo humanístico, seria destinado àquele que tivesse disponibilidade de tempo para estudar, ou seja, o aluno rico. Mas esta divisão entre ensino primário e secundário não foi suficiente para resolver as questões relacionadas à educação, visto haver alunos que se encontravam em uma situação intermediária entre os pobres e os ricos, e para eles a solução foi a divisão do ensino primário em dois níveis: “de 1º e de 2º grau, ou instrução primária elementar e instrução primária superior ou complementar” (BITTENCOURT, 1993, p. 44). Para alunos que seguiriam o caminho da indústria e não poderiam ficar limitados à instrução elementar surgiram as “escolas médias”, e desta forma as escolas mantinham cada qual em “seu devido lugar”, perpetuando as diferenças sociais.

No início do século XX, o ensino brasileiro passou por várias reformas – foi um momento em que estava em discussão qual ideia de nação veicular por meio do ensino, quando os estabelecimentos educacionais foram fundamentais para a formação do cidadão. Os programas do ensino secundário, de acordo com a Reforma Rocha Vaz de 1925, que vigorou até 1931 com a Reforma Francisco Campos, eram formulados pelos “professores catedráticos e aprovados pelas Congregações do Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário” (HOLLANDA, 1957, p. 11). Os estabelecimentos particulares que quisessem conferir valor legal aos seus exames realizados, ou melhor, ser equiparados³⁹ ao Colégio Pedro II, deveriam provar que tinham “um corpo docente idôneo” e “programa igual ao do Colégio Pedro II” (HOLLANDA, 1957, p. 11), preenchendo uma série de exigências do Estado.

A Reforma Rocha Vaz, em 1925, introduziu a Instrução Moral e Cívica articulada ao ensino de História, buscando reforçar o sentimento patriótico, porém foram as reformas de

³⁸ O ensino para as meninas tinha como objetivo prepará-las para serem boas esposas e mães. A partir de 1870, foram criadas as escolas mistas para alunos com idade inferior a 10 anos (BITTENCOURT, 1993).

³⁹ Só poderiam ser equiparados ao Colégio Pedro II, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos oficialmente pelo Estado (HOLLANDA, 1957, p. 11).

1930 e 1940 que consolidaram o ensino de História, dispondo esta matéria no centro da proposta de formação da identidade nacional. Este tema teve uma das suas principais bases na educação, nas quais as elites, desde o século XIX até meados da década de 1930, “colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação”. Não por acaso, esta questão passou a ocupar lugar de destaque no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e sob sua direção produziu textos e manuais escolares com uma abordagem histórica eminentemente política, nacionalista, exaltando a colonização portuguesa e a monarquia (FONSECA, 2006, p. 46):

Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela manutenção da Independência e criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam 1930 como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro (ABUD, 1997, p. 44).

As reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema reconheceram a importância do ensino de História para a formação do cidadão, pondo em destaque, nas práticas de ensino da disciplina, a categoria de nação e a necessidade de unidade nacional em um País extenso como o Brasil. Logo, tornou-se um instrumento poderoso para a construção do Estado Nacional, e o livro didático converteu-se em um importante veículo de transmissão do ideário Estado-novista (MOREIRA; SILVA, 2001).

A organização da estrutura educacional brasileira, Oliveira (2004) registra, teve três momentos marcantes: o de expansão social, durante a Primeira República; o de consolidação, por intermédio das reformas de Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1942-1946); e o terceiro momento no pós-1946, que culminou em 1961, durante o governo João Goulart, na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É preciso destacar que em todos esses momentos predominou a assistência ao ensino das elites, negligenciando-se a educação popular.

De toda esta estrutura educacional, a História, como disciplina, foi “um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais” (NADAI, 2009, pp. 30-31), servindo de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa. Os currículos e programas também foram utilizados como instrumentos poderosos de intervenção do Estado no ensino, promovendo um discurso que garantisse o controle das informações a serem transmitidas e que possibilitasse a organização de uma nação articulada, uma vez que “se procurou garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira

apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa” (NADAI, 2009, p. 29). Tal procedimento buscou privilegiar a unidade e a homogeneidade.

As reformas educacionais das décadas de 1930 e 1940, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram “frutos de ação exclusiva do Estado”, por meio da “articulação do poder com as diversas classes sociais capazes de se fazerem ouvir” (BITTENCOURT, 1990, p. 34). Vale dizer que mesmo considerando todas as exigências e o controle do Estado para com os autores de obras didáticas, pode-se asseverar que eles participaram de “um processo de criação do saber a ser ensinado, no qual registraram suas próprias interpretações diante do passado da nação”. O grande número de intelectuais brasileiros que se dedicou a essa tarefa indica – como Bittencourt defende – a expressiva importância da escola e do livro didático na “organização de uma sociedade letrada e no papel a ser desempenhado na produção e transmissão da identidade nacional” (BITTENCOURT, 1993, pp. 240-241):

Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto de professores e os “interesses dos alunos” (ABUD, 1997, p. 42).

Por conseguinte, as instituições organizam os currículos e influenciam de forma decisiva na formação do cidadão brasileiro; deste modo, o currículo e o livro didático podem dizer muito sobre um determinado período histórico, e ao analisá-los deve-se considerar quem os produziu, pois “é impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio” (CERTEAU, 1976, *apud* ABUD, 1997, p. 42).

1.2.1 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931) E O ENSINO DE HISTÓRIA

Na década de 1930 prevalecia o discurso balizado da reforma social por meio da educação, da “formação do cidadão e da produção e modernização das elites” (ZOTTI, 2006, p. 2). Nesse período esteve presente também a preocupação com a democratização do ensino, ou seja, sua ampliação para determinada parcela da população (BITTENCOURT, 1990, p. 42).

Em 18 de abril de 1931, a Reforma Francisco Campos⁴⁰ do ensino secundário foi oficializada pelo “Decreto nº 18.890, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932” (BICUDO, 1942, *apud* DALLABRIDA, 2009, p.186) e decretada “pelo governo provisório nascido da Revolução de 1930” (HOLLANDA, 1957, p.12). Para Hollanda (1957), a Revolução de 1930 e a Reforma Francisco Campos do ensino secundário foram o “*divortium aquarium*” – o divisor de águas na educação brasileira, que transformou o sistema de ensino no País, reconhecendo oficialmente a autonomia das escolas secundárias para expedir seus diplomas de conclusão do curso secundário e autorizando a elaboração de programas próprios. Malgrado a falta de inovação dos compêndios escolares nos últimos 30 anos, em decorrência dos programas oficiais que eram impostos e da pouca atenção dispensada aos programas de História Geral e do Brasil, essa situação permanecia desde 1925:

[...] nestes últimos decênios, nos quais se formou um número cada vez maior de licenciados em História, não se podem apontar reais inovações pedagógicas nos compêndios de sua autoria. É certo que as camisas de força dos programas oficiais, a cujo afrouxamento se opõe a orientação comercial – no sentido pejorativo – das editoras nacionais e o conformismo pedagógico dos professores, reduzem, bastante, as possibilidades de inovações (HOLLANDA, 1957, p. 2).

A Reforma Campos⁴¹ buscou reestruturar o ensino secundário⁴² para adequá-lo à modernização nacional, defendendo para isto um ensino com caráter educativo que não se resumisse à transmissão e memorização de conteúdos, mas que direcionasse os alunos para o “trabalho ativo e pessoal” (DALLABRIDA, 2009, p.189):

A sua finalidade não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer

⁴⁰ Durante o governo republicano ocorreram várias reformas educacionais direcionadas para os ensinos secundário e superior: em 1901, a reforma de Eptácio Pessoa – que manteve a disciplina de História no 6º ano; em 1911, a reforma de Rivadávia Correa – que incorporou a disciplina História Universal nos anos 5º e 6º; em 1915, a reforma de Maximiliano – pela qual a disciplina de História foi reintroduzida no 5º ano, e a de História Universal, no 4º ano; e em 1925, a reforma de Rocha Vaz, na qual as escolas equiparadas deviam adotar, sem modificação, a seriação das matérias estabelecidas para o Colégio Pedro II (STAMATTO, 2009). Porém, optou-se por abordar aqui apenas as reformas: de 1930, de Francisco Campos, em que a elaboração dos programas de ensino passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação; e a de 1942, de Gustavo Capanema, que ficou em vigor até o Congresso Nacional votar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, quando os programas passaram a ser discutidos e implementados nos Estados.

⁴¹ Inicialmente foi aplicada à primeira série do ensino secundário, ficando as demais séries sujeitas à legislação anterior, ou seja, elas continuariam adotando os programas do Colégio Pedro II.

⁴² Com relação ao ensino secundário, as Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) reforçaram a disparidade quanto à formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior.

situação as decisões mais convenientes e seguras (CAMPOS, 1933, *apud* DALLABRIDA, 2009, p.189).

A reforma tentou superar o caráter exclusivamente propedêutico do ensino secundário, ao contemplar uma “função educativa, moral e intelectual do adolescente”, formando o homem para “todos os grandes setores da atividade nacional” (ZOTTI, 2006, p. 4). Foi inovadora na tentativa de unificação do ensino brasileiro e imposição da frequência obrigatória de três quartos das aulas totais da série cursada no ano, conforme o artigo 33 do decreto da reforma: “Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série” (BRASIL, 1931, *apud* DALLABRIDA, 2009, p.187), além de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal⁴³.

Ela estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelas municipalidades, associações ou particulares, porém, os programas e as instruções metodológicas deveriam ser expedidos pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, e revistos de três em três anos por uma comissão designada pelo ministro. Desta forma, os estabelecimentos públicos ficavam sob a inspeção federal e não tinham autonomia para elaborar seus programas (HOLLANDA, 1957).

O Decreto n. 19.890, ao transferir a expedição dos programas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, buscava centralizar e uniformizar o ensino secundário brasileiro, e para isto foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário:

O propósito que determinou, em 1931, a expedição dos programas do ensino secundário pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, parece ter-se inspirado num sincero desejo de promover uma radical renovação dos métodos didáticos [...]. Ora, até então, o ensino secundário não lograra passar por transformações realmente inovadoras, como as que haviam dado uma nova orientação às Escolas Normais e primárias, em alguns Estados e no Distrito Federal, a partir de 1920. Os programas do Colégio Pedro II e os dos estabelecimentos de ensino equiparados (quando estes não se limitavam a adotar os do colégio-padrão) tinham, sem dúvida, o inconveniente de refletir quase só os pontos de vista dos respectivos catedráticos. As congregações os aprovavam, geralmente, sem nenhuma modificação (HOLLANDA, 1957, p. 15).

⁴³ O serviço de inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário era feito por inspetores subordinados ao Departamento Nacional de Ensino, que mantinham residência fixa no distrito de sua inspeção, realizavam visitas frequentes e elaboravam um relatório mensal. A inspeção fazia sentido na medida em que os programas e métodos de ensino eram normalizados em nível nacional (DALLABRIDA, 2009).

A reforma também trouxe o retorno, de maneira facultativa, do ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e Normais do País, permanecendo a ênfase em um currículo de caráter enciclopédico e humanista (ZOTTI, 2006); aumentou a duração do ensino secundário, que passou de cinco para sete anos e foi dividido em dois ciclos: o “ciclo fundamental”, com a duração de cinco anos e comum a todos os estudantes secundaristas, cujo objetivo era uma formação geral, com ênfase na cultura humanística, e o “ciclo complementar⁴⁴”, com a duração de dois anos, que manteve o caráter propedêutico, obrigatório para alunos candidatos à matrícula no ensino superior (DALLABRIDA, 2009, p.186).

A nova divisão do ensino secundário em dois ciclos alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos (DALLABRIDA, 2009), e o aumento do número de anos do ensino secundário conferia um caráter elitista ao ensino, pois somente a elite poderia se dar ao luxo de dedicar anos aos estudos. Assim, o ensino passava a ser, como afirmou Febvre, “o todo poderoso império do meio” (FEBVRE, [s.d], *apud* DALLABRIDA, 2009, p.187), ou seja, era o ensino que formava efetivamente a elite.

Pensada a partir de uma visão elitista, a reforma teve seu alcance limitado porque o ensino, com uma longa duração, continuou sendo espaço privilegiado da minoria da população. Neste espaço o ensino secundário significou a formação adequada da elite⁴⁵ (ZOTTI, 2006), não alterando substancialmente seus propósitos e sua estrutura (DALLABRIDA, 2009).

O número de disciplinas aumentou consideravelmente, e professores e alunos do curso secundário viram-se obrigados a estudar quase que exclusivamente para as provas parciais e exames, o que, no dizer de Hollanda, foi muito prejudicial à educação. Os novos programas não foram aceitos de maneira unânime, pois professores de institutos oficiais, a exemplo do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal, os criticaram, mas não houve nenhuma manifestação pública (HOLLANDA, 1957).

A Reforma Campos orientava o estudo para uma História biográfica e episódica (FONSECA, 2006), e os novos programas de História, segundo a reforma, substituíam as “cadeiras de História Universal (3.º e 4.º anos) e História do Brasil (5.º ano)” pela de “História da Civilização (1.ª à 5.ª série do curso fundamental)” (HOLLANDA, 1957, p. 17), atribuindo ao seu ensino os seguintes objetivos:

⁴⁴ “[...] Apesar da finalidade pré-universitária do curso complementar, os seus programas eram da alçada do Ministério da Educação e Saúde Pública, não se assegurando na sua feitura nenhuma participação das congregações dos institutos federais de ensino superior aos quais se destinavam seus alunos” (HOLLANDA, 1957, p.14).

⁴⁵ Em 1939, um levantamento feito pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério mostrou que dos 629 estabelecimentos em todo o País, 530 eram particulares (BITTENCOURT, 1993).

- a) a formação humana dos alunos, dando-lhes a conhecer a obra coletiva do homem no decurso do tempo e nos diferentes lugares;
 - b) a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquira, ainda, perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para a comunidade;
- [...] é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas.
- [...] Cumpre conciliarem-se no ensino de História os aspectos econômico, político e ideológico. Colaborando com a Geografia, a História ministrará conhecimento das relações existentes entre a organização econômica, a forma de produção, a estrutura social, o Estado de ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses vários aspectos à consideração exclusiva de um ou mais destes, porém, tratando de cada qual segundo a importância relativa que tiver na vida do País e na evolução geral da humanidade (HOLLANDA, 1957, pp. 17-19).

Percebe-se a prioridade que era concedida ao ensino de História com um caráter econômico, político e ideológico, e o seu uso para a formação do cidadão. Até esse momento, a conexão entre o ensino de História Universal e História do Brasil não era muito grande, e ao incorporar a História do Brasil à História da Civilização buscou-se estabelecer uma relação mais estreita entre as duas disciplinas:

Os novos programas renovaram, também, os tópicos da História do Brasil, incluída, agora, na História da Civilização, e desenvolviam, consideravelmente, os de História da América, antes a gata borralheira do programa. Este não passava, aliás, até 1930, de uma adaptação de velhos planos de estudos europeus, que pouca atenção davam ao Novo Continente (HOLLANDA, 1957, p. 125).

As instruções metodológicas aconselhavam o ensino, na primeira série, da “História biográfica e episódica”, buscando despertar um maior interesse aos acontecimentos da História Geral por meio da vida de grandes homens. Já na segunda série, aconselhava-se ensinar, “ao lado das biografias e narrativas de episódios que interessam à História da América e à do Brasil, o estudo sistemático da História da Civilização” (HOLLANDA, 1957, p. 20), assim estabelecidos:

Primeira Série (2 horas semanais): História Geral;
 Segunda Série (idem): I- História da Antiguidade (Oriente, Grécia, Roma); II – História da América e do Brasil;
 Terceira Série (idem): I – Idade Média; II – História da América e do Brasil;
 Quarta Série (idem): I – História Moderna; II – História da América e do Brasil;
 Quinta Série (idem): I – História Contemporânea; II – História da América e do Brasil (HOLLANDA, 1957, p. 22).

A reforma aumentou o número de conteúdos a serem contemplados na disciplina e reduziu consideravelmente as horas de aula. Assim, a História do Brasil ficava reduzida a poucas horas semanais nas 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries, com um número considerável de conteúdo a ser ministrado (HOLLANDA, 1957). Além disso, o “Decreto n.º 21.241, de 1932, atribuiu uma importância decisiva às provas parciais, em número de quatro por ano e em cada disciplina” (HOLLANDA, 1957, p. 27). O inspetor deveria assistir a todas as provas parciais de todas as séries, o que ocasionava uma perda de 8 a 10 dias consecutivos de aulas no mês de aplicação das provas, reduzindo, ainda mais, o tempo de aula durante o ano letivo.

Porém, a Portaria Ministerial n.º 142, de 24 de abril de 1939, exigiu que metade dos pontos das notas das provas parciais de História da Civilização, em todas as séries, fosse dada a partir de uma dissertação sobre História do Brasil. Esta decisão ampliava o estudo da História do Brasil e reduzia o estudo da História Geral e da América, pois metade das aulas dos professores passaria a ser destinada a temas brasileiros (HOLLANDA, 1957).

Assinala-se que durante a vigência do ministro Francisco Campos, o ensino de História privilegiou a formação do cidadão, com ênfase na unidade, no amor à Pátria, evitando a valorização regionalista. A História do Brasil, sob o aspecto de disciplina, ainda que vinculada à História da América, teve o seu espaço ampliado tanto no programa escolar como nos exames, tornando-se veículo primordial para a construção da identidade nacional.

1.2.2 A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA (1942) E O ENSINO DE HISTÓRIA

Após 11 anos de vigência da Reforma Francisco Campos, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (ZOTTI, 2006). Um dos pontos centrais da Reforma Capanema focava-se em revitalizar o caráter humanista, estabelecendo como finalidade do ensino de nível secundário a formação nos adolescentes de uma sólida cultura “marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas”, e “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, *apud* SOUZA, 2009, p. 3).

O ministro Capanema apresentou para isto um currículo em que prevaleciam matérias de constituição humanista, com o objetivo de “preparação das individualidades condutoras”, por meio da forte presença das línguas clássicas e modernas (português, francês e inglês) em todas as séries do curso ginasial. O papel da elite na direção da sociedade permanecia

inalterado, bem como a função do ensino secundário na preparação social para o ensino superior (ZOTTI, 2006, p. 8)⁴⁶. Assim, por meio da oficialização da dualidade educacional⁴⁷, ensino ginásial e colegial, reproduziu-se a estrutura socioeconômica e política do período (ZOTTI, 2006).

Manteve-se a divisão do curso em dois ciclos, porém denominou-se o primeiro ciclo de curso ginásial, reduzido a quatro anos de duração; o segundo ciclo passou a ser chamado de curso colegial e teve a sua duração expandida de dois para três anos (HOLLANDA, 1957). Esta divisão permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970 (DALLABRIDA, 2009). Os estabelecimentos de curso secundário passaram a denominar-se “ginásios” e “colégios”, sendo que os colégios seriam aqueles que, além do ciclo ginásial, tivessem um dos cursos do colegial (clássico ou científico) (HOLLANDA, 1957).

A bifurcação do curso colegial devia habilitar o aluno a ingressar em qualquer ensino superior⁴⁸ mediante um exame. O curso colegial significava também a consolidação dos conhecimentos ministrados anteriormente no curso ginásial. Além dessas alterações, Holanda destaca algumas inovações como sendo as mais importantes da reforma:

a) a possibilidade legal de uma articulação efetiva da escola secundária com os ramos especiais do ensino médio; b) a instituição dos exames de licença ginásial e colegial. Estes propunham remediar um dos maiores e mais velhos males do nosso ensino secundário: o hábito geral do aluno – agravado pelas provas parciais instituídas pela Reforma Campos – em estudar, apenas, para os exames e opor-se, tenazmente, a que se lhe exija, nas séries seguintes, matéria lecionada já nas anteriores (1957, p. 37).

Como um dos principais objetivos da Reforma Capanema era a formação humanística, o estudo deveria preparar o aluno para a vida, sendo a licença ginásial obtida com quatro anos de estudos, e o ensino superior durava aproximadamente cinco anos. Embora o aluno tivesse a licença colegial, ele deveria fazer um exame denominado “habilitação” para ingressar no

⁴⁶ “O debate entre estudos literários e científicos no ensino secundário brasileiro iniciou-se no século XIX. No entanto, durante todo o Império manteve-se a preponderância do currículo humanista caracterizado pela primazia do ensino das línguas clássicas (Latim e Grego) e das línguas modernas – Português, Francês, Inglês, Alemão, Italiano – e outras disciplinas de humanidades, como Filosofia, História e Geografia. Essa situação começou a ser abalada no início da República e intensificou-se mais a partir da década de 1920, quando vários intelectuais e educadores, defensores da renovação educacional, posicionaram-se favoráveis à remodelação da escola secundária, adequando-a às necessidades da sociedade moderna, o que implicava a defesa da ampliação dos estudos clássicos nos programas, alterações no número de aulas dedicadas aos estudos clássicos nos programas, a divisão do curso secundário em dois ciclos e sua adaptação às características do alunado” (SOUZA, 2009, p. 2).

⁴⁷ Desta forma, a democratização do ensino secundário no Brasil estava sendo efetuada com base em pressupostos que ganhavam cada vez mais legitimidade: “a especialização, a educação para o trabalho e o caráter instrumental e utilitário da seleção cultural para a escola média” (SOUZA, 2009, p. 7).

⁴⁸ A minoria dos que procuravam os ginásios e colégios concluía os cursos sem retardamento e era aprovada no exame vestibular; desta forma, o ensino secundário exercia uma função seletiva.

ensino superior, a saber, a licença não excluía a necessidade do exame para entrar em um curso superior.

Quanto à elaboração dos programas de ensino, conforme a Lei Orgânica, deveria ser feita por “uma comissão geral ou comissões especiais” (HOLLANDA, 1957, p. 41) designadas pelo Ministério da Educação. A referida lei também recomendava separação do ensino secundário em classes diferenciadas para homens e mulheres:

Quanto aos programas, foi designada, pela Portaria Ministerial n. 101, de 27.4.1942, uma comissão para elaborar os do curso ginásial, de acordo com prescrições gerais daquela. Presidida pelo ministro da Educação e tendo como secretário o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a comissão incluía, além de professores de diversas matérias, os diretores do Departamento Nacional de Educação e das Divisões de Ensino Secundário e Educação Física (HOLLANDA, 1957, p. 43).

A comissão anexaria ao programa de cada disciplina as instruções metodológicas que os professores deveriam utilizar. Os programas do curso secundário, elaborados de acordo com a Reforma Capanema, tiveram um período de adaptação para os alunos já matriculados em outras séries. Deste modo, existiram programas provisórios que determinavam a orientação das lições pelos professores aos alunos, possibilitando que livros didáticos ainda em uso pudessem ser utilizados em aula.

A Reforma Gustavo Capanema introduziu maior carga horária às matérias do campo das humanidades (ABUD, 1997) e reestabeleceu a autonomia do ensino de História do Brasil, antes vinculado ao ensino de História da América, objetivando a formação moral e patriótica, fundada na compreensão de grandes acontecimentos (FONSECA, 2006). A seriação dos estudos históricos e os programas de 1942 e 1945 apresentaram-se da seguinte forma:

Curso Ginásial

- 1.^a série: História Geral (História antiga e medieval), 2 horas semanais;
- 2.^a série: História Geral (História moderna e contemporânea), idem;
- 3.^a série: História do Brasil (do Descobrimento até a Independência), idem;
- 4.^a série: História do Brasil (do Primeiro Reinado até o Estado Novo), idem.

Curso Clássico e Científico

- 1.^a série: História Geral (Antiguidade, Idade Média e Moderna), 2 horas semanais;
- 2.^a série: História Geral (Idade Contemporânea), idem;
- 3.^a série: História do Brasil, 3 horas semanais (no curso clássico, com grego, eram 2) (HOLLANDA, 1957, p. 50).

Restabelecido o ensino autônomo da História do Brasil, a disciplina passou a vigorar nas 4.^a e 5.^a séries, paralelamente à História Geral e da América (HOLLANDA, 1957), reduzindo o ensino de História do Brasil ao mínimo indispensável, e distorcendo o propósito da Reforma Campos, que era o ensino de História do Brasil e da América simultaneamente:

[...] enquanto nos programas de 2.^a à 5.^a série havia uma parte de História da América e do Brasil, na 1.^a série apenas um assunto – “As grandes navegações” – era diretamente relacionado com o Brasil. Na 2.^a série, na parte concernente à América e ao Brasil (História biográfica e episódica), o que se referia ao nosso País representava aproximadamente a metade dos respectivos temas e muito menos do que os correspondentes à História da Antiguidade. Na 3.^a série, somente dois tópicos se referiam, exclusivamente, à arqueologia e etnologia brasileiras; a História da Idade Média tinha a primazia. Já nas duas últimas séries, os temas de História Americana e Brasileira ultrapassavam, numericamente, os de História Moderna e Contemporânea. Ainda assim, os de História Pátria eram em menor quantidade do que os de História Geral (HOLLANDA, 1957, p. 33).

A periodização nos cursos de História Geral e do Brasil em 1942 era a mesma do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), considerando a História como a genealogia da nação, orientando a sua importância para o desenvolvimento do sentimento nacional, baseada em três pilares fundamentais: “unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural” (ABUD, 1997).

Nessa época havia uma correlação entre História do Brasil e Geografia, objetivando maior compreensão dos valores e das realidades nacionais, uma vez que para conhecer e dominar um País extenso como o Brasil, de proporções continentais, era preciso conhecer o seu espaço físico e a sua História (ZOTTI, 2006).

Quanto à articulação da História Geral e do Brasil, a Lei Orgânica consagrou o princípio da autonomia de ambas como disciplinas que a Reforma Campos havia absorvido numa única disciplina: a História da Civilização (HOLLANDA, 1957). No ensino da História Pátria permanecia o exemplo virtuoso dos vultos do passado brasileiro:

Na terceira e quarta séries do curso ginásial, o estudo da História do Brasil visa precipuamente à formação da consciência patriótica, dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional. Assim como nas aulas de História Geral, serão propostas em relevo as qualidades dignas de admiração, a dedicação aos grandes ideais e a noção de responsabilidade (BRIGUIET, 1945, *apud* HOLLANDA, 1957, p. 53).

Os programas de História do período Vargas continham os elementos fundamentais para consubstanciar nos alunos as bases do patriotismo, um instrumento “para valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade do Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentido de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pela elite” (ABUD, 1997, p. 47). Conforme as instruções metodológicas de 1945 dos programas de História Geral e do Brasil do ciclo ginásial, os objetivos do seu ensino seriam:

- a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, assegurando as condições gerais da época em que se verificaram;
- b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas em diversas épocas, comparando-as entre si;
- c) esclarecer as diferentes concepções de vida de outros povos e outras épocas, alargando por essa forma o espírito de tolerância e de compreensão humana;
- d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das novas gerações para com a Pátria e a humanidade (ABUD, 1997, p. 47).

As instruções também pregavam em seu conteúdo a necessidade de o ensino formar uma “consciência histórica” patriótica no aluno, pois ao tomar esta tarefa para si, a escola não corria riscos de ter o seu aluno construindo este tipo de consciência em outros ambientes, talvez locais que não fossem convenientes à sua formação cívica. Pode-se perceber este tipo de preocupação nestes trechos das instruções metodológicas de 1945 para a 3.^a série do ensino secundário:

[...] para a formação da consciência patriótica sejam utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino da História Geral e da Geografia Geral, serem postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a História do Brasil (art. 24, § 1.º); e que, nos programas de História do Brasil e de Geografia do Brasil, no ciclo colegial, se inclua o estudo dos problemas vitais do País (id., § 3.º). Os programas de História Pátria destinados à terceira série, como também o de Geografia, que lhe é paralelo, procuram atender a essa importante determinação da lei. O objetivo central do ensino, nessa parte final do curso secundário, é o de esclarecer o espírito do estudante sobre as grandes questões de nossa organização política, econômica e cultural, e de, assim, contribuir para a formação cívica consciente de nossos moços (HOLLANDA, 1957, p. 57).

Os programas curriculares e orientações metodológicas da Reforma Capanema embasavam-se na ideia da construção nacional, na qual, a partir das noções de “Pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente” (FONSECA, 2006, p. 54). As instruções acerca das técnicas de ensino para qualquer unidade didática traziam em seu conteúdo o estudo de fatos, o método biográfico e o destaque de grandes acontecimentos:

- a) limitar o estudo de datas e nomes próprios aos fatos característicos, ou seja, àqueles que emprestem à evolução histórica o caráter distintivo de cada época, ou de seu episódio;
 - b) desenvolver de forma conveniente o estudo das instituições mais expressivas de cada época, e a caracterização de seu estado social ou cultural;
 - c) encaminhar o estudo para o terreno das ideias, pela exposição objetiva das teorias e sistemas que presidiram os grandes movimentos.
- [...] O método biográfico é ainda de emprego recomendável, desde que se evite o panegírico. Haverá que se ter em conta, porém, que a História de um homem se vincula necessariamente à de sua época e de seu grupo social, razão porque as realizações e aspirações coletivas hão de ser sempre salientadas e sentidas como realidades históricas de importante significação (HOLLANDA, 1957, p. 58).

Porém, a Lei n.º 1.359, de 25 de abril de 1951, modificou a seriação para História Geral e do Brasil no curso secundário, além de estabelecer no curso ginásial o ensino concêntrico-ampliatório⁴⁹, ou melhor, a matéria transmitida no curso fundamental era revista, com algumas alterações, no curso complementar ou colegial (cursos clássico e científico) e o estudo era, ao mesmo tempo, de História Geral e do Brasil:

a) *Curso Ginásial*

1.ª série: História do Brasil

2.ª série: História Geral (História Geral e História da América)

3.ª série: História Geral (História Antiga e Medieval)

4.ª série: História do Brasil e História Geral (História Moderna e Contemporânea)

b) *Curso Colegial* (Clássico e Científico)

1.ª série: História Geral (História Antiga)

2.ª série: História do Brasil e História Geral (História Medieval e Moderna)

3.ª série: História do Brasil e História Geral (História Contemporânea)

(HOLLANDA, 1957, pp. 60 - 61).

Os programas deveriam ser elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo Ministério da Educação, sendo que o período de adaptação estabelecido para a nova seriação foi de 1952 para a 1.ª série, 1952 para a 2.ª série, 1953 para a 3.ª série e 1954 para a 4.ª série (HOLLANDA, 1957). Mas em 1952, após 20 anos de programas instituídos por comissões designadas pelo Ministério da Educação, o Colégio Pedro II voltou a organizar seus próprios programas, que acabaram sendo expedidos também para “estabelecimentos congêneres, oficiais ou particulares” (HOLLANDA, 1957, p. 63).

Os professores catedráticos do Colégio Pedro II não viam com bons olhos a “sujeição de suas atividades docentes a programas elaborados por outros órgãos” (HOLLANDA, 1957, p. 64). Consequentemente, em abril de 1951, estando um de seus professores na direção do Departamento Nacional de Educação, o Colégio Pedro II “reivindicou autonomia didática na qualidade de estabelecimento-padrão do ensino secundário e de acordo com as disposições da Lei Orgânica” (HOLLANDA, 1957, p. 64); e a Congregação pediu autorização para elaborar programas próprios sem que fossem de uso obrigatório nos demais estabelecimentos. O Departamento Nacional de Educação manifestou-se favorável ao pedido do Colégio Pedro II:

⁴⁹ Guy de Hollanda destacou que o ensino concêntrico-ampliatório não ocorreu muito bem na prática, pois vários professores, em vez de acrescentar detalhes, acabavam repetindo a matéria por igual.

Programar o ensino é função fundamental do mestre. Não se deveria nunca ter retirado aos mestres do Pedro II o desempenho dessa exigência funcional. O que o governo poderia ter feito e talvez convenha fazer é permitir que ótimos colégios (e os há no Brasil, a começar pelos estaduais) possam também propor seus programas para ser aprovados, desde que satisfaçam ao mínimo do que se deve obter dos alunos nas respectivas séries para o reconhecimento oficial do preparo deles (NÓBREGA, 1952, *apud* HOLLANDA, 1957, p. 64).

Uma das justificativas para a retirada da elaboração dos programas da responsabilidade do Colégio Pedro II foi o monopólio que poderia se estabelecer na elaboração de livros didáticos (HOLLANDA, 1957). Por fim, resolveu-se por meio da Portaria Ministerial n.º 614, de 10 de maio de 1951, que os programas das disciplinas lecionadas no Colégio Pedro II seriam “adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do País” (BRASIL, 1951, *apud* HOLLANDA, 1957, p. 65).

Os programas de desenvolvimento para a disciplina de História, na década de 1950, referentes às quatro séries ginasiais, tinham como predominância os assuntos de História Política, praticamente 80% de todo o conteúdo: aspectos econômicos, sociais e culturais (HOLLANDA, 1957). Guy de Hollanda mencionou que os então atuais programas mínimos – e deve-se lembrar que ele escreveu em 1956 – tiveram que se basear em programas vigentes que foram encarregados pelo Ministério da Educação ao Colégio Pedro II:

[...] os programas de desenvolvimento continuarão sendo o que são até agora: programas uniformes para todo o Brasil ou, na melhor das hipóteses, impostos pelos governos dos Estados e Territórios aos respectivos estabelecimentos equiparados e particulares. Possivelmente, estes preferirão, muitas vezes, os do Colégio Pedro II, em virtude do prestígio de que goza no País tudo quanto é federal. Além disso, um programa de desenvolvimento que não nasce da *experiência*, em cada estabelecimento de ensino, para não dizer de *cada* professor, não é tal coisa. Vem a ser um programa imposto de cima para baixo (HOLLANDA, 1957, p. 71).

Cumprе enfatizar que as modificações na seriação das disciplinas introduzidas pela Reforma Capanema determinaram a publicação de compêndios ajustados aos novos programas de ensino secundário (HOLLANDA, 1957). Os compêndios destinados ao curso ginasial foram publicados rapidamente, mas os compêndios de História Geral e do Brasil, destinados ao colégio, foram editados no final de 1945⁵⁰. A reforma não modificou essencialmente os programas de História, e assim a História do Brasil permaneceu subalterna

⁵⁰ Já nos anos de 1940, dificilmente se publicavam livros com mais de 200 páginas, mesmo que fossem livros destinados ao colégio (HOLLANDA, 1957).

à História Europeia, permanecendo a linha do tempo e a sequência cronológica na organização dos conteúdos, além da continuação de conteúdos políticos (ABUD, 2011).

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do País e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora (ZOTTI, 2006).

1.2.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 4.024/61)

No tempo das reformas de base, mudanças eram exigidas por “operários, estudantes e setores da classe média no sentido de modernizar e democratizar a divisão das riquezas do País” (PINSKY, 2009, p. 20). Como a educação era símbolo de diferenciação social, a elite defendia o humanismo, o ideal de homem polido, culto, e condenava a sua substituição pelo sentido profissional do ensino. Então o humanismo acabava por representar uma “cultura de privilegiados e não a expressão de uma sociedade democrática” (SOUZA, 2009, p.7).

O desfecho das disputas em torno da cultura clássica ou científica acabou sendo resolvido pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4.024/61), que foi pensada e elaborada para nortear a organização do sistema de ensino brasileiro, proposto em 1948 pelo ministro da Educação Clemente Mariani, com a apresentação de um projeto substitutivo, em janeiro de 1959, pelo deputado Carlos Lacerda, acentuando na sociedade os debates acerca da oferta do ensino à população e o papel do Estado (MACHADO; MELO, 2012). Em 1948, Clemente Mariani, na Exposição de Motivos apresentada à Câmara dos Deputados, definia o seu projeto:

Bem se vê que o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de apresentar a V. Exa. Sr. Presidente da República, para que, se o julgar digno de apreço, o encaminhe ao Congresso Nacional, não como uma reforma do ensino. Pela primeira vez e seguindo processos democráticos, procuramos elaborar uma lei que, a exemplo dos estatutos ingleses, mais do que reformas, necessitará de desenvolvimento. É um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras. Como uma constituição do ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação, cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito para que, no final, sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus

próprios regimentos. A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas, de que tem sido vítima entre nós, para se tornar, ela própria, mutável e evolutiva, em face do seu poder de rever-se constantemente, ao sabor dos ensinamentos da experiência ou da prática. (MARIANI, 1948, *apud* MACHADO; MELO, 2012, p.67).

O anteprojeto de Clemente Mariani, que buscava a unidade “pluralista” na descentralização do ensino, permaneceu de 1949 a 1951 praticamente paralisado no Congresso Nacional. Neste havia forte resistência do deputado federal e ex-ministro da Educação Gustavo Capanema, que pertencia a um partido com grande influência na Câmara dos Deputados (MONTALVÃO, 2010), e se opunha à concepção descentralizadora do projeto (PALMA FILHO, 2005) encaminhado pelo atual ministro da educação Clemente Mariani. Capanema definia o projeto como fruto de uma atitude política:

Esse projeto é realmente velho na Casa, como lembra o nosso ilustre companheiro Sr. Prado Kelly. E por outro lado, infeliz a proposição que começou com tremenda infelicidade. Não se iniciou ela com intenções pedagógicas, como era tão natural que a Nação desejasse e esperasse. É infeliz o projeto porque nele não se contém apenas matéria de educação, mas uma atitude política (CAPANEMA, 1957, *apud* MONTALVÃO, 2010, p. 5).

Na concepção de Capanema, o projeto não garantia a educação como “questão privilegiada pelo Estado Nacional” (PALMA FILHO, 2005, p. 9). A possibilidade de cada Estado formular um sistema diferenciado de ensino significava um retrocesso, porquanto a dispersão do ensino facilitaria a imposição das oligarquias locais. A unidade nacional deveria ser assegurada pelo Estado e este tipo de projeto, no entender de Capanema, enfraquecia a unidade.

Escolas particulares juntamente com a Igreja Católica passaram a se manifestar contra o anteprojeto, combatendo a expansão do ensino público. Em 1959, o deputado Carlos Lacerda apresentou à Câmara dos Deputados um projeto que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda, cuja justificativa se concentrava na discussão em torno do princípio da “liberdade de ensino”, definindo novas diretrizes para a organização da educação nacional. O Substitutivo Lacerda foi altamente combatido pelos defensores da expansão das escolas públicas, que organizaram um substitutivo, apresentando-o à Comissão de Educação da Câmara Federal pelo deputado Celso Brant (PALMA FILHO, 2005).

Destacaram-se em defesa da escola pública, membros do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, convocados novamente em 1959, como expressão coletiva dos intelectuais no anúncio da defesa do ensino público, fundamentando-se numa educação

“integral, liberal, democrática”, universal, laica, obrigatória e gratuita (MANIFESTO de 1959, *apud* MACHADO; MELO, 2012, p. 69), tendo à frente Anísio Teixeira, o jornal *O Estado de São Paulo* e alguns professores da Universidade de São Paulo, como o professor Florestan Fernandes (PALMA FILHO, 2005). Desta forma, estabeleceu-se o embate entre aqueles que defendiam a expansão do ensino público e aqueles que buscavam impedi-lo:

O manifesto que hoje publicamos é uma proclamação da consciência educacional brasileira em face do maior perigo que já correu, na sua História, a educação pública no País e constitui uma contribuição sumamente importante para os debates que se travam no Congresso e na imprensa sobre o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Assinam o documento mais de 80 professores, educadores e escritores de diversos Estados da União e principalmente do Rio e de S. Paulo. Na lista figuram nomes da antiga e da nova geração de educadores, empenhados todos em resguardar a escola pública das ameaças que pesam sobre ela (MANIFESTO, 1959, *apud* MACHADO; MELO, 2012, pp.69-70).

No mesmo ano, o plenário da Câmara Federal iniciou a discussão dos dois projetos, tentando se posicionar de forma conciliatória (PALMA FILHO, 2005). E em 1961 seria promulgada pelo presidente João Goulart a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).

O artigo 2º da lei estabelecia que a educação como direito de todos poderia ser dada “no lar e na escola”. Seu art. 3º assegurava o direito à educação como “obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus” (BRASIL, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e a liberdade de ensino. A Lei 4.024/61 previu a organização de um Conselho Federal de Educação, estabeleceu um currículo flexível para todo o território nacional e designou ao Estado a tarefa de ofertar escolas, embora não exclusivamente, a fim de evitar o monopólio e garantir a liberdade de ensino, que agora passava a ser, perante a lei, público e de direito de todos. Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação buscava estabelecer as competências que caberiam a cada esfera administrativa.

O ensino secundário continuou a ser subdividido nos ciclos: ginásial, de quatro anos, colegial, de três anos, ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e superior (MACHADO; MELO, 2012), sendo que as diretrizes curriculares estabelecidas para o ensino médio renovaram os currículos ao admitir disciplinas obrigatórias ou optativas e práticas educativas (SOUZA, 2009).

Desta maneira, em um contexto de crescente industrialização do País que necessitava de mão-de-obra, a Lei 4.024/61 iniciou um processo de tecnicização da formação escolar. Os programas escolares – estabelecidos em consonância com as reformas do período Vargas e

com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – continuaram a formar o cidadão de conformidade com os interesses do Estado (ABUD, 1997).

O que se pode perceber é que havia uma intrínseca relação entre a disciplina de História, o livro didático e as reformas que alteraram seu conteúdo e a série a que eram destinados. Portanto, os programas escolares são fontes importantes para compreender o percurso da História, no que diz respeito à organização da disciplina escolar e seus desdobramentos. No contexto de promulgação da Lei 4.024/61 e das reformas de base no governo João Goulart é que o projeto *História Nova do Brasil*⁵¹ foi formulado.

O capítulo seguinte contemplará a produção historiográfica brasileira em torno da nação “imaginada” pelos centros de formação do pensamento nacional: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Colégio Pedro II e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

⁵¹ A coleção *História Nova do Brasil* será abordada no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2

CENTROS DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO NACIONAL E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO

As nações não possuem data de nascimento claramente identificável, e a morte delas, quando chega a ocorrer, nunca é natural. Como não existe um criador original da nação, sua biografia nunca pode ser escrita de uma forma evangélica, “avançando no tempo” ao longo de uma cadeia geracionista de procriações. A única alternativa é moldá-la “recuando no tempo” – até o homem de Pequim, o homem de Java, o rei Artur, onde quer que a lâmpada da arqueologia lance a sua luz oscilante (ANDERSON, 2008, p.280.)

2.1 NAÇÃO “IMAGINADA”

Do ponto de vista da historiografia, não é possível encontrar uma definição amplamente aceita acerca do nacionalismo, e na tentativa de mapeá-lo, o que se pode encontrar são autores olhando para horizontes diferentes, sem consenso entre si. Anthony D. Smith assevera que a história do nacionalismo tanto é uma história de seus interlocutores quanto da ideia e do movimento em si, revelando-se em variadas formas. Ao nacionalismo já foi atribuída uma multiplicidade de consequências perniciosas, variando desde políticas sociais e culturais até o terror totalitário e a desestabilização global. Geralmente, vários historiadores têm-no visto como um princípio, doutrina ou tese. Também tem sido equiparado ao sentimento nacional, e assim lhe é atribuída uma função conotando abordagem funcionalista.

Para Lord Acton, a teoria da nacionalidade é um passo retrógrado na História, pois “ao tornar teoricamente equivalentes o Estado e a nação, reduz a uma condição subalterna todas as outras nacionalidades que possam existir dentro das fronteiras” (2000, p. 41). O autor considera mais perfeitos os Estados que englobam várias nacionalidades distintas sem oprimi-las, pois, em sua acepção, as “raças inferiores” se elevam no convívio da união política com “raças intelectualmente superiores”.

Otto Bauer frisa que a questão de nação só pode ser abordada a partir do conceito de caráter nacional, ou seja, um complexo de características físicas e mentais distinguindo uma nação de outra. Este caráter nacional é mutável e possui valores culturais transmitidos pelas gerações anteriores, em que os membros de uma nação ligam-se por uma comunhão do caráter num período definido⁵².

Bauer refere-se à nação como uma relativa comunhão de caráter e uma comunhão de destino. A primeira é a totalidade de características físicas e mentais peculiares a uma nação, capaz de uni-la diferenciando-a das demais, e a última é a concepção de que apenas a experiência e o sofrimento comuns do destino criam a nação: somente o destino vivenciado por meio de uma “interação mútua geral” em constante ligação de uns com os outros produz a nação (BAUER, 2000, p. 57). O conhecimento da vida estrangeira é pré-condição de qualquer consciência nacional – enquanto apenas se conhecem os membros de sua própria nação serão percebidas unicamente as diferenças, pois é a partir do contato com o estrangeiro que se reconhecem semelhanças.

Na concepção de John Breuilly, vários teóricos e historiadores trazem diferentes expressões para o nacionalismo, abordando-o como doutrina, política e sentimentos. Breuilly expôs quatro abordagens a respeito do nacionalismo: *primordialista*, *funcionalista*, *narrativa* e *moderna*. A abordagem *primordialista* traz a ideia de que a nação existe há muito tempo, sua História remonta há séculos (2000, pp. 158-159); a *funcionalista* é quando alguém tenciona usar o nacionalismo para a finalidade (função) de que se trata; a *narrativa* simplesmente busca narrar a História desde a ascensão do nacionalismo e, por fim, a abordagem *moderna* focaliza no nacionalismo aspectos da modernidade devido à ampliação que o tema possui.

Breuilly prossegue apresentando três funções para o nacionalismo: *coordenação*, *mobilização* e *legitimidade*. A função de *coordenação* seria para a promoção de interesses comuns entre elites que se opõem ao Estado existente; a de *mobilização* seria para gerar apoio ao movimento político, por parte dos grandes grupos até então excluídos do processo político, e a função de *legitimidade* seria a sua utilização para justificar metas do movimento político, tanto em relação ao Estado a que ele se opõe quanto em relação aos poderosos agentes externos, como Estados estrangeiros e suas correntes de opinião pública (2000, p. 176).

⁵² Por exemplo, pensar no caráter nacional brasileiro seria referir-se aos seus traços comuns em determinada época.

Enerst Renan⁵³ avalia as nações como algo muito novo na História e nega as explicações raciais, linguísticas, religiosas e geográficas para o fenômeno do Estado-nação. Não há raça pura nem língua pura. Nem a raça, a língua, a religião, as comunidades de interesses ou a geografia, nem as fronteiras naturais concederam bases para a formação da nação moderna (RENAN, 1997). O que daria rumo à nacionalidade seriam as glórias do passado e a vontade comum do presente.

Na perspectiva de Renan, o esquecimento é fator essencial na criação de uma nação, porque a sua essência está “em que todos os indivíduos tenham muito em comum, e também que todos tenham esquecido muitas coisas” (1997, p. 162). A nação moderna seria resultante de um processo histórico com uma série de fatores convergentes; ela teve início e um dia terá o seu fim.

No dizer de Renan, uma nação é “uma grande solidariedade constituída pelo sentimento dos sacrifícios que se fizeram e que ainda se fariam” (RENAN, 1997, p. 173); é a culminação de um grande conjunto de esforços, sacrifícios e devoções, glórias comuns do passado e vontade comum do presente, a realização de grandes feitos em conjunto, o que conformaria um povo. A nação seria uma consciência moral que prova a sua força por meio de sacrifícios exigidos dos indivíduos em prol de uma comunidade:

O homem não é escravo nem de sua raça, nem de sua língua, nem de sua religião, nem do curso dos rios, nem da direção das cadeias de montanhas. Um grande agrupamento de homens, de espírito sadio e coração ardoroso, cria uma consciência moral que se chama nação (RENAN, 1997, p. 175).

Ainda que para o autor, politicamente naquele período não houvesse preocupação com qual critério fosse mais importante para a constituição da nação, ele argumenta sobre os elementos que construíam o sentimento nacional: etnicidade, território, história, língua, religião, o que mais tarde seria intenso objeto de preocupação (HOBSEBOWM, 1990).

Eric J. Hobsbawm enuncia as tentativas de se estabelecerem normas para a existência da nacionalidade, ou de explicar como determinados grupos se tornaram “nações” por intermédio de critérios como a língua, o território comum, os traços culturais, a etnicidade, entre outros. A nação até o século XIX era definida a partir de elementos como etnicidade, língua comum, religião, território e lembranças históricas comuns, porém, para Hobsbawm, assim como para Renan, fica claro que nenhum desses preceitos era a base da constituição da

⁵³ O texto “O que é uma nação?” é resultante de uma conferência proferida por Enerst Renan em 11 de março de 1882, na Sorbonne.

nação; não eram decisivos para a formação de nações, eram inúteis por serem ambíguos e mutáveis:

[...] insistir na consciência ou na escolha como o critério da existência de nações é subordinar sem discernimento os muitos modos pelos quais os seres humanos se definem e se redefinem como membros de grupos a uma opção única: a escolha de pertencer a uma “nação” ou a uma “nacionalidade” [...]. Na verdade, também não é possível reduzir nem mesmo a “nacionalidade” a uma dimensão única, seja política, cultural ou qualquer outra (HOBSEBAWM, 1990, p. 17).

Nação seria uma entidade social e só faria sentido discuti-la dentro de um Estado-nação, onde o Estado e o nacionalismo é que formam as nações. Estas seriam “fenômenos duais, construídos essencialmente pelo alto”, mas que não podem ser compreendidos sem uma análise dos interesses das pessoas comuns (HOBSEBAWM, 1990, p. 20). O autor afirma que “o nacionalismo moderno estabelece uma relação com o Estado territorial, contudo o mero estabelecimento de um Estado não é suficiente para criar uma nação”.

A característica básica da nação moderna e tudo a que ela está ligada é a sua modernidade, sendo que qualquer significado “próprio e original” do termo nação é diferente do termo moderno; portanto, o sentido moderno e basicamente político do conceito nação é historicamente muito recente (HOBSEBAWM, 1990, p. 30):

[...] a experiência universal dos seres humanos que, pertencendo a grupos, reconhecem-se mutuamente como membros de coletividades e comunidades, e portanto reconhecem os outros como estrangeiros [...] a nação moderna, seja um Estado ou um corpo de pessoas que aspiram a formar um Estado, diferem em tamanho, escala e natureza das reais comunidades com as quais os seres humanos se identificaram da História, e colocam demandas muito diferentes para estes. A nação moderna é uma “comunidade imaginada”, na útil frase de Benedict Anderson, e não há dúvida de que pode preencher o vazio emocional causado pelo declínio ou desintegração, ou a inexistência de redes de relações ou comunidades humanas reais, mas o problema permanece na questão de por que as pessoas, tendo perdido suas comunidades reais, desejam imaginar esse tipo particular de substituição (HOBSEBAWM, 1990, p. 63).

Para Hobsbawm, e igualmente para Anderson, os cidadãos de um país se tornam uma espécie de comunidade imaginada na medida em que seus membros passam a procurar e a encontrar coisas em comum, como “lugares, práticas, personagens, lembranças, sinais e símbolos” visíveis – por exemplo, a bandeira (HOBSEBAWM, 1990, p. 111). Tais práticas estão entre os métodos mais amplamente usados de se ver o que não pode ser visto: a nação.

Na concepção do historiador Eric Hobsbawm, o fenômeno nacional não pode ser adequadamente investigado sem se dar atenção às “tradições inventadas”⁵⁴, que “são altamente aplicáveis no caso de uma inovação histórica comparativamente recente”, como o caso da nação (1997a, p.22):

Hobsbawm, entretanto, considera “essa inovação histórica relativamente recente, a “nação”, com seus fenômenos associados, o nacionalismo, o Estado nacional, os símbolos e histórias nacionais de todo o resto”, como estando estreitamente ligados a “tradições inventadas” e tendo por base “exercícios de engenharia social, frequentemente deliberados e sempre inovadores”. As nações não são antigas nem naturais: ao contrário, boa parte do que compõe subjetivamente a nação moderna consiste nesses constructos e está associado a símbolos apropriados e, em geral, bastantes recentes, ou a um discurso feito convenientemente sob medida (como a História Nacional) (SMITH, 2000, p. 198).

Espera-se que a invenção de tradições ocorra quando se destroem os padrões sociais para os quais as “velhas tradições” foram elaboradas, substituindo-as por outras mais compatíveis. A tradição diferencia-se do costume na medida em que possui como característica principal a invariabilidade, ou melhor, impõe regras fixas (repetições) ao passado, que pode ser real ou forjado. Já o costume não impede inovações. Hobsbawm (1997a) exemplifica de forma bastante elucidativa a diferença entre ambos: *costume* seria a ação do magistrado (juiz), enquanto a *tradição* seria os acessórios e rituais que circunscrevem a prática do magistrado. Diferencia-se também de costume ou rotina, que podem ser modificados ou abandonados de acordo com as necessidades práticas.

Novas tradições são estabelecidas enquanto houver uma incapacidade de adaptar-se às velhas, não havendo a necessidade de inventá-las quando estes usos ainda se conservam (HOBBSAWM, 1997a). São sistemas importantes e indicadores de situações, de forma que ao estudá-los inseridos em um contexto amplo da História, podem-se identificar problemas e elucidar as relações humanas com o passado (HOBBSAWM, 1997a). Deste modo, as “tradições inventadas”⁵⁵ caracterizam-se por estabelecer uma “continuidade histórica bastante artificial”, ou seja, “elas são reações a situações novas que, ou assumem a forma de referência

⁵⁴ Por “tradição inventada” entende-se “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBBSAWM, 1997a, p. 9).

⁵⁵ Hobsbawm classifica as tradições inventadas em três categorias: “a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade; e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento.” (HOBBSAWM, 1997a, p. 17, grifo do autor). Na acepção de Hobsbawm, a categoria “a” é a que prevaleceu no sentido de identificação das comunidades/instituições que expressem a nação.

a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado de repetição quase que obrigatória” (HOBSBAWM, 1997a, p.10).

Esta concepção de seleção consciente do passado assemelha-se ao argumento de Benedict Anderson em relação ao nacionalismo. Ambos também negaram o viés de interpretação de nação ligado estritamente à língua, religião ou etnicidade, associando-a a um sentimento de pertencimento e ao fenômeno do capitalismo.

Ainda que o espaço de análise de Anderson contemple a Indonésia e o Sudeste Asiático, seu trabalho permite uma ampla reflexão em diversos contextos e locais; portanto, este fato explica a escolha da obra *“Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo”* como referencial para o emprego do conceito de nação nesta pesquisa.

Sua tese central gira em torno da importância da imprensa e do fenômeno que ele denomina de *“capitalismo editorial”*, e a novidade da *“vernaculização”*⁵⁶ em oposição à antiga hegemonia do latim (ANDERSON, 2008, p.10). O autor defende que “mais do que inventadas, nações são ‘imaginadas’ no sentido de fazerem sentido para a ‘alma’ e constituírem objetos de desejos e projeções” (ANDERSON, 2008, pp.10-11).

Ele expõe como o nacionalismo possui legitimidade, e no qual, ao criar algo novo, seleciona-se o que se quer lembrar/esquecer, buscando deste modo encontrar uma naturalidade no passado que acaba gerando o que ele denomina de *“amnésias do nacionalismo”*. Estas podem ser produto de uma seleção consciente.

Aprofundando a questão, Benedict Anderson aborda ainda como a *“condição de nação (nation-ness)”* como valor de maior legitimidade universal na vida política moderna tornou-se *‘modular’*, no sentido de que pode ser transplantada e traduzida, com diversos graus de autoconsciência e oficialidade” (2008, pp.10-11). A nação seria então uma comunidade política imaginada, tornando-se quase uma questão de parentesco ou religião. Nesta direção, a comunidade pode ser tão limitada quanto soberana, porque inventa ao mesmo tempo em que mascara:

Uma nação é *limitada*, uma vez que apresenta fronteiras finitas e nenhuma se imagina como extensão única da humanidade. Contudo, é também *soberana*, já que o nacionalismo nasce exatamente num momento em que o Iluminismo e a

⁵⁶ “Febvre e Martin calculam que 77% dos livros impressos em 1500 ainda eram em latim (o que significa, porém, que 23% deles eram em vernáculo) [...] Shakespeare (1564-1616)... escrevendo em vernáculo, era praticamente desconhecido... Descartes (1596-1650) e Pascal (1623-1662) redigiam a maior parte de suas correspondências em latim, ao passo que praticamente toda a obra de Voltaire (1694-1778) foi escrita em vernáculo” (ANDERSON, 2008, pp. 46-47).

Revolução estavam destruindo a legitimidade dos reinos dinásticos e de ordem divina. Por fim, nações são imaginadas como *comunidades* na medida em que, independentemente das hierarquias e desigualdades efetivamente existentes, elas sempre se concebem como estruturas de camaradagem horizontal. Estabelece-se a ideia de um “nós” coletivo, irmanando relações em tudo distintas (ANDERSON, 2008, p. 12, grifo do autor).

A nação pode ser compreendida sob o aspecto de comunidade política *imaginada*, e mesmo que seus membros jamais se conheçam, todos possuem em mente a imagem de comunhão entre si; pode ser *soberana*, porque o conceito nasceu na época em que estava sendo destruída a legitimidade do reino dinástico-hierárquico de ordem divina, momento em que as nações sonhavam em ser livres e a garantia desta liberdade seria o Estado Soberano, não mais de ordem divina.

E, por fim, imagina-se a nação *limitada*, pois mesmo a maior de todas as nações, que agregue milhares de habitantes, possui fronteiras finitas, e mesmo que estas fronteiras sejam elásticas, para além delas existem diversas outras nações; assim, nenhuma nação tem a extensão de toda a humanidade – não há a possibilidade de existir apenas uma para toda a população do planeta. “Nem os nacionalistas mais messiânicos sonham com o dia em que todos os membros da espécie humana se reunirão à sua nação” (ANDERSON, 2008, pp. 33-34), como já foi pensado acerca do cristianismo: um planeta inteiramente cristão.

Nações são imaginadas como *comunidades* enquanto se estabelece a ideia de um “nós” coletivo carregado de sentido, independentemente das desigualdades dentro dela. Então, o que distingue as comunidades é o “estilo” como elas são imaginadas e os recursos de que lançam mão” (Anderson, 2008, p.12). Ainda que membros de uma nação se desconheçam, eles se reconhecem como pertencentes a uma mesma comunidade, eles têm consciência de uma atividade anônima e simultânea a eles:

Não existem símbolos mais impressionantes da cultura moderna do nacionalismo que os cenotáfios e túmulos dos soldados *desconhecidos* [...]. E, no entanto, esses túmulos sem almas imortais nem restos mortais identificáveis dentro deles estão carregados de imagens *nacionais* espectrais (ANDERSON, 2008, p. 35, grifo do autor).

Para Anderson, os discursos da nacionalidade são caracterizados pela “noção de simultaneidade e inauguram uma ideia de tempo vazio e homogêneo”. Assim, as “divisões cronologicamente claras são abolidas e se estabelecem regimes de temporalidades que jogam para a esfera do mito o passado e os momentos de fundação” (Anderson, 2008, p.13). E é por isso que o romance e o jornal, criados pela primeira vez na Europa do século XVIII,

proporcionaram os meios técnicos ideais para “representar” o tipo de comunidade imaginada a que corresponde a nação.

Por intermédio do material escrito e impresso percebe-se o fenômeno do capitalismo editorial, que é capaz de converter a nação em comunidade – a imprensa apresenta-se como reflexo da nação. Portanto, o jornal, ao introduzir notícias de locais distintos em tempos variados, torna-se elemento recorrente nas práticas nacionais modernas na construção coletiva de um passado⁵⁷:

A ideia de um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo é uma analogia exata da ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a História, seja em sentido ascendente ou descendente. Um americano nunca vai conhecer, e nem sequer saber o nome da imensa maioria de seus 240 milhões de compatriotas. Ele não tem ideia do que estão fazendo a cada momento. Mas tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea deles (ANDERSON, 2008, pp. 56- 57).

Por meio dos romances de fundação, que permitem imaginar nações a partir de uma determinada língua escrita, a História e o próprio tempo se naturalizam à medida que se tem uma certa ideia de “solidez” da comunidade, que possibilita a construção de verdades ontológicas. Quando a língua escrita⁵⁸ se converte em um acesso privilegiado para a construção de verdades e permite a unificação da leitura, sobretudo a partir do momento em que se torna oficial, “fica montado o cenário para a nação moderna, que nasce da convergência do capitalismo e da tecnologia da imprensa sobre a fatal diversidade da linguagem humana” (ANDERSON, 2008, p.13). Os romances de fundação acabariam por se apresentarem como “elementos destacados na construção coletiva de um passado e de um ‘nós’ comum e identificado” (ANDERSON, 2008, p.13).

Nos hinos nacionais⁵⁹ há uma experiência de simultaneidade na qual, por exemplo, em alguma data comemorativa, diversas pessoas desconhecidas entre si pronunciam os mesmos

⁵⁷ Por exemplo, o jornal que uma pessoa lê todas as manhãs, e que milhares de outras pessoas estão lendo simultaneamente em locais diferentes, em tempos variados, mas com o mesmo conteúdo, permite ao indivíduo criar e imaginar os membros da comunidade à qual ele imagina pertencer.

⁵⁸ Para Hobsbawm (1990, pp. 76-77), a língua tornou-se central para a definição da nação moderna, uma vez que onde existe uma língua de elite, administrativa ou culta, por menor que seja o número daqueles que a usam, ela pode tornar-se um elemento importante de coesão por três razões (conforme Anderson): a primeira é por ela criar uma comunidade dessa elite que se comunica, que pode coincidir com a área territorial e que pode vir a ser um modelo para a comunidade maior ainda não existente. Não importa que seja uma minoria que fale esta língua, desde que seja uma minoria com um peso político. A segunda razão é que essa língua construída, e posteriormente impressa, dá a ilusão de que ela é mais permanente do que realmente é. E, em terceiro lugar, a língua oficial dos dominantes e da elite frequentemente transforma-se em língua oficial do Estado moderno via educação ou outros mecanismos administrativos.

⁵⁹ A Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais são os três símbolos com os quais um País independente proclama a sua identidade e soberania. Por isso, eles fazem jus a um respeito e a uma lealdade

versos acompanhando a mesma música. A comunidade imaginada faz sentido para cada indivíduo, pois cada um imagina a sua comunidade e esta atende às suas expectativas individuais.

Conforme a aceção de Anderson, “tanto a nacionalidade – ou, como talvez se prefira dizer, por causa dos múltiplos significados desse termo, a condição nacional (*nation-ness*) – quanto o nacionalismo são produtos culturais específicos” (2008, p.30), e para entendê-los tem-se que considerar, de forma cuidadosa, suas origens históricas, as maneiras pelas quais seus significados se transformaram ao longo do tempo.

Criado no final do século XVIII, o nacionalismo se tornou modular, “capaz de ser transplantado com diversos graus de autoconsciência para uma grande constelação política e ideológica” (ANDERSON, 2008, p. 30). E, uma vez criado, este modelo poderia ser “conscientemente adotado por Estados que se sentissem ameaçados pela difusão mundial da comunidade nacionalmente imaginada” (ANDERSON, 2008, p.147). Assim, a partir do século XIX, na Europa, desenvolveram-se os “nacionalismos oficiais”⁶⁰, que acabaram sendo implantados em territórios asiáticos e africanos no decorrer do mesmo século.

No século XX, os nacionalismos adquirem um caráter profundamente modular, ou seja, são capazes de ser transplantados para outras localidades, diferentes do local em que foram concebidos. Têm-se três modelos de nacionalismo em 150 anos de experiência: nacionalismo oficial⁶¹; nacionalismos populares da Europa oitocentista, e a ideia republicana de cidadania criada nas Américas.

Atualmente, a própria ideia de “nação” está armazenada em quase todas as línguas impressas e “a condição nacional (*nation – ness*) é praticamente inseparável da consciência política” (ANDERSON, 2008, p.191). Isso tudo significa que as nações podem ser imaginadas sem uma comunidade linguística e, se imaginadas, elas podem ser modeladas, adaptadas e transformadas.

O que possibilitou imaginar as novas comunidades de forma positiva foi uma “interação entre um modo de produção e de relações de produção (o capitalismo), uma tecnologia de comunicação (a imprensa) e a fatalidade⁶² da diversidade linguística humana”

imediate. Em si já revelam todo o passado, pensamento e toda a cultura de uma nação” (HOBSBAWM, 1997^a, p. 19).

⁶⁰ São políticas conservadoras, “reações dos grupos de poder – sobretudo, mas não exclusivamente, dinásticos e aristocráticos – ameaçados de exclusão ou marginalização nas comunidades imaginadas populares” (ANDERSON, 2008, p. 147).

⁶¹ Conforme Anderson, o único traço que permanece do estilo do nacionalismo oficial está justamente no fato de ser oficial, ou seja, algo que emana do Estado e serve, antes de tudo, aos interesses dele.

⁶² Para Anderson, a *interação* entre fatalidade, tecnologia e capitalismo foi essencial, porém o capitalismo enfrentava dois adversários difíceis: a morte e as línguas (ANDERSON, 2008).

(ANDERSON, 2008, pp. 69-70). O “*capitalismo editorial*” foi o principal fator para que a nação se tornasse um objeto tão popular e permitiu que pessoas, em números cada vez maiores, viessem a pensar sobre si mesmas e a se relacionarem com coisas extremamente novas para elas:

Num sentido bem específico, o livro foi a primeira mercadoria industrial com produção em série ao estilo moderno. Esse sentido ficará mais claro se compararmos o livro com outros produtos industriais daqueles tempos⁶³, como tecidos, tijolos ou açúcar. [...] o livro sempre se distinguiu de outros bens de consumo duráveis pelo seu mercado intrinsecamente limitado. Qualquer pessoa com dinheiro pode comprar carros tchecos, mas apenas quem lê tcheco comprará livros escritos neste idioma (ANDERSON, 2008, pp. 66 - 67).

Assim o capitalismo serviu para montar vernáculos e disseminá-los por meio do mercado⁶⁴, lançando as bases para a consciência nacional de três formas diferentes: em primeiro lugar, as línguas impressas “criaram campos unificados de intercâmbio e comunicação”, isto é, pessoas que falavam diferentes línguas puderam se entender por intermédio da letra impressa no papel; em segundo lugar, “o capitalismo tipográfico ajudou a construir aquela imagem de antiguidade tão essencial à ideia subjetiva de nação”, ou seja, é mais fácil ter acesso hoje a palavras de antepassados no século XVI do que esses antepassados teriam acesso naquele período a estas palavras; e em terceiro lugar, o “capitalismo tipográfico criou línguas oficiais diferentes dos vernáculos administrativos anteriores” (ANDERSON, 2008, pp. 80-81):

É sempre um equívoco tratar as línguas como certos ideólogos nacionalistas as tratam – como emblemas da condição nacional (*nation – ness*), como bandeiras, trajes típicos, danças folclóricas e similares. Basicamente, a coisa mais importante quanto à língua é sua capacidade de gerar comunidades imaginadas, efetivamente construindo *solidariedades particulares*. Afinal, as línguas imperiais não deixam de ser *vernáculos* e, portanto, vernáculos particulares entre muitos outros. Se a Moçambique radical fala português, isso significa que é o português o meio pelo qual Moçambique é imaginada [...]. A língua não é um instrumento de exclusão: em princípio, qualquer um pode aprender qualquer língua. Pelo contrário, ela é fundamentalmente inclusiva, limitada apenas pela fatalidade de Babel: ninguém vive o suficiente para aprender *todas* as línguas. O que inventa o nacionalismo é a língua impressa, e não *uma* língua particular em si (ANDERSON, 2008, pp. 189-190, grifo do autor).

⁶³ Aqui o autor se refere ao início do século XVI, na Europa.

⁶⁴ “Calcula-se que em quarenta e poucos anos entre a publicação da Bíblia de Gutenberg e o final do século XV, tenham sido impressos na Europa mais de 20 milhões de volumes. Entre 1500 e 1600, a quantidade impressa atingiu algo entre 150 e 200 milhões de exemplares” (ANDERSON, 2008, p. 66).

A nação, ao ser vista como “fatalidade histórica” e como uma “comunidade imaginada da língua”, apresenta-se “aberta e, ao mesmo tempo, fechada” (ANDERSON, 2008, p. 204). É compreendida como fatalidade no sentido de que uma pessoa não poder escolher o local em que vai nascer, seu sangue, sua cor de pele, sexo, parentesco, idioma, dentre outras coisas. Pode ser considerada aberta enquanto atualmente algumas nações aceitam o princípio da naturalização, ainda que seja complicado na prática. E pode ser considerada fechada no sentido de que a língua restringe o pertencimento de um indivíduo a uma determinada comunidade, não no sentido de que o indivíduo não é capaz de compreendê-la, mas no sentido de que o próprio tempo concreto de vida deste indivíduo restringe o seu acesso a outras línguas, a saber, há uma “relativa privacidade de todas as línguas” (ANDERSON, 2008, p.207) faladas e escritas no mundo, à medida que o próprio tempo de vida do ser humano incapacita o seu domínio sobre todas; portanto, não será possível para determinado indivíduo do planeta imaginar o Brasil em português, pois ele não sabe português e talvez jamais saberá.

Compreendendo que nação não se define *a priori*, não é constante, não é definitiva, é um complexo heterogêneo, “um conjunto de ações reveladas pelas práticas ‘políticas e sociais’, ‘políticas e culturais’, para as quais serve de referência empírica (o território), imaginária (a comunidade cultural e a unidade política por meio do Estado) e simbólica (o campo de significações culturais constituídas pelas lutas e criações sócio-históricas)” (CHAUI, 1986, *apud* SANDES, 2011, p. 92), busca-se, por meio do emprego do conceito de “nação imaginada” referenciado em Anderson (2008), percorrer o delicado território de discursos, debates e construção da questão nacional, inquirindo como o Brasil foi “imaginado” pelos centros de formação do pensamento nacional⁶⁵ e por alguns intelectuais⁶⁶ da historiografia brasileira, em específico pelos autores do projeto *História Nova do Brasil* (1963-1965).

⁶⁵ Os centros de formação do pensamento nacional abordados neste capítulo são o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

⁶⁶ Serão contemplados, diante de um espectro imenso e rico, apenas alguns pensadores da nação.

2.1.2 O BRASIL “IMAGINADO”

No início do século XVIII, várias revoltas da Regência manifestaram tendências separatistas, mas o patriotismo permanecia provincial⁶⁷, não existindo “sentimento de Pátria comum” entre os habitantes da Colônia brasileira, e o pouco de sentimento nacional que pudesse haver “baseava-se no ódio ao estrangeiro, sobretudo ao português”, não existindo o “sentimento de pertencimento a uma Pátria comum e soberana”. Nenhuma identidade coletiva, nesse período, ultrapassava o regional; não havia brasileiros, o Brasil era um Estado disperso, um agregado de províncias, vale dizer, formado por diversas peças de um mosaico que mal se acomodavam (JANCÓS; PIMENTA, 2000, p.140). O Brasil estava predisposto à fragmentação – as revoltas do período o indicam:

Os juristas, poetas e militares da capitania de Minas Gerais, que sonharam com a independência em 1789, inspirados no exemplo norte-americano, não falavam em Brasil. Falava-se em América (“nós, americanos”), ou falavam em Minas Gerais (a “Pátria mineira”) [...]. O mesmo pode ser dito da revolta de 1817 em Pernambuco [...], quando os rebeldes falavam em Pátria e patriotas, e eles o faziam com frequência, era à de Pernambuco que se referiam e não ao Brasil (CARVALHO, 2010, p. 76).

A possibilidade de se criar alguma identidade se deu a partir das lutas contra o inimigo estrangeiro, a exemplo da luta contra os holandeses, no período colonial, que concedeu, ainda que regionalmente, uma identidade aos pernambucanos. E, mais tarde, a Guerra do Paraguai, que possibilitou a criação de símbolos nacionais (CARVALHO, 2010):

O início de um sentimento de Pátria é também atestado pela poesia e pela canção popular sobre a guerra. Algumas poesias e canções sobreviveram até hoje na memória popular. Muitas falam do amor à Pátria e da necessidade de a defender, se necessário com o sacrifício da própria vida. É comum nas poesias o tema do soldado despedindo-se da mãe e da família para ir à guerra. Do Paraná, há uma que diz: “Mãe, sou brasileiro/E não hei de sofrer.” De Santos, São Paulo, há outra mais explícita: “Mamãe, eu sou brasileiro/E a Pátria me chama para ser guerreiro.” Em Minas Gerais, um soldado se despede da família de maneira estoica: “Não quero que na luta ninguém chore/A morte de um soldado brasileiro;/Nunca olvidem que foi em prol da Pátria/Que eu dei o meu suspiro derradeiro.” Tanto nos cartuns como nas poesias, a lealdade à Pátria aparece como superior à lealdade provincial e familiar. A presença da mãe encorajando o filho é particularmente significativa. Ela reconhece a

⁶⁷ Em 1822, o *Correio Braziliense* publicou dois manifestos de deputados de províncias brasileiras, São Paulo e Bahia, às Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa. Por meio dos manifestos, Istiván Jancsó e João Paulo G. Pimenta demonstraram as ideias de Pátria, País e nação naquele período. A Pátria seriam as Províncias que eles representavam, nação referia-se a Portugal (nação à qual eles pertenciam, remetida ao Estado) e País seria, neste caso, o Brasil. Deste modo, pode-se perceber que não se pensava em Brasil como nação (JANCÓS; PIMENTA, 2000).

existência de outra mãe maior, a ‘mátria’, como gostavam de dizer os positivistas, cujo amor tem exigências superiores às lutas (CARVALHO, 2010, pp. 79-80).

Quando foi proclamada a Independência⁶⁸ (1822), o Brasil abarcava uma “população de cerca de 5 milhões, incluindo uns 800 mil índios; havia mais de 1 milhão de escravos”, “não havia cidadão brasileiro, nem Pátria brasileira” (CARVALHO, 2010, p. 18), e sim uma sociedade escravocrata, com economia monocultora e latifundiária e uma população analfabeta. José Bonifácio já havia defendido o fim da escravidão em nome da chamada “razão nacional” (CARVALHO, 2010, p. 50), porque a escravidão não permitia a formação de uma verdadeira nação tendo em vista que colocava uma parcela da população subjugada a outra parcela, as quais ficavam inimigas entre si; então, como poderiam pertencer a uma mesma comunidade? E os portugueses haviam deixado o legado da escravidão, que na visão de Carvalho (2010) foi a pior razão para o desenvolvimento da cidadania no Brasil:

Chegou-se ao fim do período colonial com grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade. No máximo, havia alguns centros urbanos dotados de uma população politicamente mais aguerrida e algum sentimento de identidade regional (CARVALHO, 2010, p. 25).

A Independência não introduziu uma mudança radical – resultou de uma negociação entre a elite nacional, a Coroa portuguesa e a Inglaterra (CARVALHO, 2010, p. 26). Sua presença foi maior nas cidades costeiras do que no interior⁶⁹ do País – neste foi quase nula⁷⁰, e não se pode afirmar que foi uma luta popular pela liberdade, pois a grande maioria nem sequer ficou dela sabendo.

A maior parte da população⁷¹ do País, agora “independente”, não havia exercido o voto na Colônia, não tinha noção do seu sentido. Recém-saída da dominação portuguesa⁷², estava aprendendo o que era ser cidadão, um processo que foi lento e gradativo:

⁶⁸ “Nos anos que se seguiram à Independência, e durante todo o século XIX, uma construção historiográfica foi adquirindo consistência. Seu objetivo: conferir ao Estado imperial que se consolidava em meio à resistência, uma base de sustentação constituída de tradições e de uma visão organizada do que seria o seu passado. Resultou disso atribuir-se ao rompimento do Brasil com Portugal um sentido de ‘fundação’ tanto do Estado como também da nação de brasileiros. Nessa tarefa, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1839, e, em seu rastro, a obra de Francisco Adolfo Varnhagen, contribuíram de maneira decisiva para a longevidade dessa visão da História” (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 133).

⁶⁹ Pouco se sabia, nessa época, sobre o interior do Brasil.

⁷⁰ Nas capitais provinciais mais distantes, a notícia da Independência chegou após três meses, demorando ainda mais no interior do Brasil (CARVALHO, 2010).

⁷¹ Aproximadamente 85% da população era analfabeta (CARVALHO, 1990).

[...] se o povo não era um leitor ideal e nem sempre teve papel central nos grandes acontecimentos, como a Proclamação da Independência e da República, ele achava com frequência outras maneiras de se manifestar. Já na Independência, a população do Rio de Janeiro por várias vezes foi à rua, aos milhares, em apoio aos líderes separatistas, contra as tropas portuguesas. Em janeiro de 1822, 8 mil pessoas assinaram o manifesto contra o regresso de D. Pedro a Portugal. Para uma cidade de cerca de 150 mil habitantes, dos quais grande parte era analfabeta, o número é impressionante. Em 1831, um levante em que se confundiram militares, povo e deputados reuniu 4 mil pessoas no Campo de Sant'Ana, forçou D. Pedro I a renunciar e aclamou seu filho, uma criança de cinco anos, como sucessor (CARVALHO, 2010, p. 68).

No Brasil, no qual até mesmo o patriotismo tinha um alcance muito limitado, houve alguns indícios de um início de cidadania ativa: “mesmo na ausência de um povo político organizado, existiria um sentimento, ainda que difuso, de identidade nacional” (CARVALHO, 2010, p. 67).

Pode-se afirmar que na Regência ocorreram algumas rebeliões com caráter nitidamente popular. Em 1832, na fronteira das Províncias de Pernambuco e Alagoas, ocorreu a Revolta dos Cabanos; em 1835, na Província do Paraná, a Cabanagem; em 1838, no Maranhão, a Balaiada, e deve-se mencionar ainda a revolta dos escravos maleses de 1835, em Salvador. Porém, as revoltas do Segundo Reinado em relação às do Primeiro Reinado apresentaram um caráter diferenciado, pois, quando da consolidação do Estado imperial, as revoltas populares passaram a ter como principal característica a reação em relação às reformas introduzidas pelo governo – eram movimentos reativos, em que as pessoas reagiam às medidas do Estado, sendo estas racionalizadoras ou secularizadoras:

Em todas essas revoltas populares, que se deram a partir do início do Segundo Reinado, verifica-se que, apesar de não participar da política oficial, de não votar, ou de não ter consciência clara do sentido do voto, a população tinha alguma noção sobre direitos dos cidadãos e deveres do Estado. O Estado era aceito por esses cidadãos, desde que não violasse um acordo implícito de não interferir em sua vida privada, de não desrespeitar seus valores, sobretudo religiosos. Tais pessoas não podiam ser consideradas politicamente apáticas (CARVALHO, 2010, p. 75).

Somente no final do Império começou-se a discutir questões que tinham a ver com a formação da nação, e embora José Bonifácio já tivesse alertado, ela ficou em segundo plano, pois “a tarefa mais urgente a ser cumprida era a da sobrevivência pura e simples do País”

⁷² Jancsó defende que com a elevação a Reino Unido a Portugal e Algarve, o Brasil transformava-se em “um conglomerado de capitanias atadas pela subordinação ao poder de um mesmo príncipe, numa entidade política dotada de precisa territorialidade e de um centro de gravidade que, além de sê-lo do novo regime, era-o também de todo o império” (JANCÓS; PIMENTA, 2000, p. 154). A partir de então, pode-se pensar em nação brasileira como uma comunidade política imaginável.

(CARVALHO, 1990, p.23). No ano de 1889, com a Proclamação da República travou-se uma batalha pelo imaginário⁷³ popular, buscando recriá-lo dentro dos valores republicanos:

A surpresa da Proclamação entrou para a História na famosa frase de Aristides Lobo, segundo o qual o povo do Rio de Janeiro assistira bestializado, isto é, bestificado, atônito, aos acontecimentos, sem entender o que se passava, julgando tratar-se de parada militar. A participação popular foi menor do que na Proclamação da Independência. Não houve grande movimentação popular nem a favor da República, nem em defesa da Monarquia (CARVALHO, 2010, pp. 80-81).

Como a “manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas” (CARVALHO, 1990, p.11), os republicanos, diante das fortes críticas e da difícil tarefa de substituir um governo e constituir uma nação⁷⁴, tarefa que enfrentaram de maneira diversificada, foram buscar manipular o imaginário⁷⁵ social, e os discursos republicanos, que antes permaneciam enclausurados no círculo das elites educadas, passaram a buscar acessibilidade visando ao público sem estudo:

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também – e é o que aqui me interessa – por símbolos, alegorias, rituais, mitos (CARVALHO, 1990, p.10).

Desta forma, após a consolidação da unidade política, ao se enfrentar problemas como o da escravidão, do estrangeiro, da centralização política e da busca de uma identidade coletiva para o País, o tema nacional voltou a ser pensado. Estas questões seriam debatidas pela geração intelectual da Primeira República (1889-1930), que almejava uma base para o projeto nacional. Necessitava-se da existência de um sentimento de identidade coletiva, “cimento para fundar a nação” (CARVALHO, 1990, p. 32).

⁷³ José Murilo de Carvalho, tentando compreender a batalha pelo imaginário, analisou alguns dos principais símbolos utilizados pelos republicanos brasileiros, avaliando sua eficácia em promover a legitimação do novo regime, a saber: o mito de origem da República, o mito do herói, a figura feminina, a bandeira e o hino nacional.

⁷⁴ Na acepção de Jancsó, deve-se lembrar que nas primeiras décadas do século XIX o conceito de nação, ainda que muito fluído, espalhava-se rapidamente pelo mundo e, ainda que contemplando grandes variações, a ideia sempre abarcava duas variáveis comuns: “uma herança (memória e História) e um território” (JANCÓS; PIMENTA, 2000, p. 154).

⁷⁵ O imaginário pode ser entendido como uma complexa elaboração envolvendo distintas linguagens e interesses de uma comunidade interessada em construir sua autoimagem (SANDES, 2011).

Estabeleceu-se a luta para instituir a versão oficial da Proclamação da República, na qual se discutia o papel dos personagens Deodoro, Benjamim Constant, Quintino Bocaiúva, Floriano Peixoto:

Não decorria ainda um mês da Proclamação da República, quando o encarregado de negócios da França no Rio de Janeiro, Camille Blondel, anotava uma tentativa dos vencedores de 15 de novembro de construir uma versão oficial dos fatos destinados à História. Tentava-se, segundo Blondel, ampliar ao máximo o papel dos atores principais e reduzir ao mínimo a parte do acaso nos acontecimentos. O encarregado percebera um fenômeno comum aos grandes eventos: a batalha pela construção de uma versão oficial dos fatos, a luta pelo estabelecimento do mito de origem (CARVALHO, 1990, p. 35).

Uma vez que nenhum líder republicano teve qualquer gesto que pudesse ser imortalizado, a dificuldade em torno de uma figura de herói para legitimar o novo regime que se instaurava mostrou-se difícil e complicada:

Heróis são símbolos poderosos, encarnação de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identidade coletiva. São por isso instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico (CARVALHO, 1990, p. 55).

Diante da importância de um herói para a legitimação do regime republicano, o esforço para transformar alguns dos seus principais participantes em heróis foi grande: “as virtudes de cada um foram cantadas em prosa e verso, em livros e jornais, em manifestações cívicas, em monumentos, em quadros, em leis da República. Seus nomes foram dados a instituições, a ruas e praças de cidades, a navios de guerra” (CARVALHO, 1990, p. 56). Porém, de nada adiantou, e a busca pelo herói teve sucesso na figura de Tiradentes⁷⁶, que aos poucos revelou-se capaz de atender às exigências estabelecidas. Tornou-se herói cívico, integrador e portador da imagem do povo inteiro:

A aceitação de Tiradentes veio, assim, acompanhada de sua transformação em herói nacional, mais do que em herói republicano. Unia o País do espaço, do tempo, das classes. Para isso, sua imagem precisava ser idealizada, como de fato foi. O processo foi facilitado por não ter a História registrado nenhum retrato, nenhuma descrição sua (CARVALHO, 1990, p. 71).

⁷⁶ Tiradentes ficou reconhecido como vítima, portador das dores do povo e mártir religioso.

Já haviam elencado um herói nacional para simbolizar a nação. Agora, a exemplo do imaginário francês⁷⁷, tentou-se utilizar a figura feminina para representar a República, o que resultou em um tremendo fracasso, uma vez que ela passou a ser usada para ridicularizar a República, que acabou sendo representada pela mulher pública da época: “a República, quando não se representava pela abstração, clássica ou romântica, só encontrava seu rosto na versão da mulher corrompida, era uma *res publica*, no sentido em que a prostituta era uma mulher pública” (CARVALHO, 1990, p. 89).

Outros símbolos republicanos criados foram o da bandeira e do hino, casos singulares e que merecem atenção, porque foram estabelecidos pela legislação e eram de uso obrigatório, não como a figura do herói nacional ou a representação feminina da nação, que não eram uma exigência legal:

No caso da bandeira, a vitória pertenceu a uma facção, os positivistas, mas ela se deveu certamente ao fato de que o novo símbolo incorporou elementos da tradição imperial. No caso do hino, a vitória da tradição foi total: permaneceu o hino antigo. Foi também a única vitória popular no novo regime, ganha à revelia da liderança republicana (CARVALHO, 1990, pp. 109 -110).

A oposição à bandeira deu-se de forma rápida – criticaram desde a divisa positivista até o posicionamento das estrelas. Em defesa da bandeira, Teixeira Mendes justificava-a como símbolo da fraternidade que ligava o passado ao presente e ao futuro. A ligação ao passado dava-se pela manutenção do desenho imperial e suas cores, no qual buscou-se representar a natureza e as riquezas do País; a cor verde representava a esperança e a paz inauguradas com a Revolução Francesa, mostrando uma filiação com a França (CARVALHO, 1990).

Teixeira Mendes também alegava que a cruz permanecia no Cruzeiro do Sul a fim de reconhecer o passado religioso. E o futuro era representado com a divisa “Ordem e Progresso”. Apesar das críticas, a bandeira teve mais aceitação do que as tentativas de mitificação dos heróis e a representação feminina da República.

O hino nacional, qual se conhece atualmente, permaneceu. A República foi proclamada, entretanto a tradição continuou servindo inúmeras vezes para expressar o sentimento de uma comunidade nacional traduzida por um sentimento coletivo:

⁷⁷A figura feminina foi utilizada na França assim que foi proclamada a República, em 1792. Uma inspiração que veio de Roma, onde a mulher simbolizava a liberdade. No Brasil, buscou-se seguir o exemplo francês, utilizando a mulher para representar a República (CARVALHO, 1990).

Em momentos de oposição aos governos militares, o hino serviu muitas vezes de canal para extravasar a emoção cívica de multidões na praça pública. Não é outra coisa que se pede de um símbolo nacional: a capacidade de traduzir o sentimento coletivo, de expressar a emoção cívica dos membros de uma comunidade nacional (CARVALHO, 1990, p. 127).

Deste modo, os símbolos republicanos, que buscavam dar uma identidade nacional ao País, tiveram que se voltar às tradições culturais, apropriar-se da simbologia monárquica, para conseguir se popularizar:

No fundo, a nação jamais se pensou republicana ou mesmo puramente monárquica, mas é preciso reconhecer que o ato de apropriação da simbologia monárquica pela República representou um marco de fundação nacional que aplainou as diferenças e conflitos políticos em nome de uma unidade, expressa politicamente na forma de conciliação (SANDES, 2011, p. 244).

Percebeu-se, até aqui, como a nação brasileira foi se construindo por meio de revoltas no período regencial e pela manipulação do imaginário no período republicano, com a criação de heróis, símbolos e um discurso que legitimasse a República. Ademais, esta disposição nacional deveu-se, também, aos centros de formação do pensamento nacional, que inquiriam a identidade nacional.

Deste modo, analisa-se no próximo tópico como a nação vem sendo “imaginada” por meio de produções historiográficas, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, até o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), de 1955 a 1964.

2.1.3 O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB) E OS INTÉRPRETES DO BRASIL

Foi no século XIX que a disciplina histórica conquistou definitivamente o seu espaço social, bem como sua institucionalização na Academia. Na Europa, o discurso historiográfico articulava-se com a discussão da questão nacional, e esta ocupou um espaço privilegiado. A “disciplinarização” da História na Europa “configurou-se intimamente ligada aos temas do nacional” (DIEHL, 1988, p. 23). No Brasil, a extensão da produção historiográfica ocorreu

nos moldes das academias ilustradas da Europa dos séculos XVII e XVIII, e permaneceu vinculada a uma marca elitista até meados do século XX. Foi dentro deste espectro que se “produziu o discurso historiográfico que desempenharia um papel decisivo na construção da historiografia e das interpretações sobre o Brasil em torno da questão nacional” (DIEHL, 1988, p. 24).

Formulava-se no Brasil um discurso diferenciado do que ocorria na Europa – aqui “não havia uma questão nacional a ser colocada” (SANDES, 2011, p.25), ou seja, o Brasil incorporava as mais diversas regiões e sua unidade era de difícil explicação:

É simplesmente espantoso que esses núcleos tão iguais e tão diferentes se tenham mantido aglutinados em uma só nação [...] o “natural” é que, como ocorreu na América hispânica, tivessem alcançado a independência como comunidades autônomas. Mas a História é caprichosa e “o natural” não ocorreu. Ocorreu o extraordinário, nos fizemos um povo-nação, englobando todas aquelas províncias ecológicas numa só entidade cívica e política (RIBEIRO, 1988, *apud* SANDES, 2011, p. 25).

A nação “carecia de suportes simbólicos com capacidade de sedimentar os elementos afetivos formadores de uma sensibilidade comunitária” (SANDES, 2011, p.9.); deste modo, durante o processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro tornou-se possível a criação de um projeto para pensar na História do Brasil de forma sistematizada. A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) veio “apontar em direção à materialização deste empreendimento” (GUIMARÃES, 1988, pp.5-6):

Uma vez instalado o Estado Nacional, impunha-se a tarefa de delineamento do perfil para a *nação brasileira*, capaz de garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das nações, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. A fundação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB – aponta para a viabilidade deste projeto, um projeto nacional (DIEHL, 1988, p. 24, grifo do autor).

No interior da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), criada em 1827, os intelectuais do IHGB pensavam em projetos de natureza global, buscando integrar as diferentes regiões do Brasil, isto é, buscavam uma forma de “viabilizar efetivamente a existência de uma totalidade ‘Brasil’ (GUIMARÃES, 1988, p.8), uma unidade”. Era necessário, portanto, reconhecer o espaço geográfico brasileiro e também sua História. O projeto do instituto propunha as duas coisas, tornando-se durante o século XIX um espaço privilegiado para discussões historiográficas, um espaço que possibilitaria discutir e pensar no Brasil e na formação nacional, e embora não tenha sido explicitado nos primeiros estatutos da

instituição, o objetivo de escrever uma História do Brasil com a definição de uma identidade para o País sempre esteve presente.

Em 18 de agosto de 1838, os fundadores⁷⁸ do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro apresentaram uma proposta ao conselho da SAIN, buscando a viabilização de um instituto histórico. Esta proposta veio a ser aprovada em Assembleia-Geral no dia 19 de outubro de 1838. Assim, o instituto inicialmente teve como sede provisória as instalações cedidas pela SAIN, embora organizava-se administrativamente independente dela, exercendo forte influência até o ano de 1933⁷⁹, por ser o único centro de estudos históricos do Brasil.

Em 25 de novembro de 1838, Januário da Cunha Barbosa, primeiro-secretário do IHGB, apresentara os estatutos da recém-criada instituição, dentre eles, “a coleta e a publicação de documentos relevantes para a História do Brasil, e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica” (GUIMARÃES, 1988, p. 8). O conteúdo destes estatutos iniciais revela, de acordo com Luís Salgado Manoel Guimarães, as pretensões do instituto em “manter relações com instituições congêneres, quer nacionais, quer internacionais” (1988, p. 8), e torná-lo uma central localizada na capital do Império, o Rio de Janeiro.

Sendo central, o instituto incentivaria a criação de vários outros institutos históricos nas Províncias do País, e estes “canalizariam de volta para o Rio de Janeiro as informações sobre diferentes regiões do Brasil” (1988, p. 8), integrando-se ao “projeto de centralização do Estado e criando os suportes necessários para a construção da Nação brasileira” (1988, p. 8).

Se em sua fundação o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) estivera sob tutela da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, os novos estatutos definiam diretamente “o imperador como seu novo protetor” (GUIMARÃES, 1988, p. 12), revelando a relação entre o instituto e a Monarquia. A Monarquia afirmara a relação com o instituto durante a inauguração da nova instalação em 15 de dezembro de 1849⁸⁰, e a presença do imperador, que se restringia a reuniões anuais comemorativas, tornou-se assídua, contribuindo para a ideia de um imperador esclarecido e letrado. Pesquisas apontadas por Guimarães (1988) revelam que após cinco anos da fundação do instituto, as verbas fornecidas pelo Estado Imperial representavam 75% do orçamento do IHGB:

⁷⁸ Os membros fundadores do IHGB, em sua grande maioria, haviam nascido em Portugal e desempenhavam funções no Estado do Brasil.

⁷⁹ O IHGB, como espaço intelectual, perdurou até a década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (USP).

⁸⁰ Esta data passou a ser anualmente comemorada como aniversário oficial do IHGB.

[...] o IHGB foi criado nos limites do domínio monárquico, recebendo diretamente apoio do próprio imperador. A centralização política e a derrota dos movimentos insurrecionais, que agitaram a Regência, criaram o ambiente favorável à reelaboração da História Pátria, sob a ótica do movimento regressista. Aí se encontra o substrato ideológico do instituto. A formação de uma elite política vinculada à defesa de uma monarquia constitucional, segundo Arno Wehling (1989), representa o perfil majoritário dos membros do IHGB. Construir o passado dando forma ao tempo: fatos e homens memoráveis, datas célebres; enfim, era preciso definir o que deveria ser incorporado à tradição nacional. Definia-se o instituto como reduto criador dos lugares de memória (SANDES, 2011, p. 96).

No século XIX, o IHGB fazia uma interlocução entre a produção do discurso historiográfico e o Estado – tinha como tarefa “sistematizar uma produção historiográfica” que fosse capaz de contribuir para “o desenho dos contornos que se queria definir para a Nação brasileira” (GUIMARÃES, 1988, p.7), e assim traçar a gênese da nacionalidade brasileira.

Além da relação do instituto com a Monarquia, pode-se destacar a herança francesa, que com o seu papel “civilizador” fornecia os modelos de vida social e intelectual do *Institut Historique de Paris*, fundado em 1834, e que mantivera contato com o IHGB em seus anos iniciais: “Os contatos entre as duas instituições estendiam-se ainda à troca de publicações e correspondências, e à abertura de espaço na revista do instituto parisiense para tratamento de temas e veiculação de notícias relativas ao Brasil” (GUIMARÃES, 1988, p.12).

Na acepção de Guimarães, pode-se supor o *Institut Historique de Paris* como fornecedor dos parâmetros de trabalho historiográfico do IHGB, e instância legitimadora, destacando-se uma História nacional brasileira que estava em construção. Consequentemente, seguir o exemplo francês era colocar o Brasil no patamar das nações civilizadas – isto elucida parcialmente a importação da França dos modelos, da bandeira, hino, comemorações, monumentos e de nação.

Um dos objetivos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) constituía-se em “traçar a origem da nacionalidade brasileira”, na qual a nação “deveria surgir como o desdobramento da civilização branca europeia nos trópicos” (DIEHL, 1988, p. 27), e a História brasileira deveria ser o “palco de atuação de um Estado iluminado, esclarecido e *civilizado*”, cabendo-lhe “desvendar o verdadeiro caráter nacional” (DIEHL, 1988, p. 31):

Tornou-se guardião de nossa tradição histórica desde 1838, quando se iniciaram suas atividades voltadas para sedimentar o corpo da memória nacional. O instituto procurava estabelecer um laço de continuidade entre a História do Brasil e a História europeia fixando, desta maneira, o Brasil na tradição civilizatória europeia (SANDES, 2011, pp. 95-96).

Aqueles diretamente comprometidos com o projeto do instituto definiam para a instituição “o papel de única e legítima instância para escrever a História do Brasil e para trazer à luz o verdadeiro caráter da Nação brasileira” (GUIMARÃES, 1988, pp.13-14). Era preciso saber como a historiografia poderia definir a nação, sendo ou não capaz de dar a esta uma identidade própria. Este papel seria “legitimado no interior da elite letrada imperial, o que contribuirá para uma progressiva difusão e homogeneização do ‘projeto nacional’ no seio deste grupo social” (GUIMARÃES, 1988, p.14).

A tarefa de pensar na questão da Nação no espaço brasileiro ficou entregue aos letrados pertencentes ao IHGB, que passavam a ter o papel de esclarecer a elite, que por sua vez esclareceria o restante da sociedade. Entre os critérios de admissão de membros para o instituto eram consideradas as relações pessoais e sociais:

Um exame da lista dos 27 fundadores do IHGB nos fornece uma amostra significativa do perfil do intelectual atuante naquela instituição. A maioria deles desempenha funções no aparelho do Estado, sejam aqueles que seguem a carreira da magistratura, após os estudos jurídicos, sejam os militares e burocratas que, mesmo sem os estudos universitários, profissionalizam-se e percorriam uma carreira na média burocracia. Parte significativa destes 27 fundadores pertencia a uma geração nascida ainda em Portugal (GUIMARÃES, 1988, p.10).

Adotando uma postura iluminista e positivista, tanto pelo “tratamento linear dado ao desenvolvimento da História, quanto por sua instrumentalização como *mestra da vida*” (GUIMARÃES, 1988, p.14), o instituto apresentava um projeto ideológico e político para a construção da Nação brasileira mediante a elaboração de sua memória: “a História era delineada como palco de experiências passadas, experiências de onde poderiam ser filtrados os exemplos e modelos para o presente e futuro, sobre a qual deveriam os políticos se debruçar de forma a melhor exercer suas funções” (DIEHL, 1988, p. 32).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro produziu uma “História biográfica, constituindo uma galeria de vidas exemplares que iluminavam a ação futura” (STEIN & STEIN, 1964, *apud* REIS, 2007, p. 25). Os políticos poderiam retirar da “História biográfica” exemplos e modelos, tanto para o presente quanto para o futuro, e aplicá-los em suas ações. O conhecimento histórico adquiria sentido nesses moldes e dava legitimidade às ações, cabendo ao historiador a função de indicar o caminho:

A elaboração da História nacional segue, portanto, um movimento complexo de apropriação de memórias localizadas, cuja ordenação origina um sentido temporal explicativo da constituição da nação, personalização do todo, coleção de indivíduos. Formando-se desse modo, a narrativa histórica produz a História nacional na forma

de biografia, identificando a gênese do movimento de formação da nação (SANDES, 2011, p.19).

Portanto, afastava-se da investigação metódica, aproximando-se de um discurso épico, na tentativa de redefinir a identidade política do Brasil:

As falas emocionadas, as imagens e os recursos de linguagem formaram um fundo emotivo no qual se pretendia mais do que investigar historicamente o fato da Independência. As conferências objetivavam criar uma espécie de sentimentos entre os conferencistas e o público (SANDES, 2011, p. 23).

Dentro do projeto de constituição da nação incluíam-se preocupações com a identidade física e com a unidade territorial e cultural, incentivando-se diversas excursões e viagens pelo interior do País, sempre com o apoio financeiro do Estado. As missões civilizatórias, apresentadas por Nísia Trindade Lima como “viagens científicas, expedições militares, ações de conhecimento científico de vastas áreas do território nacional” (1999, p. 57) no interior do Brasil, tiveram um papel fundamental na construção de uma teoria interpretativa do País por parte dos intelectuais. Logo, não só a História do Brasil foi considerada como fator para a constituição da Nação, como também a identidade físico-geográfica do País, ampliando-se o projeto inicial.

Porém, homogeneizar um perfil para a “Nação brasileira” seria uma empreitada difícil, e a História apresentou-se como meio indispensável para “forjar a nacionalidade” (DIEHL, 1988, p. 32), porquanto fornecia aspectos de integração. Para construir a ideia de nação pensou-se em continuidade entre Brasil e Portugal e não em oposição; por conseguinte, a nova nação seria a continuação da tarefa que Portugal havia iniciado numa tentativa de integrar o velho ao novo: “a nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras” (REIS, 2007, p. 25).

Desde que “o Estado, Monarquia e Nação configuram uma totalidade para a discussão do problema brasileiro, externamente define-se o ‘outro’ desta Nação” (GUIMARÃES, 1988, p. 6). Os inimigos do Brasil passaram a ser as repúblicas latino-americanas, assegurando a continuidade com Portugal, caracterizando as relações entre o Brasil e a sua antiga metrópole: “Trata-se de precisar com clareza como esta historiografia definirá a Nação brasileira, dando-lhe uma identidade própria capaz de atuar tanto externa quanto internamente. No movimento de definir o Brasil, define-se também o ‘outro’ em relação a esse Brasil” (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Por isso, sabe-se tão pouco sobre a América Latina, e mais sobre a Europa. Quanto ao plano interno, o “outro” eram os índios e negros, e a historiografia definia a nação brasileira como “representante da ideia de civilização no mundo novo” (DIEHL, 1988, p. 26); restringia-a apenas aos brancos, excluindo negros e índios de seu projeto por não serem portadores da noção de civilização. A nação construída pelos letrados apresentava uma forte marca excludente, de uma civilização branca e europeia, e buscava integrar as Histórias provinciais, tentando homogeneizar o que se encontrava disperso:

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) será o artífice principal dessa História pragmática⁸¹, articulando o conhecimento disperso regionalmente em uma síntese histórica capaz de simbolicamente explicar e fundar o Brasil: índios, negros, brancos, História e geografia, guerras, acontecimentos, biografias, documentos, principalmente documentos. Todo esse acervo, mais que compreender, quer predizer o sentido de nossa evolução histórica (SANDES, 2011, p.19).

Além disso, compreende-se o IHGB como o primeiro lugar de institucionalização da memória nacional do Brasil, um espaço que possibilitou a “institucionalização da reflexão e da pesquisa históricas” no Brasil (REIS, 2007, p. 24). Neste sentido, Januário da Costa Barbosa definiu em 1840 um prêmio para o melhor texto elaborado de como deveria ser escrita a História do Brasil. Ainda que já tivesse sido publicado na revista do instituto em 1844, o botânico e viajante alemão Karl Philipp Von Martius teve sua monografia “*Como se deve escrever a História do Brasil*” premiada em 1847. Seu texto constituía um plano de como deveria ser redigida a História do Brasil. Embora não tenha escrito a História do Brasil, Martius criou um modelo que foi posto em prática anos mais tarde por Adolfo Varnhagen. Assim, estruturou-se o “projeto de ‘fabricação’ da memória nacional que pretendia detectar, no encontro de três raças, o sentido de nossa nacionalidade” (SANDES, 2011, p. 21):

O IHGB reuniu vagarosamente um manancial de fontes acerca da História do Brasil, constituindo a nação a partir de seu centro político. Havia de se evitar a composição de Histórias regionais desagregadoras da noção de conjunto que se pretendia formar. Para além dos inúmeros trabalhos de cunho nativista que se especializaram em descrever as riquezas da terra brasileira, buscava-se fixar uma diretriz para a compreensão da História do Brasil. Com este propósito, promoveu-se um concurso de monografias, do qual fez-se vitorioso o trabalho do alemão Von Martius, que traçou o plano sob o qual se assentou numerosa produção de estudos de História, com base na interação das três raças formadoras da nacionalidade (SANDES, 2011, pp. 34-35).

⁸¹ Essa História tem na leitura do passado a formulação de um projeto de civilização a ser implantado no Brasil (SANDES, 2011).

Por intermédio da monografia de Von Martius surgiu o primeiro projeto de Brasil-nação, que se entranhou profundamente nas elites e na população brasileira. O alemão definiu um projeto histórico capaz de garantir uma identidade ao Brasil, “lançando os alicerces do *mito da democracia racial brasileira*, visto que a identidade brasileira deveria ser buscada no que mais singulariza o Brasil: a mescla de raças” (REIS, 2007, p. 26):

Qualquer um que se encarregar de escrever a História do Brasil, País que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem [...] estes elementos seriam as três raças: branco, negro e índio, assim o historiador deveria mostrar como no Brasil acham-se favoráveis as condições para a miscigenação e o aperfeiçoamento das raças (MARTIUS, s.d, pp. 30-32).

Von Martius enfatizou a mescla de raças que singularizava o Brasil, porém privilegiou a raça branca, ao eleger o português como conquistador e senhor, aquele que deu “as garantias morais e físicas”, que foi “o inventor e o motor” e que adentrou no interior do Brasil. O negro não recebeu muito destaque porque foi compreendido como fator de impedimento do processo civilizatório:

Nunca, portanto, o historiador da Terra de Santa Cruz há de perder de vista que a sua tarefa abrange os mais grandiosos elementos; que não lhe compete tão-somente descrever o desenvolvimento de um só povo, circunscrito em estreitos limites, mas sim de uma nação cuja crise e mescla atuais pertencem à História universal, que ainda se acha no meio de seu desenvolvimento superior [...]. Nos pontos principais, a História do Brasil será sempre a História de um ramo de portugueses; mas se ela aspirar a ser completa e merecer o nome de uma História pragmática, jamais poderão ser excluídas as suas relações para com as raças etiópica e índia (MARTIUS, s.d, p. 50).

Martius apresentou como proposta a ideia de unidade da História nacional, na qual a transmissão de um conjunto único de interpretações do passado possibilitaria atuações no presente e no futuro. A nação seria o resultado de uma “interpretação orgânica entre diversas províncias” (GUIMARÃES, 1988, p.17); portanto, uma unidade homogênea, ou seja, defendeu que as Histórias regionais deveriam tender a uma centralização por meio da diminuição das suas diferenças, e o historiador do Brasil deveria fazer uma História da unidade brasileira:

Só agora principia o Brasil a sentir-se como um todo unido. Ainda reinam muitos preconceitos entre as diversas províncias; estes devem ser aniquilados por meio de uma instrução judiciosa; cada uma das partes do Império deve tornar-se cara às outras; deve-se procurar-se provar que o Brasil [...] alcançará o seu mais favorável desenvolvimento, se chegar, firmes os seus habitantes na sustentação da Monarquia;

a estabelecer, por uma sábia organização entre todas as províncias, relações recíprocas (MARTIUS, s.d, p. 54).

Defendeu a tese de que para escrever a História do Brasil o historiador deveria viajar, conhecer o País, como Von Martius fez, e elaborar um texto patriótico contra a fragmentação territorial, que omitisse as revoltas no território nacional, apresentando-o “unido, monárquico, cristão”, com elogios aos heróis portugueses (REIS, 2007, p. 28):

A História é uma mestra da vida, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos, pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros o amor da Pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas (MARTIUS, s.d, p.54).

Percebe-se em Von Martius algumas características, já citadas, presentes no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, como o entendimento da História como “mestra da vida” e o seu uso para a construção e legitimação da identidade nacional. Pode-se ainda vislumbrar a valorização de elementos luso-brasileiros e a necessidade de manutenção da relação entre Portugal e Brasil. Esta continuidade deveria ser mantida por meio do papel do historiador, para quem os principais pontos da História do Brasil sempre seriam os do povo português:

As observações sobre as escolas do Brasil, sobre o método do ensino então aí reinante, o grau de instrução obtido por ele; há de conduzir outra vez a indagações sobre o estado das letras na mãe Pátria. Por isso, pertence à tarefa do historiador brasileiro ocupar-se especialmente como o progresso da poesia, retórica, e todas as mais ciências em Portugal, mostrar a sua posição relativa às mesmas no resto da Europa, e apontar qual a influência que exerceram sobre a vida científica, moral e social dos habitantes no Brasil (MARTIUS, s.d, p. 46).

Von Martius apresentou um “programa” para a História do Brasil que tomou corpo ainda no século XIX, com a publicação de “*História nacional*”, do autodidata ligado ao IHGB, Francisco Adolfo Varnhagen⁸² (GUIMARÃES, 1988, p.19), que em carta enviada ao imperador D. Pedro II havia destacado os “fundamentos definidores da identidade nacional brasileira como herança da colonização europeia” (GUIMARÃES, 1988, p.6). Assim, para

⁸² Nascido em Sorocaba (SP) no dia 17 de fevereiro de 1816, Francisco Adolfo Varnhagen era filho de um oficial alemão e uma portuguesa. Estudou de 1825 a 1832 no Real Colégio da Luz, em Lisboa, ingressando na Academia de Marinha. Divulgou “as primeiras pesquisas sobre a Época do Descobrimento do Brasil, em *O Diário de Navegação*, de Pero Lopes de Sousa”, e foi sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2012).

José Carlos Reis⁸³ (2007), se Heródoto é o pai da História, Francisco Adolfo Varnhagen é o Heródoto da História do Brasil.

No século XIX, o Brasil queria continuar a História que os portugueses fizeram sobre a Colônia, uma vez que os portugueses representavam a Europa das luzes⁸⁴, da civilização. O Brasil da elite, desta forma, não queria ser “indígena, negro, republicano, latino-americano e não católico” (REIS, 2007, pp. 31-32). Quanto à entrada de negros no Brasil, Varnhagen afirmou que sem eles o País teria sido melhor, uma vez que a colonização africana, com a presença da escravidão no País foi um erro, e que o índio não desapareceu em virtude do extermínio e sim devido aos vários cruzamentos.

Mantenedor desta História brasileira elitista do século XIX, Varnhagen defendeu um Brasil “das elites brancas e da família real” (REIS, 2007, p. 31), apresentando-o “branco-enbranquecido, monárquico, cristão, neoportuguês, neoeuropeu, centralizado no imperador” (REIS, 2007, p. XX). Defendeu a continuidade entre Brasil e Portugal, e que o legado português deveria ser continuado; fez um elogio da colonização portuguesa e considerou-a como positiva, acreditando que ela possibilitaria um futuro de sucessos para a nova nação que aqui seria construída, e assim o Brasil-nação deveria ser uma continuidade do Brasil-Colônia, uma clara defesa do passado colonial.

Varnhagen defendeu a sociedade escravista com cidadania restrita e acreditou que a Independência não tinha sido prejudicial porque havia mantido a continuidade do Brasil com Portugal. Condenou qualquer ideia de revolução e afirmou que o governo central não cometia erros e que as revoltas e insurreições que o País enfrentava eram culpa dos erros dos governos locais (REIS, 2007).

Varnhagen foi um historiador oficial que recebeu apoio financeiro do imperador, defendeu a assimilação por intermédio da miscigenação, ou seja, do branqueamento da sociedade brasileira, e que a História era feita por grandes personagens e homens cultos. Até hoje suas ideias são ensinadas nas escolas do Brasil: “heróis luso-brasileiros brancos, guerras

⁸³ O livro de José Carlos Reis “*Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*” reúne oito interpretações acerca do Brasil nos últimos 120 anos. Para este trabalho fez-se um recorte temporal que interessa para a compreensão de como o Brasil vinha sendo interpretado e analisado até o surgimento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a criação do Boletim de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que, por laços institucionais estabelecidos, culminou na concretização do projeto História Nova do Brasil. Consideram-se, portanto, as abordagens de apenas cinco dos oito autores, sendo eles: Varnhagen (1850), Capistrano de Abreu (1900), Gilberto Freyre (1930), Sérgio Buarque de Holanda (1930) e Nelson Werneck Sodré. Estes intérpretes do Brasil são divididos por José Carlos Reis em dois grupos, sendo eles: “*descobridores do Brasil*” e “*redescobridores do Brasil*”.

⁸⁴ Uma contradição, pois na Europa, Portugal era considerado um país atrasado/periferia.

contra índios, negros e ‘invasores estrangeiros’, o elogio da conquista, da escravidão, do Brasil grande” (REIS, 2007, pp. XXI - XXIV).

Se Varnhagen é o “Heródoto do Brasil”, João Capistrano de Abreu⁸⁵, nascido em 1853, é apresentado por Reis (2007)⁸⁶ como o “Heródoto do povo brasileiro”. Foi um dos intérpretes do “redescobrimento do Brasil”⁸⁷ e constituiu a sua interpretação do País quando “a Monarquia estava abalada, em xeque, assim como a escravidão, e se buscavam novas bases econômicas, sociais, políticas e mentais para o Brasil” (WEHLING, 1994, *apud* REIS, 2007, p. 89).

Capistrano, tendo como tema principal a ocupação do território brasileiro e sua conquista pelo povo, valorizou a presença indígena e “pensou um Brasil mais sertanejo do que litorâneo” (REIS, 2007, p. 95), apresentando os europeus e os negros como elementos exóticos, externos, que não eram do Brasil, mas que vieram para cá:

Capistrano, no entanto, será diferente da sua geração. Ele abrirá o futuro do Brasil, vencerá o pessimismo existente entre os intelectuais brasileiros, que olhavam o Brasil com as teorias deterministas europeias e nele não viam o que elas valorizavam, embora ele também, em uma primeira fase, tivesse se impregnado de tais teorias e feito também algum contorcionismo teórico. Finalmente, ele optou pela teoria também europeia que valoriza a singularidade, a historicidade de cada povo, e formulou uma nova interpretação do Brasil que enfatizará o tempo histórico especificamente brasileiro (REIS, 2007, p. 94).

Ele foi pioneiro no sentido de buscar a identidade do povo brasileiro⁸⁸, “negando o português, o Estado imperial e as elites luso-brasileiras” e destacando “o povo, suas lutas, seus costumes, a miscigenação, o clima tropical e a natureza brasileira” (REIS, 2007, p. 95).

Para Reis, o que Capistrano traz de original e singular em sua obra é perceber o surgimento de um novo povo e pensar no seu projeto político para o Brasil com este povo e

⁸⁵ Em 1883 foi aprovado em um concurso para professor de Corografia e História do Brasil no Colégio D. Pedro II, onde permaneceu por dezesseis anos, momento em que sua cátedra de História do Brasil foi incluída na de História Universal.

⁸⁶ Em seu livro, Reis (2007) tem como problemática central o processo de formação do Brasil-nação, uma tarefa muito complexa, uma vez que o Brasil é um território imenso, dinâmico, heterogêneo, impedindo uma definição estável de sua identidade. Ele apresenta em sua obra diversas interpretações, com pontos de vista singulares, em períodos históricos particulares, buscando contribuir para a formação do cidadão brasileiro através da sua tentativa de revelar o que ele chama de “polígono de visões do Brasil”, que acabaram por orientar posições de diferentes sujeitos brasileiros.

⁸⁷ Conforme a classificação de Reis (2007), os intérpretes “redescobridores do Brasil” seriam aqueles que defendiam que o País deveria romper com a herança colonial ibérica, na qual a colonização portuguesa era um mal que deveria ser superado. Eles priorizaram a mudança, o moderno ao tradicional, e preferiam o brasileiro e não o luso-brasileiro. Este grupo é representado por João Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso.

⁸⁸ Capistrano, além de descobrir o Sertão e o sertanejo na História do Brasil, substituiu o conceito de raça por cultura.

não com a elite. Assim a elite sai da História e entra o sertanejo, que é “aquele que vive distante do rei” (2007, p. 104). A chamada “rebelião brasileira” contra o autoritarismo da Coroa portuguesa, contra as elites de Varnhagen e Freyre, começou com a interpretação nacionalista de Capistrano de Abreu. Uma interpretação que, segundo Reis, é mais democrática e emancipacionista, mais próxima dos ideais republicanos. Ele inaugurou desta forma uma “corrente de interpretação do Brasil antielitista, antiescravista” (REIS, 2007, pp. XXI - XXV).

Capistrano defendeu a importância das guerras holandesas entre 1621 e 1654 para a constituição da unidade do povo brasileiro, e que a sua vitória mostrou um mundo que até então não era visível, o mundo do povo brasileiro (REIS, 2007):

Para ele, a vitória contra os holandeses só foi portuguesa em alguns aspectos. Na verdade, entre 1621 e 1654, quando Portugal optava pelo Brasil e o defendia mais vigorosamente dos ataques estrangeiros, começava a perder o controle sobre o Brasil. Um século e meio após o seu descobrimento, o Brasil era “redescoberto” por sua nova população. Surgia o “brasileiro”, depois de 1654. Essa guerra e esta vitória serviram para revelá-lo a si mesmo. Havia um sentimento patriótico não português, original, novo, brasileiro. Vencia o espírito nacional. Reinóis, mazombos, índios, negros, mamelucos, mulatos, curibocas, mestiços de todos os matizes combateram pela divina liberdade (REIS, 2007, p. 103).

Capistrano tentou definir uma “brasilidade” que teria começado com a fundação de São Vicente e Piratininga e que se expressou em rebeliões. “*Brasilidade* de uma população numerosa, mestiça, com os seus modos próprios de viver e pensar, com as suas atividades econômicas específicas, adaptadas a regiões diversas” (REIS, 2007, p. 111).

Compreendeu que a formação da “consciência brasileira” surgiu lentamente no decorrer de três séculos, consolidando-se no final do século XVII, de modo que os brasileiros não se sentissem mais inferiores aos portugueses; estes passariam a ser vistos como miseráveis que vinham enriquecer no Brasil. Porém, Capistrano se decepcionou com o fato de a Independência do Brasil ter sido conduzida pelo Estado português, consolando-se ao afirmar que ao menos a unidade territorial e nacional fora preservada (REIS, 2007).

Nas primeiras décadas da República, a imagem do “povo brasileiro” era predominantemente negativa, apresentando diferentes retratos, díspares e descontraídos do homem brasileiro, revelando a “dificuldade de delimitação da ‘comunidade de sentimentos’ definidores, parcialmente, da nacionalidade” (SANDES, 2011, p.27):

A imaginação nacional é uma elaboração complexa que envolve distintas linguagens e interesses de uma comunidade interessada em construir sua autoimagem. A identidade da nova nação proclamada no grito do Ipiranga implica reconhecer

exclusões e silêncios que permanecem às margens dos processos comemorativos (SANDES, 2011, p.10).

Nos anos 1920, a dificuldade em definir o “povo” no Brasil “vem da concepção elitista que denega a condição de cidadão aos indivíduos que não possuem terra ou riquezas” (SANDES, 2011, p.162). O País era apresentado de forma impura e mestiça pelos intelectuais da historiografia brasileira, a exemplo do membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Oliveira Lima, e na década de 1930 com Gilberto Freyre, autor de *Casa Grande & Senzala*.

Na década de 1920, Oliveira Lima apresentava o povo no Brasil como um elemento inteiramente fora da vida política, no qual “o grau de ignorância, a condição de falta de cultura, vedava ao povo propriamente qualquer participação na vida consciente da comunidade” (OLIVEIRA LIMA, 1972, *apud*, SANDES, 2011, p.162).

O ambiente intelectual da década de 1920⁸⁹ recolocou a questão da nação brasileira como tema e como problema a ser enfrentado pelas elites intelectuais, que discutiram o que deveria ser considerado relevante dentro do “panteão da História nacional” (SANDES, 2011, p.110); assim, o debate acerca das origens da formação política do Brasil desenhou “um novo marco de refundação da memória nacional, tendo como base a fusão das tradições monárquicas e republicanas” (SANDES, 2011, p.138).

Nos anos de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1934, por meio do Decreto nº 6.283, expedido pelo interventor federal do Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, começou-se a pensar no Brasil dentro da Academia, momento em que o IHGB perdeu a supremacia nas produções intelectuais:

O doutor Armando de Salles Oliveira, interventor federal do Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe confere o Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930; e considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo; considerando que somente por seus institutos de investigação científica de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes; considerando que em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão,
Decreta:

⁸⁹ Trata-se da Semana de Arte Moderna em São Paulo, influência da vanguarda europeia, e da retomada de temáticas populares e do discurso regionalista x discurso nacionalista.

Art. 1º — Fica criada, com sede nesta capital, a Universidade de São Paulo.

Art. 2º — São fins da Universidade: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (NOSSA UNIVERSIDADE, 1994, pp. 19-20).

Os intelectuais, agora no ambiente acadêmico, almejavam compreender o Brasil, discutir a identidade nacional brasileira, bem como os obstáculos e alternativas para atingir o progresso do País, tomando a História como ciência:

O Estado, recém-saído da Revolução de 1930, passou a investir em educação superior para a formação de quadros e para o debate mais aprofundado dos problemas do Brasil. O ensino secundário e superior, dominado pela Igreja, foi cedendo lugar ao ensino leigo. As classes médias são incorporadas às faculdades recém-fundadas de filosofia, letras e ciências humanas, como as da USP. No ensino e pesquisa de História, o IHGB perdeu sua influência, que agora passa para a universidade de forma quase absoluta (REIS, 2007, p. 117).

Portanto, a História não poderia ser mais aquela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que tratava do Estado e dos grandes feitos da elite branca europeia por meio de teorias importadas. Nos anos 1930 se concretizava a necessidade de abordar o Brasil, que precisava ser conhecido em suas singularidades:

Se, durante o século XIX, a realidade social excluía e o pensamento a legitimava, agora a realidade continuava excluindo, mas sem a legitimação do pensamento brasileiro. Este passou a defender a inclusão de negros, índios, mulheres, pobres de todo tipo, enfim, de todos os marginalizados da sociedade oligárquica, do passado, os quais deverão ser integrados na sociedade brasileira no futuro. O Brasil não teria futuro excluindo a sua própria população do gozo dos direitos da cidadania. Os intelectuais brasileiros, em suas variadas tendências, só se dividiam quanto às estratégias para a realização desse projeto, comum à maioria deles (REIS, 2007, p. 118).

Nesse contexto, Gilberto Freyre⁹⁰ foi autor de uma vasta obra, continuando o elogio da colonização portuguesa iniciado por Varnhagen. Estudou o cotidiano, campo até então não estudado no Brasil, sua História “desprezava tudo da História político-administrativa militar”

⁹⁰ Gilberto Freyre nasceu em 15 de março de 1900. Seu pai era juiz de Direito e catedrático de Economia Política na Faculdade de Direito do Recife e lhe ensinou latim quando pequeno. Em 1917, concluiu o curso de bacharel em Ciências e Letras, em 1920 formou-se bacharel em Artes pela Baylor University, no Texas, e em 1922 concluiu o curso de mestrado em Ciências Sociais na Columbia University, em Nova York. Faleceu em 18 de julho de 1987 (FONSECA, 2012).

(História que Varnhagen priorizou) por uma “história rotineira” (REIS, 2007, p. 54) das mentalidades coletivas:

Ele descobriu, junto com os franceses dos *Annales*, a História do cotidiano, a História das mentalidades coletivas, a renovação das fontes da pesquisa histórica: receitas culinárias, livros de etiquetas, fotografias, festas religiosas, brinquedos e brincadeiras infantis, cantigas de roda, histórias infantis, relatos de viajantes estrangeiros, autobiografias, confissões individuais, diários íntimos, lendas, folclore, periódicos [...]. E sem negligenciar ou dispensar as fontes institucionais, oficiais, estatais (REIS, 2007, p. 54).

Sua obra mais famosa, “*Casa Grande & Senzala*”, é atravessada de “deslocamentos, condensações e tropos diversos, fruto de uma profunda intuição-imaginação do Brasil”, na qual Freyre quis demonstrar que “teve uma solução brasileira para um acordo entre diferentes tipos de vivência, diferentes padrões culturais” (REIS, 2007, p. 52).

Freyre possuía uma teoria inovadora, mas usou-a para defender a continuação da Colônia na Nação. Justificou a conquista e ocupação portuguesa no Brasil, exaltando e idealizando o passado, e imaginou o Brasil em “termos culturais” (REIS, 2007, pp. 56-57), e ao considerar o Brasil nestes termos, foi possível a Freyre afirmar que a presença africana enriqueceu a colonização. O autor discordou de Varnhagen e afirmou que a presença negra, o latifúndio e a escravidão possibilitaram o sucesso da colonização portuguesa, pois a população do Brasil era eugênica, uma vez que os brancos escolheram as melhores negras e índias para amantes. Assim, afirmou que o Brasil foi o único País no mundo em que a democracia racial havia sido efetivada:

[...] o único País do mundo em que a democracia racial se realizou; era um País culturalmente miscigenado, democrático, livre, sem ódios raciais ou sociais, que vivia em um tempo tranquilo, sem pressa, feliz. O Brasil era o maior feito da colonização portuguesa, que foi eficiente, competente, democrática e, por isso, inesquecível. [...] Freyre reconstruiu o Brasil colonial em cores vivas, brilhantes, integrando negros e índios no mundo profundamente democrático (!) que o português criou nos trópicos. O Brasil era ‘moreno’, sim, e a miscigenação não tornou o Brasileiro uma sub-raça, mas criou o tipo ideal para os trópicos (REIS, 2007, pp. XX- XXI).

Para apresentar as elites luso-brasileiras como “civilizadoras, produtoras de progresso, detentoras da razão histórica brasileira” (REIS, 2007, p. 59), Freyre apagou as tensões e contradições que caracterizaram as relações sociais entre senhores e escravos e mostrou o encontro entre as três raças: de negros, índios e brancos, como se tivesse sido um encontro da miscigenação: amistoso, fraterno e democrático. A miscigenação “teria corrigido a distância

social entre a casa grande e a senzala” (REIS, 2007, p. 66), e neste espaço o branco teria tratado o escravo com bondade. Esta visão otimista que Freyre adotou da miscigenação foi um alívio para as elites brasileiras, devolvendo-lhes a “autoconfiança que as teorias racistas do final do século XIX lhes tinham tirado. Essa nova representação mudou a atitude do Brasil em relação ao mundo exterior” (REIS, 2007, p. 69).

Para Freyre, o que comprometia a população brasileira não era a escravidão ou a miscigenação, e sim a monocultura latifundiária em que o senhor-de-engenho era o dono das terras e da população do Brasil, uma população que, sem diversidade em alimentos, permanecia desnutrida. Porém, ao mesmo tempo em que a miscigenação era vantajosa, ela se tornava um problema com a sifilização, e desta maneira ele apresentava o Brasil como uma sociedade sifilizada, o que, junto com a desnutrição, deformava a plástica do mestiço brasileiro.

A tese central de Freyre era que na casa grande estaria localizada a alma brasileira, ali seria o palco de todas as interações sociais das três raças no período colonial. Ele via como sujeito da História colonial brasileira a família rural portuguesa, que “enfrentou com os seus parques capitais e vigor físico as dificuldades da terra tropical, virgem e distante” (REIS, 2007, p. 71).

Se Freyre continuou o elogio aos portugueses, Sérgio Buarque de Holanda⁹¹ propôs a superação das raízes ibéricas. Defendeu que o modo de colonizar dos portugueses foi eficaz apenas para eles, pois retiraram as riquezas e prejudicaram o território brasileiro. Para o Brasil produzir uma nação, os brasileiros deveriam produzir uma análise adequada para o País, “criar valores e instituições que o fizessem funcionar”, era preciso romper com o passado colonial, defendendo a criação de um projeto próprio de “sociedade moderna e democrática” para o Brasil (REIS, 2007, pp. XXI-XXII).

Holanda advogou que a representação historiográfica não concordava com a realidade, com a impossibilidade de se pensar no Brasil com ideias importadas de outro lugar e que se adequavam à realidade deste, que não é o Brasil; consequentemente, este seria um dos maiores obstáculos para a construção de uma identidade e de projeto brasileiros, uma vez que tudo veio importado de outro lugar, da Europa: cultura, instituições, ideias, etc.

Para refletir sobre a realidade e o futuro do Brasil seria preciso criar uma nova sociedade e um pensamento próprio que se adequasse a esta, mas para tal intento seria essencial reconhecer as raízes ibéricas, e assim construir sua nova identidade. Como as raízes

⁹¹ Sérgio Buarque de Holanda foi professor da Escola de Sociologia e Política de 1947 a 1955 e da Universidade de São Paulo de 1958 a 1969. José Carlos Reis considera-o um dos intérpretes “redescobridores do Brasil”.

ibéricas representavam obstáculos para a modernização política, econômica, social e mental do Brasil, elas deveriam ser negadas.

Esta concepção de Sérgio Buarque de Holanda, em muito assemelha-se à dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ou seja, a necessidade de criação de um projeto “próprio” para se pensar na realidade do Brasil. Deste modo, o próximo tópico abordará o ISEB, à medida que esta instituição heterogênea preocupou-se com a resolução das questões nacionais, estabelecendo diversos projetos para se pensar no Brasil. Dentre eles, o de Nelson Werneck Sodré – um dos autores da *História Nova do Brasil*.

2.1.4 O INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS (ISEB) E O PROJETO DE NAÇÃO

Em 1952 foi criado no Rio de Janeiro, por iniciativa e liderança de Hélio Jaguaribe, o Grupo Itatiaia, que se “reunia mensalmente no quilômetro 155 da Rodovia Presidente Dutra, equidistante de São Paulo e do Rio de Janeiro, na sede do Parque Nacional de Itatiaia, em um prédio do Ministério da Agricultura” (VALE, 2006, p. 45). O grupo era composto por membros de São Paulo e do Rio de Janeiro e, como explica Corbisier, “os membros de São Paulo eram de direita e os do Rio, tendencialmente de esquerda” (CORBISIER, 1978, *apud* VALE, 2006, p. 45).

Porém, em 1953 o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) – conhecido como Grupo Itatiaia – foi dissolvido e os cariocas fundaram o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que realizou uma série de seminários sobre os problemas da época, onde Hélio Jaguaribe assumiria a função de secretário-geral. Dos membros de São Paulo restou apenas Corbisier, mas em 1955 foram agregados Juvenal Osório Gomes e Nelson Werneck Sodré, militar ligado à corrente nacionalista do general Newton Estillac Leal.

Em 14 de julho de 1955, por meio do Decreto n. 57.608, assinado pelo então presidente João Café Filho, o IBESP transformou-se em Instituto Superior de Estudos Brasileiros⁹² (ISEB), instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, diretamente

⁹² Em seus anos iniciais, o ISEB desenvolvia suas atividades no prédio do Ministério da Educação e Cultura, e depois foi possível alugar, na Rua das Palmeiras no Rio de Janeiro, uma sede para o instituto: “nona casa da direita para a esquerda (e também a nona da esquerda para a direita) da Rua das Palmeiras, onde não há palmeiras, mas muitas árvores e tranquilidade, onde não passam nem bondes, nem ônibus, nem lotações, mas apenas automóveis que levam os pequenos alunos do Instituto Princesa Isabel. Foi escolhida pelos dirigentes do

subordinado ao ministro do Estado, dotado de “autonomia administrativa e plena liberdade de pesquisa e de cátedra” (TOLEDO, 1997, p. 204). O decreto definia o ISEB como:

[...] um centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário, que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da História, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias da realidade brasileira visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional (BRASIL, 1955, *apud* TOLEDO, 1997, p. 10).

O ISEB era composto, inicialmente: pelo *Conselho Consultivo* – órgão composto por 50 membros designados pelo ministro da Educação e Cultura, com a função de orientação geral; *Conselho Curador* – órgão composto por oito membros designados pelo ministro da Educação e Cultura, com a função de direção do instituto; e *Diretoria Executiva* – órgão de execução das deliberações do Conselho Curador, exercida por um diretor eleito entre seus membros. O instituto também tinha em sua composição cinco departamentos (Filosofia, História, Sociologia, Ciência Política e Economia) responsáveis pelos cursos e atividades culturais (TOLDEO, 1997, p. 204).

Em sua curta existência de aproximadamente nove anos, o instituto teve como público: “representantes das Forças Armadas, do Conselho de Segurança Nacional, dos Ministérios de Estado, empresários industriais, líderes sindicais, parlamentares estaduais, professores e estudantes, profissionais liberais, funcionários públicos” (VALE, 2006, p. 60); promoveu cursos, conferências e seminários de estudos, procurando instaurar um diálogo com a sociedade, destacando as ideias e os conceitos que deveriam constituir os “alicerces do desenvolvimento brasileiro” (VALE, 2006, p. 14).

João Alberto da Costa Pinto, por meio de uma análise do Relatório Sucinto de Atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros⁹³, concluiu que a partir de 1959 houve uma “alteração nas práticas institucionais do instituto”, pois alcançou a sociedade civil, e que o corpo discente dos cursos regulares anuais foi em sua maioria “oriundo de setores e atividades da sociedade civil e não apenas de quadros da burocracia estatal” (COSTA PINTO, 2006, p. 330). Pelo fato de o instituto estabelecer um debate intenso e complexo, o autor

ISEB para sua sede. É um velho casarão de dois andares, construção de 1880, alugado ao IAPI por 45 mil cruzeiros mensais. Tem porões e muitas salas. Foi remodelado, pintado de cor-de-rosa, é cercado de jardins e árvores bonitas e frondosas, tem um restaurante moderno” (REVISTA MANCHETE, 1965, *apud* COSTA PINTO, 2006, p. 324).

⁹³ Um volume de 65 páginas contendo todas as atividades do instituto até o ano de 1960.

criticou o reducionismo de Caio Navarro Toledo⁹⁴ em relação às práticas dos isebianos, ao apontar o ISEB como “fábrica de ideologias”.

Diante da crise que o País vivia e a necessidade de reformas que o Estado precisava executar, os isebianos deram início ao projeto de desenvolvimento que culminava na formulação de uma ideologia⁹⁵ que associava a ideia nacional à tarefa de promoção do desenvolvimento econômico (VALE, 2006). Cândido Mendes definiu então qual seria o papel do ISEB nesse projeto:

[...] exercício da função crítica; contínua confrontação da decisão política com o projeto histórico da coletividade; produção de ideologia vinculada à compatibilização dos dissensos na mudança; produção de símbolos para favorecer o consenso; organização das vanguardas sociais, difusoras da conduta específica das *intelligentsias*; e interveniência nos centros decisórios, num curto-circuito do papel crítico, esperando também institucionalização dentro do aparelho de poder (MENDES, 1968, *apud* VALE, 2006, p. 94).

Era preciso haver uma concepção da realidade brasileira, agora independente, uma vez que “na Colônia tudo é colonial” (CORBISIER, 1960, *apud* TOLEDO, 1997, p. 46) e se teria apenas a produção de uma ideia colonial e dependente, mas esta não serviria para o novo Brasil dos isebianos, um Brasil que se queria independente e não imperialista. Era preciso pensar no desenvolvimento de forma que beneficiasse a nação como uma totalidade:

Pensando em situação, estamos convocados a elaborar uma ideologia que nos permita decifrar o Brasil, transpondo o obstáculo histórico que a sua atual crise representa. Não pensaremos mais pelo prazer de pensar, mas para resolver um problema urgente de sobrevivência, para dar forma e estrutura a um País que despertou e não mais pode prescindir de uma ideologia em que se possa encontrar e reconhecer (CORBISIER, 1960, *apud* TOLEDO, 1997, p. 63).

⁹⁴ O livro “*ISEB: fábrica de ideologias*”, de Caio Navarro Toledo, foi resultado de uma tese de doutorado defendida em 1974 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis. Nele, o autor divide as atividades do instituto em três fases: a primeira, caracterizada por posições ideológicas diversas e conflitantes dentro do instituto. A segunda seria o período no qual a ideologia nacional-desenvolvimentista teria sido hegemônica dentro do ISEB, momento também em que Guerreiro Ramos e Hélio Jaguaribe se desligaram do ISEB. Jaguaribe deixava o instituto meses após a publicação do seu livro “*O nacionalismo na atualidade brasileira*”, com conteúdo que foi objeto de discórdia entre os isebianos, uma vez que ele “defendia a privatização de setores básicos da economia”, além de “teses autoritárias” (TOLEDO, 1997, p. 207). A terceira fase se referia ao momento em que “o instituto acompanhava o movimento político pelas Reformas de Base”, apoiando o governo de João Goulart; período em que foi elaborada a *História Nova do Brasil*.

⁹⁵ Compreende-se por ideologia um fenômeno que “resulta da imposição da cultura dos dominantes à sociedade inteira, como se todos os grupos sociais e todas as classes sociais pudessem e devessem ter a mesma cultura, embora vivendo em condições sociais diferentes” (CHAUÍ, 1984, *apud* VALE, 2006, p.152). No caso do ISEB, uma concepção única para o desenvolvimento do Brasil.

O desenvolvimento tornou-se uma obsessão e o instituto ofereceu apoio à candidatura de Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK). Durante o governo de Kubitschek⁹⁶ (1956-1960), o pensamento isebiano pretendia “disponibilizar as teorias das classes e das contradições sociais que fundamentariam e legitimariam a prática da ideologia nacional desenvolvimentista” (TOLEDO, 1997, p. 133). O ISEB almejava formular uma ideologia única para o desenvolvimento do País, e com ela, “inventar e construir uma cultura que fosse a expressão” de um novo Brasil (Vale, 2006, p. 51).

Toledo elucida que o presidente Juscelino Kubitschek, num discurso em 1956, definiu a tarefa do instituto no sentido de “formar uma mentalidade, um espírito, uma atmosfera de inteligência⁹⁷ para o desenvolvimento” (KUBITSCHEK, 1956, *apud* TOLEDO, 1997, p. 42), ficando clara sua intenção de fazer do ISEB “um núcleo de assessoramento e apoio à política econômica definida no Plano de Metas” do governo (TOLEDO, 1997, p. 43), considerando-o um “centro de irradiação da cultura e lugar onde se formariam as elites para colaborar na batalha do desenvolvimento” (VALE, 2006, p. 48).

Por conseguinte, o instituto seria útil enquanto não se podia admitir ao Estado que fosse representante da nação e dos interesses nacionais como mantenedor de ideologias, mas na prática era possível aceitar uma instituição mantida por ele. É neste exato ponto que o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) se encaixava, tendo em vista que, mesmo estando vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o instituto tinha liberdade de opinião, de pesquisa e cátedra, o que era basilar para que o Estado não se comprometesse com as posições que o ISEB porventura viesse a assumir. Contudo, o que explicaria a “permissividade ideológica” por parte do aparelho estatal seria o fato de que a ideologia patrocinada pelo instituto representava os “interesses gerais” da nação (TOLEDO, 1997, p. 43).

O projeto do ISEB seria a grande unidade nacional para fomentar o desenvolvimento no qual o nacionalismo⁹⁸ cumpriria o papel de consolidar a aparelhagem necessária para assegurar o desenvolvimento da nação. Toledo afirma que durante o período que correspondeu ao governo de Juscelino Kubitschek, o nacionalismo foi a ideologia hegemônica

⁹⁶ A década de 1950 abria-se com o incremento da urbanização e da industrialização. JK retomou o projeto de industrialização, anunciando o seu programa de governo: 50 anos em 5 anos de realização, ideal que seria alcançado por meio do Plano de Metas (conjunto de 30 objetivos a serem almejados). Durante o seu governo construiu Brasília, transferindo a capital do País (VIZENTINI, 1994, pp. 25-27).

⁹⁷ O presidente tencionava que o ISEB pudesse, dentre outras funções, formar a elite para pensar na questão do desenvolvimento nacional, orientando o restante da população. Permanecia assim um projeto elitista.

⁹⁸ No interior do ISEB, o nacionalismo “consistia no propósito de instaurar ou consolidar a aparelhagem institucional necessária para assegurar o desenvolvimento de uma comunidade” (JAGUARIBE, 1958, *apud* TOLEDO, 1997, p.148).

no interior do instituto, ainda que não houvesse uma unanimidade entre os isebianos quanto à ideologia nacionalista, pois não teria existido uma única ideologia (TOLEDO, 1997) na instituição:

Ficou bem evidenciado o arco-íris ideológico no primeiro curso que o Iseb patrocinou no segundo semestre de 1955, o qual foi publicado em livro sob o título *Introdução aos problemas do Brasil* (1956). De um lado, estão aí os primeiros ensaios de formulação da ideologia nacionalista isebiana (Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, Werneck Sodré); de outro, os discursos dos defensores da via tecnocrática de desenvolvimento (a-ideológica?) ou as imprecações contra o nefasto movimento nacionalista (ao jeito de Roberto de Oliveira Campos), além de orientações mais diversas (VALE, 2006, p. 60).

Para os isebianos, a independência econômica era condição necessária para o desenvolvimento, desde que possibilitasse a emancipação do Brasil, que deixaria de ser dependente, isto é, colonial, semicolonial e subdesenvolvido, porque “o conceito de dependência, no interior do ISEB, era utilizado para definir tanto sua situação colonial como a de subdesenvolvimento ou semicolonialismo” (TOLEDO, 1997, p. 83).

A “contradição nação x antinação representaria, para todos os isebianos, o antagonismo principal existente na formação social brasileira” (TOLEDO, 1997, p. 137), ou seja, “estagnação” e “desenvolvimento”, e o desenvolvimento significaria a superação dessa contradição. Na opinião dos isebianos, a antinação tinha no imperialismo o seu principal agente e a nação estaria representada pela burguesia, classe média e proletariado.

Os isebianos defendiam, cada um a seu ver, que o Estado brasileiro precisava de mudanças, e estas mudanças consequentemente se refletiriam em um tema básico: cultura. Era decisivo criar uma cultura brasileira, mas mudar a cultura não é processo tão fácil, que na acepção dos isebianos só poderia ser feito por meio da “revolução nacional do desenvolvimento”⁹⁹ (VALE, 2006, p. 79).

Eles esperavam do Estado o “apoio para mudanças sociais profundas e eficientes” (VALE, 2006, p. 128) e pleiteavam alterações nas estruturas da sociedade e reformas de base, oferecendo apoio a João Goulart. Com João Goulart¹⁰⁰ no poder, incluíam-se nas tarefas do ISEB o exame do que as “reformas de base” deveriam ser e o meio de atingi-las.

⁹⁹ A Revolução Nacional do desenvolvimento implicaria, simultaneamente, cultura, desenvolvimento e consciência, visando a uma educação como conscientização no sentido de despertar a consciência crítica do aluno (VALE, 2006).

¹⁰⁰ Caio Navarro Toledo discorreu sobre um ISEB ainda submisso ao presidente da República, João Goulart, por necessitar de verbas para financiamento de suas atividades e manutenção do instituto.

Antônio Marques do Vale¹⁰¹ diz que os intelectuais do ISEB defendiam que a educação também teria um papel fundamental nas mudanças, não permitindo que ninguém ficasse voltado para a Europa ou América do Norte, não preparando funcionários para um Estado cartorialista. Uma “educação para a consciência crítica e para a superação da consciência ingênua, como conscientização e como vetor do processo em que o povo seria protagonista” (VALE, 2006, p. 80). Os isebianos queriam a independência econômica e cultural do País, e assim a educação emanciparia a nação.

Para Sodré, o plano do ISEB de formular a “ideologia do desenvolvimento” ficou apenas no discurso e no papel:

Isto existia na publicação inaugural, a *Introdução dos Problemas Brasileiros*. Existia no recrutamento das pessoas para os conselhos que dirigiam o ISEB. Existia nas entrevistas do diretor do ISEB. Existiu, inclusive, em discurso de Kubitschek, na qualidade de paraninfo da primeira turma ali formada. Mas o desenvolvimento, por outro lado, vinha desde logo mostrando o que realmente representava, e que o Plano de Metas, elaborado por Roberto Campos, definiria o esforço para acelerar o ritmo do crescimento econômico sem tocar na estrutura. [...] Em essência, tratava-se de acelerar o crescimento da economia brasileira pela generalização e aprofundamento das relações capitalistas [...] conciliando essa aceleração com os interesses do imperialismo e do latifúndio, mantinha a estrutura agrária tradicional (SODRÉ, 1986, p. 20, grifo do autor).

Este quadro gerou uma cisão – de um lado ficaram os partidários do desenvolvimento associado ao imperialismo e dependente deste, e de outro, os partidários do desenvolvimento em bases nacionalistas. Esta cisão teve reflexos dentro do ISEB. As “forças reacionárias” sentiram isto e perceberam a possibilidade de destruir as “franquias democráticas”, e então articularam uma campanha publicitária¹⁰² destinada a destruir o instituto (SODRÉ, 1986, pp. 20-23).

Os isebianos foram acusados de “propagar e defender noções históricas opostas ao pensamento e às inclinações do povo brasileiro”, de veicular “ideias marxistas, ateístas e totalitárias”, que buscavam entravar o “desenvolvimento econômico e o progresso liberal do País” (SODRÉ, 1986, p.41):

¹⁰¹ Antônio Marques do Vale, em seu livro “*O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação*”, investigou o lugar da educação dentro do ISEB; para isto, estudou cinco autores que estiveram presentes desde o momento da fundação do instituto, denominando-os de “históricos” do ISEB; são eles: Roland Cavalcanti de Albuquerque Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Antônio Mendes de Almeida, Hélio Jaguaribe Gomes de Matos e Alberto Guerreiro Ramos. Porém o autor, ao estudá-los, se depara com algumas dificuldades, como a diferença das vertentes teóricas e filosóficas de cada um dos isebianos e trajetórias políticas bem diversas, além do próprio projeto de educação no Brasil no período de existência do instituto, 1955 a 1964.

¹⁰² Campanha feita por meio dos jornais: *Diário de Notícias*, *Tribuna da Imprensa*, *Última Hora*, *Jornal do Brasil*, *O Globo* e *Estado de S. Paulo* (SODRÉ, 1992).

A título de exemplo, lembro matéria publicada, a 20 de novembro de 1959, por dois órgãos dos “*Diários Associados*”, ambos do Rio de Janeiro, o *Jornal do Comércio* e o *Jornal*. O primeiro [...] mencionava a “disseminação pelos isebistas ou isebeus da erva má da palavra falada e escrita, em aulas e livros [...] agindo dentro da administração pública, torcem, atrasam e inatualizam os assuntos e os objetos que lhes são dependentes, travando o progresso dentro da Nação e desmoralizando-a fora, derruindo os interesses nacionais” [...]. O *Jornal* abria matéria em três colunas sob o título: “Atividades do ISEB estão fundamentadas no marxismo” (SODRÉ, 1986, p.41, grifo do autor).

Por fim, no dia 1º de abril de 1964 o ISEB foi invadido e depredado:

Nada ficou inteiro no edifício onde funcionara a instituição: as cadeiras e mesas foram quebradas, os quadros arrancados das paredes e destruídos vidros e molduras [...] as gavetas atiradas ao chão, os papéis espalhados pelo jardim, a biblioteca teve seus livros rasgados e as estantes derrubadas (SODRÉ, 1986, p. 45).

E no dia 13 de abril de 1964, o ISEB foi extinto por força do Decreto nº 53.884, assinado por Paschoal Ranieri Mazzili, provisoriamente presidente da República após a deposição de João Goulart (VALE, 2006). No último ano da existência do ISEB, permaneceram assíduos dentre os membros que fundaram o instituto: Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. Foi nessa fase final, denominada por Toledo como a terceira fase do ISEB, que o *Projeto História Nova do Brasil* foi formulado.

O ISEB era composto por personagens bastante heterogêneos e com trajetórias e políticas bem diversas. Para compreender “o projeto” de nação vinculado à educação dentro do ISEB, escolheu-se tracejar um breve histórico sobre alguns isebianos “históricos” importantes: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe Gomes de Matos, Alberto Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré, este último personagem fundamental para a compreensão da *História Nova do Brasil*.

Roland Corbisier foi o primeiro diretor do ISEB – lá lecionou Filosofia do Brasil e proferiu várias conferências sobre Cultura, Desenvolvimento e Nacionalismo (Vale, 2006). Em sua trajetória institucional, pertenceu à Ação Integralista Brasileira (AIB), foi um dos fundadores do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), do Instituto de Sociologia e Política (ISP), do Centro de Estudos Brasileiros e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Corbisier defendeu que países subdesenvolvidos, como o Brasil, mantinham-se na condição de colônia ao conservar a erudição como um “reflexo e forma alienada de cultura”, e era preciso fazer convergir a *intelligentsia* ao Brasil, onde a “cultura autêntica” só poderia ser criada por meio da geração de condições objetivas: “a independência e a integração econômica” (1976, *apud* VALE, 2006, p.71). Assim, “se definia uma tarefa de denúncia e de

oposição ativa perante toda situação de dependência cultural”, na qual a “intelectualidade era convocada a se tornar órgão da consciência nacional” (VALE, 2006, p. 92): “compreendamos hoje que a tomada de consciência de um País por ele próprio não ocorre arbitrariamente, nem resulta do capricho de indivíduos ou de grupos isolados, mas é um fenômeno histórico que implica e assinala a ruptura do complexo colonial” (CORBISIER, 1955, *apud* VALE, 2006, p. 89).

Era preciso romper com o colonialismo, e na falta de pessoas preparadas e conscientes, a elite e especialmente os intelectuais existiam para resolver os problemas, cabendo a estes esclarecer e organizar o povo brasileiro (VALE, 2006). Corbisier também defendia que os técnicos poderiam se tornar intelectuais na medida em que se negavam a ser funcionários alienados e tomavam consciência política. Ademais, enquanto o projeto nacionalista e de desenvolvimento nacional se consolidava, o colonialismo era negado. Os programas do próprio instituto favoreciam a expansão do nacionalismo como ideologia:

[...] estudos e pesquisas, cursos e conferências, editar obras nacionais e traduzir obras estrangeiras, promover concursos e conceder bolsas de estudos e prêmios, a fim de estimular a curiosidade e o interesse pelas coisas brasileiras [...]. Todas as nossas atividades se enquadram em um plano coerentemente articulado que visa a possibilitar a tomada de consciência da realidade nacional, a “conversão” de nossa *intelligentsia* ao Brasil (CORBISIER, 1958, *apud* VALE, 2006, pp. 122-123, grifo do autor).

Roland Corbisier também lembrou a dominação vinda de fora:

[...] Até 1922 – ano do centenário da Independência e da realização da Semana de Arte Moderna –, “não há propriamente História, mas pré-História do Brasil”; não tínhamos consciência de nós mesmos, não sabíamos o que éramos, não nos conhecíamos, éramos um subproduto, um reflexo da cultura europeia (CORBISIER, 1958, *apud* VALE, 2006, p. 32).

Desta forma, o projeto almejou uma educação planejada para o “desenvolvimento, formação científica e técnica, cultura popular e alfabetização das massas” (VALE, 2006, p. 140), e ressaltou a importância de difundir a cultura junto ao povo, que “jazia excluído, mas os interesses da industrialização urgiam por educação e forçavam a sustentar a importância da educação científica, dos especialistas e das equipes de cientistas” (VALE, 2006, p. 176). Logo, no governo João Goulart, dentro do instituto, Corbisier se posicionou em favor das reformas de base, definindo-as:

As reformas de base acarretariam transformações paralelas no plano da educação e da cultura, pois a industrialização requeria formar técnicos capazes de projetá-la e dirigi-la. Com isso reclamava mudança no aparelho pedagógico, com a criação de escolas com novos programas e métodos de ensino adequados às novas exigências. Reclamava também técnicos e engenheiros lado a lado com os políticos e homens dotados¹⁰³ de visão global e panorâmica dos problemas nacionais (CORBISIER, 1968, *apud* VALE, 2006, p. 136).

Para Corbisier, a nação provinha da integração econômica, social, política e cultural, cabendo ao Estado, portador de recursos, a maior responsabilidade, devendo mesmo promover as reformas (VALE, 2006).

Outro isebiano foi Alberto Guerreiro Ramos, militante do movimento integralista, diretor de pesquisas no Ministério do Trabalho e assessor de Juscelino Kubitschek e João Goulart. No Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi chefe do Departamento de Sociologia e defendia que esta deveria ser o instrumento para a construção nacional.

No seu entender, era preciso “compreender o País como um todo” (RAMOS, 1957, *apud* VALE, 2006, p. 53), cabendo aos intelectuais a intervenção para superar o subdesenvolvimento existente. Ramos falava em “imperialismo cultural”¹⁰⁴, ligado ao imperialismo econômico, que não permitia aos intelectuais captar a realidade brasileira porque esta sempre era apresentada obedecendo a critérios exteriores e não formulados para o Brasil, e acreditava que a organização do ensino deveria obedecer ao “propósito da emancipação cultural dos discentes” (VALE, 2006, p. 118).

Hélio Jaguaribe fundou o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) em 1953, instituição que daria origem ao ISEB, e criou a revista *Cadernos de Nosso Tempo*¹⁰⁵, os quais apresentavam, entre seus conteúdos, a interpretação da crise nacional. No ISEB foi chefe do Departamento de Ciência Política e teve um momento de tensão deixando o instituto em 1960, por causa do seu livro “*O nacionalismo na atualidade brasileira*”, que atraiu aversão ou crítica dos isebianos, primeiramente pelo fato de advogar pela privatização de setores básicos da economia, aprovando o capital estrangeiro, e depois por sugerir, em nome de maior segurança nacional, a repressão à agitação comunista. Definiu nação como

¹⁰³ Refere-se à formação intelectual para dirigir o processo de industrialização e formação tecnicista para o trabalho.

¹⁰⁴ Compreende-se por imperialismo cultural a tentativa de um país externo influenciar culturalmente o outro.

¹⁰⁵ Foram editados cinco volumes entre 1953 e 1956, e a lista de colaboradores dos *Cadernos* inclui: Alberto Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Carlos Luís Andrade, Ewaldo Correia Lima, Fábio Breves, Heitor Lima Rocha, Hélio Jaguaribe, Hermes Lima, Ignácio Rangel, João Paulo de Almeida Magalhães, José Ribeiro de Lira, Jorge Abelardo Ramos, Juvenal Osório Gomes, Moacir Félix de Oliveira e Oscar Lorenzo Fernandes. Podem-se conferir algumas transcrições dos *Cadernos* no site: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cadernos.htm>> .

“existência de um povo dotado de vínculos comuns (raça e tradição cultural) e como consequência da vontade prévia de constituí-la e mantê-la” (VALE, 2006, p. 85):

Basicamente, [...] o projeto nacionalista é algo que, fundado na necessidade de assegurar, mediante um adequado ordenamento político-jurídico, as comuns necessidades econômicas e de defesa, unifica¹⁰⁶, em dado território, comunidades vinculadas pelos mesmos laços histórico-culturais (JAGUARIBE, 1958, *apud* VALE, 2006, p. 155).

Jaguaribe destacou que “os primeiros anos do ISEB configuraram o sistema de ideias que o singularizou no quadro da inteligência brasileira” (TOLEDO, 1997, p. 10), e que a primeira fase do instituto foi caracterizada por análises da realidade brasileira que visavam a contribuir para a formulação do nacionalismo desenvolvimentista de forma “adequada à mobilização da sociedade brasileira para os esforços necessários à realização do projeto de desenvolvimento nacional” (JAGUARIBE, 1979, *apud* TOLEDO, 1997, p. 10). Neste, “o Estado deveria colocar-se em sua função de planejador e de executor do planejamento econômico que as carências do País demandavam” (VALE, 2006, p. 56).

Advogou que caso os líderes proletários pretendessem a participação das massas trabalhadoras no governo, eles deveriam adquirir habilitação cultural, por meio dos estudos, e obter “compreensão culta do mundo” (VALE, 2006, p. 55). O acesso destes líderes ao ensino deveria ser assegurado pelo Estado por meio de uma reforma universitária. Jaguaribe defendia uma reforma da educação, orientada para a compreensão da realidade do País.

Álvaro Vieira Pinto¹⁰⁷ se distinguiu dos isebianos¹⁰⁸ ao defender que a autêntica ideologia do desenvolvimento deveria ser um processo que emana das massas e não se impõe às massas; rejeitava o nacionalismo vindo das elites, pois este serviria apenas aos interesses dessa elite (VALE, 2006). Sustentava que à medida que os pobres comesçassem a questionar as causas de sua pobreza e as relações a que se encontravam submetidos, um novo tipo de união se formaria entre eles – a classe trabalhadora e os pensadores –, e estes, não mais aceitando serem cúmplices da situação de pobreza das massas, iriam esclarecê-las e estas passariam a ter a capacidade de compreender a realidade (VALE, 2006). Uma vez

¹⁰⁶ O nacionalismo de Jaguaribe integrando as comunidades e formando nações é um projeto de integração e não de aparação.

¹⁰⁷ Foi nomeado, em 1952, professor catedrático na cadeira de História da Filosofia na Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro; em 1955 aceitou o convite de Corbisier para fazer parte do ISEB como professor de Filosofia, tornando-se diretor do instituto no início da década de 1960 (VALE, 2006).

¹⁰⁸ Para Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes, Roland Corbisier e Guerreiro Ramos, as massas eram comandadas e por não deterem o conhecimento de seus interesses, elas deveriam ser conduzidas por grupos esclarecidos (TOLEDO, 1997).

desenvolvida a consciência das massas, estas participariam do processo de construção de uma ideologia do desenvolvimento nacional que, conforme Vieira Pinto, só é legítima quando “exprime a consciência coletiva” (PINTO, *apud* VALE, 2006, p. 54). O desenvolvimento de uma consciência crítica libertaria o Brasil do subdesenvolvimento, “centralizando nas mãos do povo e das massas trabalhadoras as decisões da nação” (VALE, 2006, p. 101):

Equivocar-se-iam os que pensassem que a consciência do desenvolvimento deveria vir de cima, artefato da especulação da elite intelectual. O intelectual pensaria o projeto de desenvolvimento nacional com as massas, e nunca a distância [...]. Os promotores do desenvolvimento deviam emergir da consciência coletiva e, então, se colocaria a questão da educação das massas (PINTO, 1960, *apud* VALE, 2006, p. 123).

Vieira Pinto advogou a necessidade de reformas¹⁰⁹ das instituições, dentre elas, as universidades que, no seu entender, prestavam serviços aos grupos que estavam no poder, cumprindo o papel de reprimir a cultura, reservada a um pequeno grupo de pessoas. A educação, antes de mais nada, deveria ter “um caráter social, e se a sociedade fosse democrática, os interesses dominantes teriam de ser os do povo”; e deveria ser o “encontro entre consciências livres, encontro dos educadores entre si e com os alunos”, onde o pedagogo deveria produzir um saber próprio e não imitar o que as outras nações vinham fazendo; a “transformação da nação deveria ser nacional” (VALE, 2006, pp. 119-120) e só seria eficaz se visasse ao desenvolvimento.

Compreendia o Brasil em um estado de dominação – não apresentava um projeto próprio e aceitava um projeto externo, proveniente da metrópole e interessante somente para ela –, e ao se pensar na dependência como a verdade do mundo subdesenvolvido, a realidade deste mundo subdesenvolvido seria a alienação:

[...] o subdesenvolvimento é por natureza um estado de alienação, no qual o homem fica distanciando do seu ser, alheio a ele. Como, porém, o subdesenvolvimento é o modo de ser da nação, esta só é subdesenvolvida porque não se encontra na posse de si mesma, não desenrolou as suas possibilidades reais, não se apropriou ainda da sua essência. A nação subdesenvolvida é, portanto, um ser social igualmente alienado, um ser cuja essência está fora dele, é possuída por outros, no caso, as nações desenvolvidas que detêm o comando de sua economia e, por esse meio, o do seu destino (PINTO, 1960, *apud* TOLEDO, 1997, p. 87).

É como se a nação subdesenvolvida fosse a “escrava” da nação desenvolvida, sendo esta o seu “Senhor” (TOLEDO, 1997, p. 87). Ao pensar no subdesenvolvimento como traço

¹⁰⁹ As ideias de Vieira Pinto acerca da educação aproximam-se das de Nelson Werneck Sodré e do movimento estudantil do *Boletim de História* da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

de uma nação dependente, Vieira Pinto chegou à conclusão de que o desenvolvimento econômico da nação resultaria no fim da sua dependência. O desenvolvimento econômico e a consciência nacionalista representavam a “desalienação” política das massas e a realização do “projeto de destino da nação da autonomia e independência” (TOLEDO, 1997, p. 89).

As ideias de Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré¹¹⁰ aproximavam-se em vários aspectos. Sodré foi historiador brasileiro, militar, marxista pioneiro, tinha como sonho a emancipação e a autonomia nacional na década de 1950 (REIS, 2007). É considerado por Reis como teórico do Partido Comunista Brasileiro, o teórico marxista mais importante da década de 1950 e intérprete ligado ao “redescobrimento do Brasil”:

Entre os anos de 1950-60 ele foi especialmente ativo: publicou vários livros, ofereceu vários cursos, criou uma História nova do Brasil, para atingir a escola básica e média. Em 1964, ele e seus colaboradores também sofreram o golpe: Sodré passou uma temporada na prisão militar, e sua História nova foi proibida (2007, p. 146).

Nelson Werneck Sodré falava que sua posição dentro do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) era de segundo plano, visto que a direção do Departamento de História fora confiada a Cândido Mendes de Almeida, e ele ficou responsável pelas aulas de História do Brasil, diferenciando-se dos companheiros do ISEB “no plano político, e na forma como encaravam os acontecimentos e as pessoas” (SODRÉ, 1986, p.19).

Para Sodré, “o nacionalismo era verdadeiro porque seria a ‘solução a-ideológica’ para os problemas do desenvolvimento nacional” (TOLEDO, 1997, p. 118). Assim, ele pensava o contrário dos demais isebianos: para estes, justamente ao se tornar ideologia, o nacionalismo poderia configurar um desenvolvimento verdadeiro e autêntico. Toledo informa que não se encontram nos trabalhos de Sodré os conceitos de projeto, autenticidade e alienação (este apenas uma vez), e o autor também não empregou o conceito tão usado no ISEB de ideologia do desenvolvimento nacional (1997, p. 116), justamente por Sodré conferir ao conceito de ideologia um sentido totalmente negativo.

Sodré via a burguesia nacional como “sujeito histórico que lideraria o proletariado, o campesinato e a pequena burguesia na implantação do tempo capitalista”, isto é, se a burguesia brasileira quisesse se livrar do passado feudal¹¹¹, ela teria que aliar-se ao proletariado e ao campesinato. Deste modo, ele forneceu um plano de ação para a burguesia:

¹¹⁰ Nasceu em 1911 em um ambiente culto. Cursou o Colégio Militar e fez sua autobiografia em *Memória de um soldado* (1967) e em *Memória de um escritor* (1970). Foi um dos mentores da *História Nova do Brasil*.

¹¹¹ O conceito feudal também está presente na *História Nova do Brasil*.

[...] teria necessariamente de procurar o apoio do proletariado e do campesinato. Só agindo assim ela desempenharia o seu papel histórico; do contrário, ela fracassaria em sua revolução. A burguesia nacional deveria assumir necessariamente uma posição antifeudal e anti-imperialista (REIS, 2007, p. 164).

Sodré queria construir um mundo brasileiro “moderno, industrial, desenvolvido, autônomo, urbano e, finalmente, socialista” (REIS, 2007, p. 154). O Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Sodré defendiam para a construção deste mundo “a liderança do bloco revolucionário pela burguesia nacional, a burguesia industrial nascente voltada para o mercado interno, nacionalista, progressista” (REIS, 2007, p. 154).

Sodré formulou e até planejou uma “*Revolução Brasileira*”, almejando um Brasil livre do latifúndio e da dependência externa. Defendeu que era preciso a emancipação externa e a autonomia nacional (REIS, 2007, p. 147), sonhou com a total emancipação do País, sendo que esta deveria ser feita por meio da aliança do proletariado e do campesinato com a burguesia nacional contra o latifúndio feudal aliado ao imperialismo, considerado por ele “forças do atraso”.

Sodré desenvolveu desta forma uma análise do Brasil vinculada à análise do PCB, que “estava ligado à III Internacional, ao comunismo soviético, ao marxismo stalinista” (REIS, 2007, p. 152), e foram essas as orientações internacionais que conduziram o pensamento marxista brasileiro entre 1922 e 1964.

Assim, ele acreditava que com a revolução democrático-burguesa feita pela burguesia nacional, associada ao proletariado e ao campesinato, o “capitalismo brasileiro se desenvolveria, rompendo com a dominação feudal e abrindo às massas a participação político-democrática” (REIS, 2007, p. 152). Deste modo, as transformações democráticas fortaleceriam o proletariado ao enfraquecerem as classes dominantes:

O proletariado e o campesinato se agitam, são agitados pelo PCB e outros líderes locais contra o latifúndio e o imperialismo e pela burguesia nacional na luta pela autonomia nacional. Sob a liderança da burguesia, mas também instrumentalizando-a, o PCB sonha com a emancipação e a autonomia nacional e com o socialismo. Esse sonho vai se tornar pesadelo em 1964. A burguesia nacional fará o inverso da orientação que lhe dava o PCB, Sodré na frente e primeiro: ela optará pela aliança com o latifúndio e com o imperialismo, seus adversários teóricos, e reprimirá violentamente proletários e camponeses, seus aliados na prática (REIS, 2007, p. 166).

Sodré defendeu a democracia como o caminho para a revolução brasileira, “na medida em que o povo¹¹², sob o aspecto de síntese, não conseguisse traduzir a organicidade interclassista de resistência ao imperialismo” (COSTA PINTO, 2006, p. 340). A democracia seria então a “peça fundamental para a continuidade das práticas constituidoras de estruturas capitalistas nacionais dimensionadas por critérios e necessidades do povo brasileiro” (COSTA PINTO, 2006, p. 340).

Nelson Werneck Sodré situou a descoberta do Brasil no momento de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa; realçou que Portugal era uma sociedade feudal no momento da descoberta e que a dominação teria sido feita em proveito dessa sociedade feudal. Porém, destacou que se o feudalismo dominava Portugal, não iria dominar o Brasil, que apresentava um modo de produção escravista de origem externa, por não escravizar o índio, e sim o negro.

Ainda que o Brasil tivesse como predominante o modo de produção escravista, Sodré defendeu a existência de um feudalismo em que os verdadeiros senhores seriam os fazendeiros. Este mundo feudal apresentava “poucos homens, mão-de-obra em menor número, abundância de animais e uma economia natural” (REIS, 2007, p. 157). Para Sodré, a passagem do escravismo para o feudalismo foi uma “regressão econômica” porque o latifúndio, limitado à produção de produtos primários, era interessante somente ao imperialismo; o feudalismo era ainda o grande problema, empecilho para o desenvolvimento do País, posto que, ao garantir a sobrevivência das relações feudais, mantendo a produção agrícola, monopolizando terras e voltando-se para o comércio externo, ele desestimulava o mercado interno, ou seja, o desenvolvimento.

Sodré também falou sobre a “transplantação”, isto é, “o fenômeno da alienação cultural a que estiveram sujeitas nossas elites pensantes durante o período colonial, estendendo-se tal fenômeno até o início do século” (TOLEDO, 1997, p. 95). Essa transplantação não foi uma escolha, e sim um caminho no quadro do Brasil-Colônia, pois esses autores viviam em um tempo de alienação cultural, não havendo como esperar outra coisa deles (SODRÉ, 1978).

Sodré não foi um intelectual isolado do político e do social, sua luta sempre se fez em espaços institucionais (como no ISEB), de modo que elaborou um diálogo com a sociedade mediada pelas instituições. Foi um nacionalista e um dos autores da *História Nova do Brasil*.

¹¹² O povo, para Sodré, no início da década de 1960, seria “a parte da alta, da média e da pequena burguesia não ligadas naquele momento ao imperialismo, o proletário, o semiproletariado e o campesinato” (LOVATTO, 2006, p. 325).

Acerca de todos esses intérpretes do Brasil aqui apresentados, concorda-se com Reis, porquanto nenhum deles é descartável ou passível de ser eliminado ao surgir uma nova interpretação do Brasil. Considera-se que eles se completam, formam uma “verdade histórica caleidoscópica e poliédrica”, não eliminam o valor e a importância das interpretações anteriores acerca da História do Brasil, não são superados no sentido de serem negados, e desta maneira “não há autores superados, desde que lidos em sua época; dentro dela eles são insuperáveis” (REIS, 2007, pp. 12-13).

Esses intelectuais da História brasileira disseram acerca do País diversas coisas, coisas que se completam e se explicam, enxergando desta forma um Brasil:

[...] mestiço, doente, radicalmente inferior e incapaz de fazer a sua História, um jeca-tatu; é um mestiço eugênico, democrático, feliz, com uma vida tropical exuberante; é proletário e camponês em luta pela reconquista do território e da sociedade que o oprime e exclui; é um “homem cordial”, afetivo, familiar, incapaz de se submeter a hierarquias e de se associar por motivos racionais; é um homem triste, melancólico, que perdeu todas as suas energias em excessos sexuais; é um mameluco, rejeitado pelos pais brancos, que não o reconhecem como descendente, e pela tribo da mãe, que só valoriza a ascendência paterna; é um subdesenvolvido, espoliado pelos países centrais de trocas econômicas desiguais que o condenam eternamente ao subdesenvolvimento. Somos um “povo vencido”? (REIS, 2007, pp. XXI - XXVIII).

Considera-se que há variadas maneiras de representar, pensar, ilustrar, apresentar e abordar a formação do Brasil-nação. Assim, a identidade do País é “histórica”, melhor dizendo, ela é reconstruída em cada presente, de uma relação negociada com o passado e com o futuro, e mesmo assim cada brasileiro é capaz de reconhecer “em sua diferença a identidade histórica brasileira, apesar de reconstruída, heterogênea, contraditória, plural e múltipla” (REIS, 2007, p. XVIII).

Diante de tantas interpretações a respeito da formação nacional brasileira, em especial a do autodidata Nelson Werneck Sodré, objetiva-se no capítulo seguinte averiguar a peculiaridade da nação imaginada pelos autores da *História Nova do Brasil*.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA NOVA DO BRASIL (1963-1965)

3.1 O BOLETIM DE HISTÓRIA DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Refletir sobre o projeto *História Nova do Brasil* (HNdB) requer considerar os laços institucionais estabelecidos para a sua concretização, a saber, a sua estreita relação com o Partido Comunista (PCB), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Faculdade Nacional de Filosofia¹¹³ (FNFfi), o Centro de Estudos de História (CEH), o *Boletim de História* (BH) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB); isto, uma vez que a proposta foi pensada e sugerida pelas práticas acadêmicas dos estudantes de História da FNFfi (COSTA PINTO, 2006), envolvidos na direção do Centro de Estudos de História e responsáveis pela edição do *Boletim de História*.

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil¹¹⁴ (FNFfi) foi criada em 4 de abril de 1939 pelo Decreto nº 1.190, assinado por Getúlio Vargas, como parte do projeto do Estado Novo para o ensino superior, que deliberou alguns objetivos para a instituição, entre eles o de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades culturais, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e Normal e realizar pesquisas (FÁVERO, 1989, *apud* PEREIRA, 2010).

Consoante Ludmila Gama Pereira (2010, p. 34), “a Faculdade Nacional de Filosofia foi um lugar de confronto entre estudantes e professores, professores e professores, e estudantes e estudantes”, inexistindo, no momento de sua fundação, uma visão consolidada sobre o que seria o espaço universitário. Funcionando sob o sistema de cátedras¹¹⁵ – “único

¹¹³ A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil é hoje a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹¹⁴ A Universidade do Brasil foi criada em 1937, no contexto da Reforma Francisco Campos.

¹¹⁵ A concepção de cátedra chegou ao Brasil no século XIX, extinguindo-se em 1968. O professor catedrático seria o efetivo de uma determinada cadeira de disciplina e acabava adquirindo um domínio sobre os demais professores (interinos ou assistentes). Um exemplo bem claro desta concepção está na caracterização de seu modelo pela professora Maria Yedda Linhares: “Quando foi extinta a cátedra em 1967, montei meu programa de

segmento que tinha expressão na direção acadêmico-administrativa das escolas, no Conselho Técnico-Administrativo e na Congregação” (FERREIRA, s.d, p. 2) – inicialmente não se realizou concurso para a contratação de professores.

Entretanto, em 1939, o próprio Getúlio Vargas permitiu a contratação de 15 professores estrangeiros para a instituição. Em 1941, o quadro de professores do curso de História começava a se definir, contando com Sílvio Júlio na cadeira de História da América, Antoine Bom – professor francês – na cadeira de História da Antiguidade e da Idade Média, e Hélio Viana¹¹⁶ na cadeira de História do Brasil (PEREIRA, 2010).

Em 1945 foram promovidos concursos para professores catedráticos, nos quais Hélio Viana e Eremildo Luiz Vianna foram aprovados; o primeiro, para a cadeira de História do Brasil, e o último, para a cadeira de História da Antiguidade e da Idade Média. No ano seguinte, especificamente em 15 de julho de 1946, Maria Yedda Linhares seria nomeada professora assistente do professor Delgado de Carvalho¹¹⁷ na cadeira de História Moderna e Contemporânea, e em 1947 se tornaria professora catedrática¹¹⁸ da matéria (PEREIRA, 2010, p. 29).

A cadeira de História Moderna e Contemporânea diferenciava-se das outras cátedras, nas quais os professores limitavam-se apenas a ministrar aulas expositivas, ou ainda, como na cadeira de História do Brasil, ocupada por Hélio Vianna, na qual só as obras do próprio professor eram lidas, com a obrigação de decorar listagens de nomes e lugares (FERREIRA, s.d).

Maria Yedda Linhares, em depoimento concedido a Marieta de Moraes Ferreira¹¹⁹ em 1992, referiu-se à forma como era conduzida a montagem de suas aulas na faculdade e a sua atuação visando à formação de bons professores:

pesquisa. Hélio Vianna foi contra, e eu disse: Dr. Hélio Vianna, acabou a cátedra. O Sr. não manda mais na História do Brasil” (LINHARES, 1992, *apud* PEREIRA, 2010, p. 31).

¹¹⁶ Hélio Viana foi professor catedrático de História do Brasil da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, membro da Comissão Nacional do Livro Didático e da Comissão de Estudos dos Textos de História do Brasil do Ministério das Relações Exteriores.

¹¹⁷ Delgado Carvalho nasceu na França e estabeleceu-se em definitivo no Brasil em 1919. Lecionou sociologia no início da década de 1920 no Colégio Pedro II, ingressando posteriormente no IHGB, e participou da luta pela renovação do ensino ao lado de professores da Escola Nova. Lecionou na Universidade do Distrito Federal, e em 1942 foi nomeado pelo ministro da Educação Gustavo Capanema como professor catedrático da cadeira de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FERREIRA, 2009).

¹¹⁸ Maria Yedda Linhares foi a primeira mulher catedrática da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

¹¹⁹ Marieta de Moraes Ferreira, em 1992 era coordenadora do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Atualmente é coordenadora do Programa de Livros Didáticos da Fundação Getúlio Vargas - RJ, professora associada do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do conselho editorial de diversas revistas nacionais e

Naquela época não havia assembleísmo, não havia consulta a alunos, não havia reunião de departamento. A montagem da cadeira foi assim alvo de grandes reflexões e conversas minhas com o Falcon. Antes de qualquer coisa, construímos uma bibliografia. Formamos nossas séries de revistas, de documentos publicados, de livros importados, e a partir dessas leituras foram emergindo as nossas problemáticas.

[...] Nós estávamos imbuídos da certeza de que era fundamental formar bons professores de História, com conhecimento amplo e capacidade crítica, os quais por sua vez iriam ajudar a formar as novas gerações de cidadãos que iriam construir o País (LINHARES, 1992, *apud* FERREIRA, s.d., pp. 7- 8).

Eram promovidas reuniões periódicas juntamente com o incentivo à pesquisa e atividades didático-pedagógicas desempenhando um papel fundamental. Linhares transformou sua cátedra em um espaço de renovação, vislumbrando a formação de uma nova geração de professores:

A cadeira de História Moderna e Contemporânea foi um centro polarizador de muitas atividades públicas, promovia seminários, debates, convidava pessoas de fora, jornalistas [...]. Quando se começou a discutir a política externa independente do Brasil, me envolvi até a raiz dos cabelos. Acho que, no conjunto, desempenhamos um papel muito importante na Faculdade de Filosofia. A Faculdade de Filosofia era uma imensa caixa de ressonância. Os militares olhavam aquilo com muita desconfiança, e nós estávamos sendo observados, analisados e fichados sem saber. Estávamos certos de que a nossa luta era muito ingênua: estávamos lutando pela liberdade, igualdade, fraternidade, contra o imperialismo e o colonialismo¹²⁰. Isso para nós não tinha nada de subversivo. Até hoje acho que não tem. É uma luta necessária do povo brasileiro (LINHARES, 1992, *apud* FERREIRA, s.d., p.11).

Maria Yedda Linhares e seus dois auxiliares contratados – Francisco Falcón e Hugo Weiss – desenvolveram durante os anos de 1956 a 1959 um trabalho voltado à formação de pesquisadores e professores. Em 1959 a sua cadeira recebeu uma substancial doação de livros do professor Anísio Teixeira, por meio do Instituto Nacional de Pedagogia¹²¹ (INEP), e materiais necessários à organização de arquivos da Direção da Faculdade de História, além de receber vinte e sete mil cruzeiros do Conselho de Pesquisa da Universidade do Brasil.

O objetivo da cátedra era o de “lançar as bases iniciais para um trabalho profícuo, a longo prazo, que se proporia a criar o hábito da pesquisa histórica entre alunos e docentes” (LINHARES, 1959.p.118), porém encontravam-se grandes dificuldades relativas às condições

internacionais, editora da Revista Brasileira de História e diretora executiva da Editora FGV (FERREIRA, 2013).

¹²⁰ A *História Nova do Brasil* insere-se neste contexto de luta contra o colonialismo, o imperialismo e o latifúndio.

¹²¹ O instituto, inicialmente denominado Instituto Nacional de Pedagogia, foi criado no dia 13 de janeiro de 1937 e regulamentado em 1938 por meio do Decreto-Lei n.º 580. Anísio Teixeira tornou-se diretor do instituto em 1952. Em 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

materiais e intelectuais de trabalho. A falta de pessoal qualificado, ausência de condições adequadas de trabalho, poucos recursos técnicos e científicos e a desorganização dos arquivos vigentes na Faculdade Nacional de Filosofia que, na concepção de Francisco Falcón (1959), possibilitava muito mais a formação de professores do que a de pesquisadores de História.

Durante a década de 1960 estavam em pauta a disciplina de História, sua construção e a renovação dos livros didáticos no País. Na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi da UB), o ambiente era de intenso debate em torno das propostas de reformas educacionais. Mas, além de inexistir um espaço acadêmico consolidado, havia pouco incentivo de órgãos de fomento à pesquisa – realidade que a professora Linhares enfrentava juntamente com os outros professores da instituição; tais fatores caracterizavam ainda mais a faculdade como um espaço de atividades voltadas para o ensino, sem a sua contraparte necessária, e almejada, de pesquisa.

Questionamentos acerca da inovação do ensino de História – um debate entre uma historiografia tradicional, que continuava privilegiando o positivismo e a História oficial, com seus agentes políticos, e a nova historiografia, que questionava este modelo de interpretação – refletiram-se dentro do ambiente acadêmico com a fundação do Centro de Estudos de História (CEH) em 27 de agosto de 1958¹²², dando vida ao *Boletim de História*, uma revista elaborada por estudantes e professores.

O Centro de Estudos de História era um espaço constituído para promover debates e estudos concernentes ao ensino e à pesquisa em História, além de refletir sobre a realidade brasileira (PEREIRA, 2010). Debatia-se a reforma universitária, investimentos na educação realizados pelo Estado, a reformulação da graduação, interdisciplinaridade e articulação entre o ensino e a pesquisa, além de se editar o boletim (PEREIRA, 2010).

O *Boletim de História* foi uma revista editada no CEH entre os anos de 1958 e 1963, em colaboração com a Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹²³, e se tornou viável a partir do empenho de alunos voluntários e do respaldo do reitor da Universidade do Brasil, Pedro Calmon. Teve financiamento da direção da FNFi, cujo diretor era o professor Eremildo Vianna.

A apresentação da primeira publicação do *Boletim de História* foi redigida em português, espanhol, francês, italiano, alemão e inglês, e afirmava que a sua destinação não

¹²² O estatuto do Centro de Estudos de História deveria ser avaliado e aprovado pelo Conselho Departamental da FNFi.

¹²³ Conforme o art. 1º do Decreto n. 34.078, de 6 de outubro de 1953, a Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura era um órgão subordinado ao Departamento Nacional de Educação, que tinha por finalidade a promoção e orientação das atividades educativas e culturais de natureza extraescolar, bem como a coordenação da cultura geral, em conexão com outros órgãos especializados.

tinha qualquer restrição de ideologia, religião ou raça, e visava à contribuição para a formação cultural dos futuros preceptores e pesquisadores. A revista era vendida pelo valor de 100 cruzeiros, sendo que para universitários havia o desconto de 30%.

Sua comissão diretora era composta por José Luiz Werneck da Silva, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Pedro de Alcântara Figueira¹²⁴, Ondemar Ferreira Dias Júnior e Rubem dos Santos Leão Aquino. Cavalcanti Neto era quem articulava os estudantes e a Reitoria da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil para a publicação da revista (COSTA PINTO, 2006).

Daniel Mesquita Pereira (1998) esclarece que o boletim apresentava como proposta inicial a orientação didática do professor do curso secundário, buscando aproximá-lo e atualizá-lo com as produções acadêmicas. Porém, com o decorrer das edições, ele foi ganhando uma conotação crítica em relação à formação universitária e sua estrutura.

No início das publicações, o espaço dos alunos era reduzido, ficando restrito à organização da revista, destacando-se a presença dos professores catedráticos da FNFi em todas as edições – tal atitude pode ser justificada como estratégia para garantir a continuação da publicação. Predominavam as publicações de professores, como Américo Jacobina Lacombe, Hélio Viana e Eremildo Vianna, ao lado de perspectivas inovadoras, como as de Hugo Weiss, Maria Yedda Linhares e Francisco Falcón.

No livro “*Assim foi (se me parece): livros, polêmicas e alguma memória*”, de Joel Rufino dos Santos, é possível perceber o clima de luta entre professores catedráticos, professores com uma perspectiva mais inovadora e os alunos:

Nosso programa de luta nos colocava, de cara, contra catedráticos que, em geral, deixavam as aulas por conta dos assistentes, alguns muito bons como os de Hélio Viana¹²⁵ (História do Brasil); Manuel Maurício e José Luís Werneck [...]. Já os auxiliares de Vieira Pinto (filosofia) estavam à frente de todos: Wanderley Guilherme e José Américo Peçanha. O que ensinavam, por distante e abstrato que fosse, tinha a ver com a vida e o tempo presente que começava a se acelerar sob nossos pés [...]. Havia, no outro extremo, sabendo pouco e ensinando mal, a ‘turma do Eremildo’ (Eremildo Luís Vianna Filho), catedrático de História Antiga e Medieval, também diretor da faculdade [...] (SANTOS, 2008, p. 54).

¹²⁴ Pedro de Alcântara Figueira compôs a segunda diretoria (1959-1960) como primeiro secretário do Centro de Estudos de História; Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto compôs a primeira diretoria (1958-1959) do Centro de Estudos de História na qualidade de tesoureiro. Ambos foram membros da Comissão Diretora do *Boletim de História* e autores da *História Nova do Brasil*.

¹²⁵ Helio Viana era definido por Cavalcanti Neto (1993, p.53) como: “um medíocre professor que nos obrigava a memorizar para os exames os fatos mais irrelevantes, mas que compunham a ‘sua’ História do Brasil. Seu curso, de dois anos, era somente seu livro: um catatau do *événementiel* sem importância. Hélio Vianna, este o seu nome, era uma pessoa correta, distinta mesmo, e monarquista. Sempre senti vontade de gritar: ‘Viva a República!’ em uma de suas aulas [...]”.

Ao longo das edições, os textos dos professores assistentes da cadeira de História Moderna e Contemporânea passaram a exibir maior destaque. Na edição de 1961, percebe-se uma diminuição no número de textos de professores catedráticos e o início de publicações de alunos, entre eles o futuro autor do projeto *História Nova do Brasil*: Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto.

A revista publicou textos de diferentes cadeiras do curso de História, apresentando artigos com perspectivas inovadoras em contraste com artigos sob uma ótica tradicionalista vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O número inaugural teve uma edição de 60 exemplares, com 52 páginas no trimestre final de 1958, apresentando traduções de capítulos de livros raros e artigos com publicações conceituadas seguidos de nota introdutória feita por alunos do curso de História (WERNECK DA SILVA, 1959). Ao todo, foram publicados 48 artigos divididos em sete edições, entre os anos de 1958 e 1963, além de necrológicos, noticiários, notas e comentários, comunicação de pesquisas, críticas de livros, documentos e revistas, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Artigos do *Boletim de História*, 1958 – 1963

Ano e número do <i>Boletim de História</i>	Autor	Artigo ¹²⁶
Ano I ¹²⁷ , n.º 1. Outubro a	1. Manuel Cardoso	A queda da Monarquia vista pela Legação Americana no Rio de Janeiro ¹²⁸ .
	2. E. O. Henderson	O Tratado Comercial Anglo-Francês de 1786 ¹²⁹ .
	3. Jacques Houdaille	Os franceses e os afrancesados na América Central ¹³⁰ .
	4. Simon Jargy	De Bandoeng ao Cairo ¹³¹ .

¹²⁶ Para a pesquisa, selecionaram-se apenas os artigos das edições do *Boletim de História* que apresentavam como tema o ensino de História do Brasil.

¹²⁷ O número inaugural do *Boletim de História* foi composto por traduções de capítulos de livros raros e artigos retirados de publicações conceituadas. Foram feitos apenas 60 exemplares, que se esgotaram rapidamente. Atualmente é possível acessá-lo mimeografado na Biblioteca Florestan Fernandes da Universidade de São Paulo (USP).

¹²⁸ Artigo publicado originalmente no “Anuário do Museu Imperial de Petrópolis, vol. XV”. O *Boletim de História* recebeu um pequeno comentário introdutório de Rodolpho de Souza.

¹²⁹ Artigo publicado originalmente na “The Economic History Review”. O *Boletim de História* recebeu um pequeno comentário introdutório de José Luiz Werneck da Silva.

¹³⁰ Artigo publicado originalmente na “Revista de História da América”. O *Boletim de História* recebeu um pequeno comentário introdutório de Thereza Elza.

¹³¹ Artigo publicado originalmente em “L’Orient” e inserido no *Boletim de História*, com pequeno comentário introdutório de Consuelo Novais Sampaio e Ângela Maria Lintz Vianna de Souza.

dezembro de 1958.	5. Henri Pirenne	Origem das cidades medievais ¹³² .
	6. Marcel Reinhard	Introdução e A biografia no Ensino de História ¹³³ .
	7. Wilfried Noele	Os mais antigos testemunhos de nossa civilização ¹³⁴ .
Ano I ¹³⁵ , n.º 2 e n.º 3. Janeiro a março e abril a junho de 1959.	8. Hélio Vianna	O Ensino de História do Brasil.
	9. Américo Jacobina Lacombe	Fontes para o estudo da História do Brasil.
	10. Sílvio Júlio	História do Amerigenismo Antilhano Barbocoa > Barbocoá.
	11. Gaston Boisser	O jornal em Roma.
	12. Walter Ullman	Gregório VII.
	13. Arthur Weiss	Por que estudar História?
	14. Arnold Toynbee	A tarefa do historiador.
	15. Maria Yedda Leite Linhares	Um pouco de Charles Mozaré.
	16. Juan Comas	O preconceito de cor: mito do negro.
	17. L.A. Costa Pinto	Sobre as classes sociais.
	18. Maria Yedda Leite Linhares	Frederick Jackson Turner.
Ano I ¹³⁶ , n.º 4 e Ano II, n.º 5. Julho a setembro e outubro a dezembro de 1959.	1. Anísio S. Teixeira	Filosofia da Educação.
	2. Pedro L. Masi	Sudão: pequena História de um nacionalismo.
	3. Gaston Boissier	O Jornal em Roma.
	4. Djacir Menezes	Natureza histórica da Economia.
	5. Sílvio Júlio	Manuel Domínguez.
	6. Delgado de Carvalho	A História: ligação do Presente ao Passado.
	7. Hélio Viana	Revisão dos programas de História no Ensino Secundário.
	8. Arthur Weiss	Interpretação de textos, processo de ensino.
	9. Maria Yedda Leite Linhares	A cadeira de História Moderna e Contemporânea da F.N.F. – U.B. – Atividades em 1959.

¹³² Este é um capítulo do livro “Medieval Cities” e que foi publicado no *Boletim de História* com pequeno comentário introdutório de Luís Gomes.

¹³³ Estes foram publicados no boletim, com pequeno comentário introdutório de Shirley Santos.

¹³⁴ Trata-se de um artigo publicado originalmente na revista “Velhagen & Klasings Monatsnefte” e que, ao ser publicado no *Boletim de História*, recebeu um pequeno comentário introdutório de Pedro de Alcântara Figueira.

¹³⁵ Nesta edição, além dos artigos, constam: críticas de livros, críticas de revistas, noticiário, semana de estudos americanos (este item contém um relatório do Grupo de Trabalho da professora Eulália M. L. Lobo, bem como um artigo de Hugo Weiss denominado “A ‘Doutrina de Monroe’ e o Reconhecimento da Independência do Brasil no Século XIX”, além de revistas brasileiras publicadas nos Estados Unidos) e o 20º Aniversário da FNFi da U.B.

¹³⁶ Esta edição veio acompanhada de um suplemento que continha: informações sobre o colóquio de “Mestiçagem e separação de raças na História da América Latina”, informações sobre o XI Congresso Internacional de Ciências Históricas realizado em Estocolmo, e informações sobre o Comitê Provisório de Guia das fontes de História da América Latina. Além de comunicação de pesquisas (foram apresentadas três comunicações de pesquisas. A primeira, de Ondemar Ferreira Dias Jr., intitulada “Polidores de Cabo Frio”; a segunda, de Darcy Ribeiro, “Projeto de Pesquisa sobre os processos de industrialização e urbanização”; e a última, de Richard Graham, “O impacto britânico no Brasil: 1850 - 1900”), necrológicos, crítica de livros, crítica de revistas e noticiário.

	10. Francisco J.C. Falcón	A cadeira de História Moderna e Contemporânea da F.N. F. – U.B. - Objetivos e Métodos.
	11. Marilda C. Ciribelli	Grandes Sínteses Medievais.
	12. Emília Lemos Tôres	Introdução aos Estudos Históricos na F.F.C.L da U.S.P.
Ano III ¹³⁷ , n.º 6. Janeiro a junho de 1961.	1- Eulália Maria L. Lobo	A importância estratégica e econômica da província de Santa Cruz de La Sierra durante a guerra da Tríplice Aliança (1865/1970).
	2. José Luiz Werneck da Silva	Significação atual do Caminho de Chiquitos para o Brasil.
	3. José Américo Motta Peçanha	A filosofia do historiador da Filosofia.
	4. Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto	Perspectivas atuais para uma historiografia brasileira autêntica.
	5. Fernand Braudel	História e Sociologia.
	6. Guy José Paulo de Hollanda	As características da economia do Paraguai no fim do século XVIII e seu papel no Vice-Reinado de Bueno Aires.
	7. Adam Schaff	Por que se reescreve a História sem cessar?
	8. Gaston Boissier	O jornal em Roma.
	9. José Luiz Werneck da Silva	Aspectos gerais dos livros didáticos de História (tese de congresso).

Fonte: ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de *et al.* (org.). *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, jan.-mar./abr.-jun. 1959; ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de *et al.* (org.). *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, jul.-set./out.-dez. 1959 e ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de *et al.* (org.). *Boletim de História*, ano 3, n. 6, jan.-jun.1961.

O boletim representou uma vanguarda do movimento por mudanças no curso de História e na própria Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no sentido de ser organizado exclusivamente por alunos do curso de História da faculdade. Representou o desejo dos alunos por uma reforma universitária no âmbito educacional e foi importante também ao expressar em seus textos as inquietações do movimento estudantil que originaria o projeto *História Nova do Brasil*.

Ao editarem o *Boletim de História*, os alunos esperavam enquadrar politicamente a universidade no processo de vitalização pelo qual passava o País, ou seja, a reforma de base. Defendiam a História como meio indispensável na solução dos problemas nacionais¹³⁸ (ALCÂNTARA FIGUEIRA *et al.*, 1959). Suas edições eram espaços de intensos debates em torno do ensino de História no Brasil. Questionava-se a qualidade do ensino brasileiro com

¹³⁷ Em nota, a diretoria do Centro de Estudos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil esclarecia que por problemas internos no ano de 1960, não foi possível a publicação do *Boletim de História*. Esta edição trazia, além dos artigos, notas e comentários, documentação, resenhas de livros e noticiário. Não se teve acesso ao último número da edição do *Boletim de História*.

¹³⁸ Esta concepção também aparece nos volumes da *História Nova do Brasil*.

seu caráter centralizador e o desinteresse político, que não acompanhavam a expansão quantitativa, provocando uma queda no nível do ensino e uma deficiência de recursos aplicados na educação. Enquadrava-se neste aspecto o livro didático de História:

A questão do livro didático é tão importante quanto tantas outras no nosso ensino. A História tem tido uma valorização falsa e deformada na parte alfabetizada da população em virtude da maneira que se lhe é apresentada nos cursos escolares pelos compêndios. Os livros são usados limitando-se a anotar nomes e datas, apresentam a História como uma espécie de catálogo de fatos [...]. Consideramos, portanto, nossa tarefa primordial, na qualidade de futuros professores, a luta contra estes livros [...]. Algo muito mais grave herdamos deles da formação cultural brasileira: a alienação cultural comum nos países dominados por colonialistas ou imperialistas. É preciso passar a ver a História de nossos próprios olhos, do ponto de vista brasileiro (ALCÂNTARA FIGUEIRA *et al.*, 1959, p. 9).

A questão do livro didático ganhava destaque no cenário nacional. Assim, o 1º Congresso Brasileiro de Universitários de História, realizado em São Paulo em julho de 1960, apresentou entre os seus temas “O problema do livro didático de História para o curso secundário”, aprovando uma moção de protesto contra todos os livros didáticos vigentes e outra de repúdio aos diretores de colégios que escolhiam manuais sem consultar os professores (ALCÂNTARA FIGUEIRA *et al.*, 1961).

Werneck da Silva, em seu artigo intitulado “*Aspectos gerais dos livros didáticos de História (tese de Congresso)*”, publicado no 3º ano do *Boletim de História*, no início da década de 1960, afirmava que duas grandes características da História na Escola Secundária brasileira seriam a influência francesa e o exagerado sentimento patriótico, no qual os livros didáticos nacionais ainda imitavam os modelos franceses.

Para Werneck da Silva, a História ensinada nas escolas deveria preparar o adolescente para a compreensão da realidade brasileira, na qual as classes inferiores ascenderiam na conquista de direitos democráticos, dentre eles a educação, que deixou de ser privilégio das elites dominantes. Arthur Bernardes Weiss (1959a, p.70) também partilhava da mesma concepção em seu artigo intitulado “*Por que estudar História?*”, publicado no 1º ano do *Boletim de História*, afirmando que ao final da década de 1950 havia uma atitude generalizada dos estudantes das escolas secundárias brasileiras em desprezar a disciplina de História, justamente porque eles não conseguiam perceber a utilidade da disciplina para o presente.

As recomendações ministeriais apontavam nesse período três fatos fundamentais: escolha de uma atividade profissional, uma visão geral das conquistas culturais, e um homem útil à sociedade. Contudo, a História como vinha sendo ensinada não atingia nenhuma dessas finalidades, sendo que os alunos eram obrigados a decorar “fatos, datas, nomes,

acontecimentos originais, muitas guerras, interesses de determinados reis, atitudes violentas de pseudolíderes, tudo isto sem encadeamento, sem análise profunda” (WEISS, 1959a, p.71).

Weiss criticava ainda a característica que se vinha dando à disciplina de História, que muitas vezes era tida como uma sucessão de fatos ou valorizada como possibilidade de repetições de ocorrências; assim, dever-se-ia dar ao seu ensino, como forma de evitar estes tipos de sínteses, uma orientação para uma atitude crítica que não se fundamentasse em generalizações ou deduções.

O autor propunha como metodologia de ensino a interpretação de texto por intermédio de uma leitura cuidadosa e repetida, sublinhando termos-chave, o estabelecimento da data ou época em que o texto foi escrito ou ao que se referia, o exame das personalidades, classes ou grupos sociais, a análise do que foi sublinhado no documento, mas principalmente uma mudança de perspectiva no ensino da História (WEISS, 1959b). Defendia um estudo de História encadeado, correlacionado, trazido até o momento atual para formar o aluno cidadão capaz de compreender seu tempo. Ao professor caberia a orientação para a formação social do homem (WEISS, 1959a).

Delgado Carvalho, professor catedrático aposentado da Cadeira de História Moderna e Contemporânea da FNF, também publicou no *Boletim de História*. Em seu artigo “*A História: ligação do Presente ao Passado*” apresentou algumas diretrizes para a reformulação do ensino de História, como:

[...] maior atenção prestada às condições econômicas e às feições culturais, melhores ligações entre a História e a Geografia, preferência pelos fatos do passado que explicam situações atuais e, principalmente, uma tendência a “deseuropenizar” a História, pois é ministrada a alunos não europeus (1959, p. 98).

Estas concepções também estavam presentes no artigo “*Perspectivas atuais para uma historiografia brasileira*” – publicado na 6.^a edição do *Boletim de História* –, de Cavalcanti Neto, um dos autores da *História Nova do Brasil*. Cavalcanti Neto destacava que se estudava o mundo não do ponto de vista do Brasil, mas da França, Inglaterra, Alemanha ou Estados Unidos:

[...] todos os grandes historiadores mencionados e venerados por estes homens de História no Brasil são repletos de preconceitos oriundos de sua época e de sua posição filosófica [...]. Na verdade, esta historiografia não faz outra coisa senão espalhar e encampar a posição de seus governos e do mundo europeu em geral [...]. A historiografia é altamente condicionada pela classe dominante de uma época, já que precisa ser por ela encampada para ter vigência oficial (CAVALCANTI NETO, 1961, p. 52).

Nas palavras de Cavalcanti Neto, caberia ao homem consciente caminhar à frente da realidade e ajudar na direção de seu processo, fazendo uma História para que por meio do passado se conhecesse o presente, “uma História que ajude o homem brasileiro, ao apropriar-se de seu passado, usá-lo como arma para criar o seu futuro” (1961, p. 53), vale dizer, uma História participante, engajada.

A História deveria ser construída para o “nosso tempo e nossos problemas”, deveria ser brasileira em sua essência, criadora de cultura¹³⁹ (CAVALCANTI NETO, 1961, p.57), e não caberia à didática – como método de ensino-aprendizagem – a salvação dos problemas dos professores, pelo fato de ser ela determinada pelo conteúdo, e somente com outro conteúdo os estudiosos de didática poderiam criar melhores métodos para o ensino da História. Defendia-se assim a reformulação da História do Brasil.

A História nacional apresentava a História colonial dentro de um “quadro plácido e calmo”, repleto de contradições, dentre elas, a da emancipação econômica do Brasil, apesar de que o Brasil jamais se tornou, de modo efetivo, independente economicamente, pois passou da dominação dos portugueses aos ingleses, e destes para a influência dos Estados Unidos. Assim, nas palavras de Cavalcanti Neto, a História brasileira estaria nos “latifúndios do interior brasileiro, nos problemas ligados com o nosso comércio externo e sua dependência, nas causas do analfabetismo da maioria de nosso povo” (1961, pp. 51-54), no subdesenvolvimento e na “subindustrialização” causada pelo imperialismo, e deveria caminhar contra estes fatores e não ao lado deles, e justamente por caminhar ao lado deles, o Brasil, mesmo sendo um território grande e rico, não conseguia ser livre, permanecendo subdesenvolvido e dominado.

Então o autor defendia a necessidade de uma reformulação da História colonial, imperial e republicana para a compreensão do presente, atingindo a etapa da “História brasileira em seu período independente e, portanto, brasileiro”, porque somente com a “total independência de uma nação” poderia ser iniciada a superação das contradições internas, permitindo ao povo se tornar “senhor de seu destino e, portanto, de sua História” (CAVALCANTI NETO, 1961, p. 58). Esta seria a luta do povo brasileiro.

¹³⁹ Cavalcanti Neto – um dos autores da *História Nova do Brasil* – destaca em seu artigo o trabalho realizado pelo professor Álvaro Vieira Pinto no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, demonstrando concordar com a concepção defendida por este: “Sobre o problema da alienação brasileira, as ideias do Prof. Álvaro Vieira Pinto e seus assistentes Profs. Carlos Estevam Martins e Wanderley Guilherme dos Santos, no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, são de valor inestimável para os que desejam criar uma cultura brasileira autêntica” (CAVALCANTI NETO, 1961, p.53).

Do ponto de vista do autor, a História, ao ser autêntica, seria de todos e do amanhã – assim se pretendia uma História do Brasil, uma cultura nacional autêntica que até então não se conseguira efetivar em função da dependência político-econômica que acarretava uma dependência cultural no País. Este “sentido organizador” iria aparecer nos conteúdos das monografias da *História Nova do Brasil*, propondo “ao estudo da História uma problematização do futuro possível, nas contradições e lutas do presente, uma História efetivamente militante” (COSTA PINTO, 2006, p. 349).

Na expressão de Costa Pinto (2006, p.345), o *Boletim de História* é um “extraordinário documento das lutas pela reformulação do ensino de História do Brasil”, sendo a *História Nova do Brasil* uma ideia proposta pelos estudantes pertencentes ao Centro de Estudos de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, local em que se encontravam as inquietações e os maiores responsáveis pelas reformas que o projeto propunha.

3.2 HISTÓRIA NOVA DO BRASIL: A OBRA E A NAÇÃO IMAGINADA

Investigar o projeto *História Nova do Brasil* requer atenção especial à sua dimensão política, uma vez que, embora ele estivesse vinculado à educação, pertencia ao debate político acerca das Reformas de Base¹⁴⁰ do governo João Goulart¹⁴¹ (1961-1964). É preciso situá-lo no contexto dos anos 1960, momento em que o debate sobre a questão nacional se intensificava no País.

O temor anticomunista forneceu o principal argumento que unificou os setores de oposição ao governo João Goulart (MOTTA, 2006). O presidente era um político conhecido por cultivar ligações com a esquerda, por ter sido ministro do Trabalho durante o governo de Getúlio Vargas (1953/1954), com uma atuação marcada como de esquerda, além de ter tido sua eleição para o cargo de vice-presidente da República, em 1955, e a sua reeleição, em 1960, apoiadas pelos comunistas.

¹⁴⁰ As Reformas de Base eram políticas estruturais que seriam adotadas durante o governo João Goulart. Destacavam-se a reforma agrária, tributária e educacional. As reformas incluíam o controle sobre o capital estrangeiro, a nacionalização de alguns setores considerados básicos na economia, o direito de voto ao analfabeto, entre outros (ABREU, 2006).

¹⁴¹ João Goulart governou o Brasil pelo sistema parlamentarista de setembro de 1961 a janeiro de 1963, porém por meio da Emenda Constitucional nº 6, de 23 de janeiro de 1963, conseguiu governar, pelo sistema presidencialista, até o golpe militar no dia 1º de abril. Deposto, Goulart exilou-se na Argentina, onde faleceu em sua fazenda no dia 6 de dezembro de 1976. Foi o único presidente brasileiro que morreu no exílio.

A desconfiança em torno da figura de Goulart devia-se ao fato de ele ser o principal herdeiro político de Getúlio Vargas e presidente do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Temia-se a aliança de Goulart com os comunistas e a possibilidade de que estes chegassem ao poder por meio do apoio à sua política de reformas (MOTTA, 2006). Todavia, o argumento anticomunista não foi o único elemento presente nas manifestações contra o governo Goulart; apareciam também denúncias relativas à corrupção e críticas ao “caudilhismo” do presidente. Os setores mais conservadores da burguesia, militares e a União Democrática Nacional (UDN) tentaram impedir a posse de Goulart.

Conforme alega Alzira Alves de Abreu¹⁴² (2006), a imprensa perpassou por várias fases durante o governo Goulart, nas quais predominou o discurso anticomunista. Assim, a imprensa foi um dos vetores de divulgação da existência do comunismo e do caos administrativo no governo Goulart, para depois veicular a ideia de necessidade do restabelecimento da ordem por meio de uma intervenção militar.

A primeira fase da imprensa teria sido após a renúncia do presidente Jânio Quadros em agosto de 1961, quando vários jornais apresentaram um discurso favorável à manutenção do regime, ou seja, a posse de Goulart. A segunda fase teria sido quando a imprensa apoiou a solução parlamentarista em setembro de 1961 e o plebiscito em janeiro de 1963, e o terceiro momento ocorreu com a Revolta dos Sargentos em setembro de 1963, quando a imprensa passou a distanciar-se do governo Goulart e a defender como solução para a crise política o *impeachment* do presidente. O desfecho deu-se com o “Comício das Reformas em 13 de março de 1964, com o Levante dos Marinheiros em 26 de março de 1964 e com a reunião dos sargentos do Automóvel Clube do Rio de Janeiro em 30 de março de 1964” (ABREU, 2006, p. 108).

A crise econômica contribuiu para o posicionamento de alguns jornais apoiando ou opondo-se ao governo Goulart. O jornal *O Globo*, a princípio recebeu muito mal a ascensão de Goulart à presidência, e num momento posterior se reconciliou com o presidente, “elogiando-o e considerando-o ‘uma revelação de comedimento, moderação e prudência’ [...] os sinais revelavam uma mensagem clara: Goulart gozaria de apoio tranquilo, desde que a esquerda radical fosse afastada do círculo do poder” (MOTTA, 2006, p. 136). O *Jornal do*

¹⁴² Alzira Alves de Abreu (2006) analisou os jornais diários, matutinos e vespertinos do Rio de Janeiro e de São Paulo, no período de 15 de agosto de 1961 a 1º de abril de 1964: *Correio da Manhã*, *Diário Carioca*, *Diário de Notícias*, *O Estado de S. Paulo*, *O Globo*, *O Jornal*, *Jornal do Brasil* e *A Noite*. Dentre eles, os que apoiaram a posse de João Goulart foram: *Correio da Manhã*, *Diário Carioca*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Brasil* e *A Noite*, incluindo-se também: *Correio Braziliense*, *Zero Hora* e *Última Hora*. Já os jornais *O Globo*, do Rio de Janeiro, e *O Estado de S. Paulo* se posicionaram contra a posse do vice-presidente.

Brasil inicialmente defendeu a necessidade das reformas de base, e posteriormente aderiu à mobilização anticomunista, acusando o presidente de fazer uma “farsa reformista”, chamando-o de “caudilho aliado ao comunismo” (MOTTA, 2006, p. 145).

João Goulart assumiu a presidência por meio do parlamentarismo – forma que grupos conservadores encontraram para controlá-lo – em setembro de 1961, iniciando um governo marcado por crises e mobilizações.

Quando se fixou a data para o plebiscito sobre a permanência ou não do parlamentarismo, o jornal *O Estado de S. Paulo* combateu duramente a decisão, enquanto *O Globo* apoiou o plebiscito, pois via no retorno do presidencialismo a possibilidade de o governo enfrentar a crise econômica e a inflação, além de haver entre os grupos conservadores uma expectativa de atrair Goulart para o centro político, afastando-o da esquerda.

A campanha pelo presidencialismo teve o apoio de vários setores da sociedade, como a esquerda, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), sindicatos e alguns setores militares (MENDONÇA, 1990). Assim, no dia 13 de janeiro de 1963, por meio de plebiscito, o presidencialismo venceu, sendo aprovada pelo Congresso a Emenda Constitucional n.º 6, de 23 de janeiro de 1963.

Goulart apresentou como plano de governo o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico-Social: 1963-1964, elaborado pelo ministro do Planejamento Celso Furtado e com a colaboração do ministro da Fazenda San Tiago Dantas (MENDONÇA, 1990). Seu objetivo principal era o combate à inflação, juntamente com a melhor distribuição de renda e redução das desigualdades regionais. Este plano recebeu o apoio dos grupos dominantes, como a Confederação Nacional da Indústria, porém entidades estudantis, organizações nacionalistas e de esquerda não apoiaram o plano, que se baseava em uma política de empréstimos externos.

João Goulart, com sua política reformista, sem concretizá-la, descontentou todos os setores de maneira geral: setores conservadores, trabalhadores e a esquerda. Mendonça (1990) lembra que a burguesia conservadora, associada ao capital estrangeiro, aliou-se à burguesia internacional para organizar uma ferrenha oposição ao governo federal. Sua tática principal foi acusar o governo, e quem o apoiasse, de comunista.

Neste sentido, órgãos da imprensa foram acionados para lutar contra a “subversão”, e grupos nacional-progressistas e de esquerda, mesmo insatisfeitos com o governo Goulart, sabiam que era perigoso romper com ele, facilitando um possível golpe da direita. Decidiram apoiá-lo, convencendo-o a se posicionar claramente ao lado do povo e dos setores progressistas (MENDONÇA, 1990).

Diante de uma situação econômica que se deteriorava – a inflação, que em 1960 foi de 30,47%, chegou em 1964 a 92,12% (ABREU, 2006) –, Goulart decidiu apoiar a esquerda radical e promover comícios pelo País, visando ao apoio popular às propostas de Reformas de Base do governo, além de buscar pressionar o Congresso Nacional para que alguns projetos fossem aprovados rapidamente, entre eles: laboratórios farmacêuticos que vendessem produtos populares sem lucro ou com lucro mínimo; fábricas de tecidos seriam obrigadas a fabricar modelos populares e vendê-los com lucros reduzidos; os livros seriam mantidos por alguns anos até que o Ministério da Educação elaborasse novos livros que correspondessem às necessidades escolares e vendidos a preço de custo; uma nova Lei de Inquilinato que permitisse aos pobres a aquisição da casa em que moravam ou então que impedisse o aumento dos aluguéis; desapropriação de algumas áreas para a reforma agrária, entre outros (MENDONÇA, 1990).

Assim, realizou-se o primeiro comício no dia 13 de março, sexta-feira, no Rio de Janeiro, na Central do Brasil, organizado pelo Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e pela assessoria sindical de Goulart. No dia seguinte, o jornal *Última Hora* anunciava na primeira página: “O povo com Jango começa a reforma, foi o maior comício da História do Brasil reunindo uma multidão entre 150 e 200 mil pessoas.” (ÚLTIMA HORA, 1964, “O povo com Jango começa a Reforma”, 14 de março, p.1).

Durante o comício, o presidente assinou dois decretos nacionalizando refinarias de petróleo particulares, empresas de proprietários brasileiros, e desapropriando as “propriedades que ultrapassassem 100 hectares, localizadas numa faixa de 10 km à margem de rodovias e ferrovias federais, e as terras de mais de 30 hectares situadas nas zonas que constituíam bacias de irrigação dos açudes públicos federais” (ABREU, 2006, p. 122). O programa das reformas sociais e do desenvolvimento industrial recebeu apoio dos grupos de esquerda e de setores nacionalistas que defendiam o desenvolvimento capitalista nacional por meio da “superação dos entraves socioeconômicos herdados do período colonial” (FERREIRA JÚNIOR, 1998, pp. 143-144).

A mobilização em torno das reformas reunia os políticos da Frente Parlamentarista Nacionalista, a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI), Partido Comunista Brasileiro (PCB), União Nacional dos Estudantes (UNE), sindicatos, e outros apoios (GUIMARÃES; LEONZO, 2003). Ao mesmo tempo, o programa era criticado por amplos setores, como a burguesia industrial, latifundiários e estratos das classes médias, vale dizer, grupos associados ao capital

estrangeiro, que defendiam um projeto de modernização pela via da importação de capitais industriais e financeiros norte-americanos.

A relação entre o comício de 13 de março e o comunismo foi estabelecida pelos jornais políticos, pela Igreja e por empresários, e deste modo os jornais iniciaram uma campanha em prol do *impeachment* do presidente, estabelecendo um discurso anticomunista (ABREU, 2006). Em resposta ao comício, a classe média e os conservadores paulistas fizeram a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, reunindo milhares de pessoas e que foi coberta por vários jornais, como o *Jornal do Brasil*, sendo que o jornal *O Estado de S. Paulo* noticiou a marcha em sua primeira página, como um ato de repúdio ao comunismo e à ditadura e de importância internacional (MOTTA, 2006).

O anticomunismo foi usado para difundir o medo na classe média e para identificar as Reformas de Base com a passagem do regime capitalista para o comunista. Os jornais, com maior ou menor ênfase, participaram da veiculação anticomunista (ABREU, 2006). Jornais como *O Estado de S. Paulo*, *O Globo*, *Diário de São Paulo*, rádio e televisão foram utilizados pelos setores conservadores (burguesia, classe dominante) para combater o governo de João Goulart, acusando-o de comunista.

Na área da educação havia uma consonância política entre a Presidência da República e o Ministério da Educação, estando presente a ideia de um desenvolvimento nacional vinculado à educação, fortalecendo iniciativas importantes como o Programa Nacional de Alfabetização e o Movimento de Educação de Base (MEB), que lutavam contra o analfabetismo (MENDONÇA, 1990). A posição do ministro da Educação Paulo de Tarso Santos¹⁴³ assemelhava-se à posição do governo federal pelas reformas sociais, afirmando que a educação deveria caminhar ao lado do País na busca pelo desenvolvimento, quer dizer: a educação era vista como um dos fatores de desenvolvimento nacional.

Dentre os programas da Reforma de Base encontrava-se a reforma educacional. É justamente nesta perspectiva que se enquadra a *História Nova do Brasil*, que propunha uma reforma, sobretudo no ensino de História, e criticava a industrialização brasileira associada ao capital estrangeiro.

Havia nessa época uma inquietação por parte dos intelectuais e estudantes em relação ao ensino de História no Brasil baseado no modelo positivista, quadripartite, factual e de heróis formados pela elite nacional, como foi demonstrado por meio das publicações do

¹⁴³ Na III Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada em Bogotá de 4 a 10 de agosto de 1963, Paulo de Tarso Santos dizia: “[...] os que lutam no Brasil pelas reformas sociais não lutam contra o governo, lutam com o governo, porque o governo assumiu o comando das reformas [...]” (SANTOS, 1963, *apud* MENDONÇA, 1990, p. 20).

Boletim de História da FNFfi. Logo, a *História Nova do Brasil* foi um projeto de monografias que propôs uma nova abordagem no ensino visando à renovação e ampliação das perspectivas do estudo de História, e na fala de seus autores, deveriam ser divulgados os exemplos de lutas que na década de 1960 possibilitavam as Reformas de Base, apresentando uma função social.

O projeto foi elaborado no seio acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi da UB), em especial pelos alunos responsáveis pela edição do *Boletim de História*. Envolvia diretamente as atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, e juntamente com o propósito isebiano de intervenção na sociedade brasileira, a *História Nova do Brasil* representava os anseios da FNFfi da UB, com o propósito de exercer influência renovadora no ensino de História. Sua concretização como publicação deveu-se ao órgão do Ministério da Educação e Cultura¹⁴⁴ (MEC), a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases)¹⁴⁵.

A Cases foi instituída por força do Decreto nº 43.031, de 13 de junho de 1958, tendo por finalidade, conforme o art. 2º, a “execução de amplo programa assistencial e cultural ao estudante, promovendo o seu bem-estar, o melhor uso de facilidades educacionais e o incentivo de sua cultura” (BRASIL, 1958, *apud* VIEIRA, 2011, p.2), e naquele momento tinha como diretor Roberto Pontual¹⁴⁶, que fora estagiário do ISEB. Este sugeriu a “publicação de monografias que permitissem a renovação dos estudos de História no nível médio” (SODRÉ, 1986, p.121).

Assim, no segundo semestre de 1963, Nelson Werneck Sodré, Joel Rufino dos Santos¹⁴⁷, Maurício Martins de Mello¹⁴⁸, Pedro de Alcântara Figueira¹⁴⁹, Pedro Celso Uchôa

¹⁴⁴ O ministro da Educação e Cultura era Paulo de Tarso, que ficou no cargo de 18 de junho de 1963 a 21 de outubro de 1963. Ele foi indiciado em vários inquéritos policial-militares (IPM) e questionado sobre a *História Nova do Brasil* (MENDONÇA, 2006, p. 334).

¹⁴⁵ Para Joel Rufino dos Santos, a *História Nova do Brasil* teve influência do ISEB, da FNFfi da UB, da Campanha de Assistência ao Estudante (CASES) e dos militantes do Partido Comunista (PC), militância que Rufino dos Santos não confirma se era por parte de todos os autores (MENDONÇA, 1990).

¹⁴⁶ A nomeação de Roberto Pontual para a direção da Cases foi primordial para aproximá-la do ISEB, viabilizando a concretização do projeto *História Nova do Brasil*. Ressalta-se que Pontual foi estagiário do instituto em 1963.

¹⁴⁷ Joel Rufino dos Santos, em 1959, começou a ler sistematicamente os livros de Nelson Werneck Sodré na Biblioteca Nacional, pelas manhãs, atraído pelos estudos históricos em função do autor, que considerava o papel da literatura na formação social. Foi quando, ao passar na frente da FNFfi da UB, viu um anúncio dos vestibulares: “[...] vi que anunciavam os vestibulares, pensei no bom conselho de Plekhanov (‘todo jovem comunista deve estudar História’) e me inscrevi” (SANTOS, 2008, pp. 42-43). Aos 22 anos, cursava o penúltimo ano de História na Faculdade Nacional de Filosofia, era membro de direção de base do Partido Comunista Brasileiro e professor assistente do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (SANTOS, 1993). Foi nesse momento que se tornou assistente de Nelson Werneck Sodré no instituto, juntamente com Pedro de Alcântara, Maurício Martins, Rubem César Fernandes e Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto.

¹⁴⁸ Maurício Martins de Mello frequentou a Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro em 1961. Com a perseguição da *História Nova do Brasil*, exilou-se na Polônia por três anos, depois se fixou na Itália, em Milão, como pesquisador da Fundação G.G. Feltrinelli, participando da criação de duas instituições: Centro Studi

Cavalcanti Neto¹⁵⁰ e Rubem César Fernandes¹⁵¹ iniciaram a confecção das monografias da *História Nova do Brasil*:

A turma do ISEB (Pedro de Alcântara, Maurício, Rubem César, Pedro Celso e eu) inventou a História Nova na Praia do Leblon. Não havia o cinema novo e a bossa nova? Vendo o cair da tarde, imaginamos fazer a mesma coisa no front da História do Brasil. As condições eram propícias: tínhamos mestre Sodré para nos orientar, emprego público numa instituição respeitável, um Ministério da Educação ocupado por jovens da esquerda como nós [...] (SANTOS, 1993, p.16).

O projeto foi resultado, segundo seus autores, de uma “obra coletiva” em que se discutia o conteúdo a ser tratado em cada volume, estabelecia um roteiro com pontos e tópicos aos quais deveria ser dedicada maior atenção, uma cronologia e uma bibliografia. Escolhia-se um relator para a elaboração do texto provisório, que gradativamente seria modificado graças à contribuição de todos os autores. Cavalcanti Neto (1993, p. 52) informa que nenhuma linha foi publicada sem a revisão de Werneck Sodré, cabendo a este a função de coordenação do projeto:

[...] cada página é discutida e revista por todos os elementos do grupo e, portanto, de autoria e responsabilidade coletiva. Essa autoria sofre algumas variações, de volume a volume, com a inclusão de outros colaboradores, integrados no grupo ou não, trabalhando sistematicamente com o grupo ou apenas emprestando seu concurso na interpretação de determinada fase ou assunto [...] (SANTOS *et al.*, 1965a, p. X).

É importante destacar que posteriormente houve mais um colaborador na elaboração da coleção: o primeiro volume – “*Descobrimento do Brasil*” – foi escrito por Francisco Falcón, que havia sido aluno da FNFi de 1952 a 1955 (COSTA PINTO, 2006, p. 354), e auxiliar da professora Maria Yedda Linhares na cadeira de História Moderna e Contemporânea. Esta versão de obra coletiva concebida pelos autores pode ser questionada a partir dos depoimentos deles publicados em 1993 na coleção intitulada *Memória Brasileira*, lançada pelas Edições Loyola e pela Editora Giordano.

Problemi Internazionali (CESPI) e o Archivio Storico del Movimento Operario Brasiliano (ASMOB). Retornou ao Brasil em 1980 e atualmente é professor-adjunto aposentado pela Faculdade de Letras da UFRJ.

¹⁴⁹ Pedro de Alcântara Figueira iniciou sua carreira como professor no ISEB, lecionou na Universidade Estadual de São Paulo de Assis, local em que foi demitido em função da sua coautoria na *História Nova do Brasil*. Em 1993, foi professor da Universidade Federal de São Carlos.

¹⁵⁰ Cavalcanti Neto foi o primeiro a ser convidado por Sodré para ser seu assistente nas aulas ministradas no ISEB, em 1963. Após o golpe militar, exilou-se na Bolívia e no Chile, e posteriormente foi para Varsóvia, onde em 1968 doutorou-se em Ciências Humanistas pela Universidade de Varsóvia. De 1975 a 1980, foi professor extraordinário no Departamento de História da Universidade de Lisboa e no Departamento de Sociologia da Washington University e professor de pós-graduação em História na Universidade Federal Fluminense.

¹⁵¹ Não há notícias de Rubem César Fernandes.

Em depoimento, Cavalcanti Neto referiu-se à coletividade da obra, indicando que havia partes relegadas a um ou outro autor: “como fidelidade a ela, guardo desde então o anonimato individual de ‘quem fez tal parte’. Sempre que perguntado, respondo invariavelmente que foi obra coletiva, o que corresponde à verdade” (1993, p. 64).

Rubem César Fernandes concordou com Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, demonstrando uma leve ironia em carta enviada no dia 6 de maio de 1993 a Cláudio Giordano: “gostei do texto do Pedro Celso e me sinto muito bem ‘representado’ por ele [...]. Na História Nova fizemos assim, assinávamos uns os textos dos outros, numa autoria coletiva meio promíscua” (FERNANDES, 1993, p. 67).

Pode-se afirmar que a *História Nova do Brasil* foi coletiva no sentido de nenhum dos autores assinar a autoria em uma ou outra monografia, uma vez que todos a assinaram como tendo escrito conjuntamente, mantendo em sigilo a especificidade de sua elaboração, característica que tornou a coleção inovadora e diferenciada em um período em que sempre eram apresentadas e consagradas obras de autoria individual, ainda que seja questionável a coletividade da escrita textual de cada monografia.

O processo de elaboração das monografias começou no segundo semestre de 1963 – a atmosfera de dedicação era tão grande que os autores trabalhavam aos sábados, e às vezes até nos domingos pela manhã (CAVALCANTI NETO, 1993). Em março de 1964 foi publicada a primeira edição¹⁵² por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Campanha de Assistência ao Estudante (Cases), e foram distribuídos gratuitamente cinco mil exemplares dos primeiros volumes pelo correio, para todos os professores¹⁵³ de História registrados no Ministério (CAVALCANTI NETO, 1993).

Em poucas semanas, os autores receberam aproximadamente trezentas cartas de professores – uma delas negativa, de um autor de livro didático – e em diversas capitais do País surgiram editoriais e artigos contra a obra, o que ajudou a mitificá-la como “*best-seller* naquele março de 1964” (SANTOS, 2008, pp. 60-61). A coleção previa inicialmente dez

¹⁵² Refere-se à primeira edição, pois o projeto teve uma segunda edição, que não muda em absolutamente nada o conteúdo, apenas o fato de que a primeira foi publicada pelo MEC e a segunda por uma editora particular: a Editora Brasiliense, que tinha como proprietário Caio Prado Jr.

¹⁵³ Em entrevista concedida a Mendonça no dia 19 de maio de 1987, José Ênio Casalecchi – professor de História que recebeu as monografias e as utilizou em sala de aula – demonstrou a recepção das obras por parte dos professores: “Eu fui um daqueles que recebeu o envelope com as monografias e uma carta da História Nova; e depois acabei lendo e escrevi uma carta resposta, pedindo mais volumes. Tinha um grupo de professores saído da USP, que começou a dar aula em torno da HISTÓRIA NOVA. Se deu resultado eu não sei, porque isso não se sabia medir. Eu me lembro que teve um concurso que um amigo meu prestou em 66, para professor do Estado, e ele se preparou para a prova didática com a HISTÓRIA NOVA e foi aprovado. Havia um clima favorável [...]. A HISTÓRIA NOVA valeu pelo menos de aplicação – pois pouca gente aplicou – e mais pelo impacto por colocar a péssima qualidade dos livros didáticos da época e oferecer uma alternativa. [...]” (CASALECCHI, 1987, *apud* MENDONÇA, 1990, p. 33).

volumes¹⁵⁴, dos quais apenas cinco foram publicados, uma vez que os livros tiveram sua edição suspensa assim que se instaurou o regime militar. No ano seguinte, a Editora Brasiliense republicaria os livros com uma proposta de seis volumes reagrupados, que seriam dispostos da seguinte forma:

A História Nova do Brasil compreenderá a edição de seis volumes: no primeiro são apreciadas a Descoberta do Brasil, a Expansão Territorial, as Invasões Holandesas e a Sociedade do Açúcar; no segundo, a Mineração, a Independência de 1822 e a Crise da Regência; no terceiro, o Império; no quarto, a Abolição, o Advento da República e o Florianismo; no quinto, a República Oligárquica; e no sexto, a Revolução Brasileira (SANTOS *et al.*, 1965b, p. VIII).

Porém, só foram publicados os volumes de números um e quatro, porque dois meses após o lançamento da segunda edição os exemplares foram cassados e os números posteriores jamais foram editados. As monografias publicadas tiveram grande aceitação do público, que no Estado de São Paulo pagava dez mil cruzeiros¹⁵⁵ para obter cada volume da obra e fazia filas de leitura quando esta não se encontrava para aquisição. Enquadravam-se neste aspecto os professores, sindicatos e grêmios estudantis, pois a proposta não se restringia apenas a textos escritos, mas também a palestras e cursos. Em atividade no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, os autores da coleção fizeram algumas conferências externas e o Departamento de História ministrou um curso de seis aulas no Sindicato dos Metalúrgicos (SODRÉ, 1986):

Em meados de 1963, o ISEB oferecera aos metalúrgicos, na sede do seu sindicato, em Mangureira, Rua Ana Nery, um curso de História do Brasil [...]. Werneck Sodré abriu e fechou o curso, seis aulas-conferências, deixando as intermediárias para seus jovens assistentes. O auditório despejava operários pelo ladrão [...]. Aquele era o *clima*, aqueles eram os *cenários*, aqueles éramos nós, os *jovens isebianos*. O conteúdo do último ISEB (1962-1964) foi a sua interação com o movimento de massas, percebido prontamente pelas forças golpistas. Essa interação se deu por diversos meios, não apenas o curso para os metalúrgicos e a *História Nova*. Tocávamos, porém, em dois pontos nevralgicos da luta de classes: a organização dos trabalhadores e o conhecimento histórico (SANTOS, 2008, pp. 58-59, grifo do autor).

¹⁵⁴ Os volumes da primeira edição seguiam a seguinte ordem: *O descobrimento do Brasil*, *A sociedade do açúcar*, *As invasões holandesas*, *A expansão territorial*, *A decadência do regime colonial*, *A independência de 1822*, *Da Independência à República (evolução da economia brasileira)*, *O sentido da Abolição*, *O advento da República* e *O significado do Florianismo*. Neste trabalho foi possível o acesso aos volumes I e IV da segunda edição, e aos volumes I, III, IV e VII da primeira edição.

¹⁵⁵ A título de comparação de valores entre o preço de cada monografia da *História Nova do Brasil* (10.000,00 cruzeiros) e demais produtos vendidos no mesmo período, encontrou-se nos anúncios do jornal *Última Hora*, do dia 16 de março de 1964, nas páginas 5 e 6: uma mesa para televisão era vendida por 11.780,00 cruzeiros, um maiô de helanca superior por 5.980,00 cruzeiros, uma saia de lonita por 2.390,00 cruzeiros, um blusão de cambráia por 2.180,00 cruzeiros, um blusão de malha por 1.980,00 cruzeiros, um liquidificador Arno por 18.400,00 cruzeiros e um rádio Emerson 815 por 17.500,00 cruzeiros.

No dia 4 de fevereiro de 1964, o Ministério da Educação e Cultura baixou a Portaria nº 50, recomendando a utilização da *História Nova do Brasil* nas escolas:

[...] as deficiências da historiografia no sentido de apresentar aos professores de grau médio um conjunto de informações sistemáticas que os habilite a melhor preparação de seus cursos, considerando que a coleção [...], ora editada [...], contribui com importantes subsídios para que tais deficiências sejam sanadas (BRASIL, 1964, *apud* GUIMARÃES; LEONZO 2003, p. 244).

Guimarães e Leonzo disseram que a mesma portaria designava a entrega gratuita dos livros a todos os professores de História do ensino de grau médio de todo o País. Em 21 de fevereiro de 1964 seria publicado o Decreto nº 53.583, que dispunha que as obras editadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) figurassem “obrigatoriamente entre os títulos selecionados para integrar as bibliografias indicadas por estabelecimentos públicos e privados, nas diferentes disciplinas e séries, tanto do curso elementar, quanto do nível médio” (2003, p. 245). Esta medida auxiliava a chegada da *História Nova do Brasil* nas escolas, juntamente com a publicação e entrega gratuita dos volumes da primeira edição pela Campanha de Assistência ao Estudante.

No dia 14 de abril de 1964, o Decreto nº 53.887 revogava o Decreto nº 53.583, de fevereiro de 1964, dispondo sobre a edição de livros didáticos e estabelecendo, em seu art. nº 2, as normas para a distribuição dos manuais escolares: “A Campanha Nacional de Material de Ensino fará a publicação e distribuição de livros didáticos, de acordo com escala prioritária previamente aprovada pelo Conselho Federal de Educação” (BOBBIO, *apud* FERREIRA JÚNIOR, 1998, p. 152). Deste modo, excluía-se a possibilidade de uso da coleção nas escolas do País.

Entre as edições primeira e segunda, os conteúdos das monografias mantiveram-se, mas ocorreu uma importante diferenciação na apresentação material das capas da coleção. As capas da primeira edição eram brancas, com um formato de 13x19 cm, e sua encadernação era colada. A parte superior das capas vinha com um símbolo gráfico, seguido abaixo, na cor preta e em letras finas, pelos nomes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Divisão de Educação Extra-Escolar e da Campanha de Assistência ao Estudante (Cases). Na parte inferior, em letras grossas e pretas, vinha o título da monografia seguido, em letras finas e pretas, do nome da coleção e do número do volume. O volume I da 1.^a edição apresentava

detalhes em azul; o volume III, detalhes em verde; o volume IV, detalhes em vermelho, e o volume VII apresentava detalhes alaranjados, conforme as figuras 1, 2, 3 e 4, a seguir:



Figura 1 – Capa da 1ª ed. do volume I da coleção *História Nova do Brasil*.

Publicado pela Cases em 1964, no formato 13x19 cm, com 94 páginas. Autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré.

Acervo pessoal: Maria Amélia Garcia de Alencar.

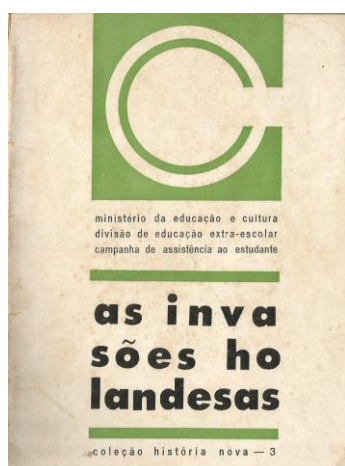


Figura 2 – Capa da 1ª ed. do volume III da coleção *História Nova do Brasil*.

Publicado pela Cases em 1964, no formato 13x19 cm, com 79 páginas. Autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré.

Acervo pessoal: Maria Amélia Garcia de Alencar.



Figura 3 – Capa da 1ª ed. do volume IV da coleção *História Nova do Brasil*.

Publicado pela Cases, em 1964, no formato 13x19 cm, com 78 páginas. Autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré.

Acervo pessoal: Maria Amélia Garcia de Alencar.

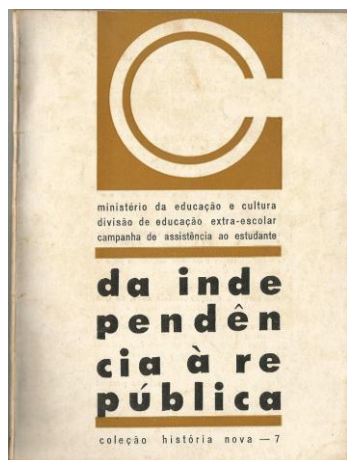


Figura 4 – Capa da 1ª ed. do volume VII da coleção *História Nova do Brasil*.

Publicado pela Cases em 1964, no formato 13x19 cm, com 75 páginas. Autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré. Acervo pessoal: Maria Amélia Garcia de Alencar.

As capas da segunda edição apresentavam o formato de 14x21 cm, contendo imagens. O volume I trazia a imagem de um engenho de cana-de-açúcar, com sete escravos. A capa apresentava-se nas cores azul, verde e amarela, alinhadas na horizontal. Na parte superior vinha escrito “História Nova do Brasil” em letras pretas e grossas e abaixo, os títulos das monografias reagrupadas no volume, e ao seu lado direito o número do volume, conforme a figura 5, a seguir:

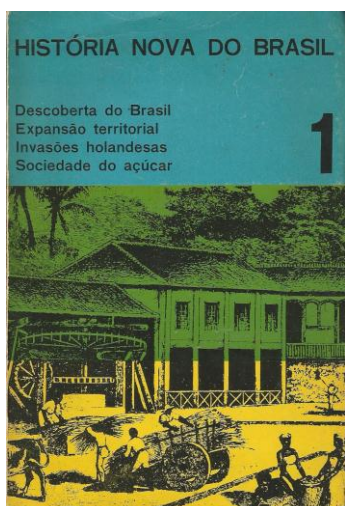


Figura 5 – Capa da 2ª ed. do volume I da coleção *História Nova do Brasil*.

Volume com as monografias reagrupadas contendo “*Descoberta do Brasil*”, “*Expansão territorial*”, “*Invasões holandesas*” e “*Sociedade do açúcar*”. de autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré, publicado pela Brasiliense em 1965, no formato 14x21 cm, com 209 páginas.

Acervo pessoal: Vanessa Clemente.

O volume IV também apresentava-se nas cores azul, verde e amarela em uma imagem rural, com uma construção ao fundo e quatro pessoas. Na parte superior vinha escrito “*História Nova do Brasil*” em letras pretas e grossas e abaixo, os títulos das monografias reagrupadas no volume, e ao seu lado direito o número do volume. Não há nenhum documento, texto ou depoimento dos autores que explique a utilização, na segunda edição, das cores da bandeira nacional, conforme a figura 6, a seguir:

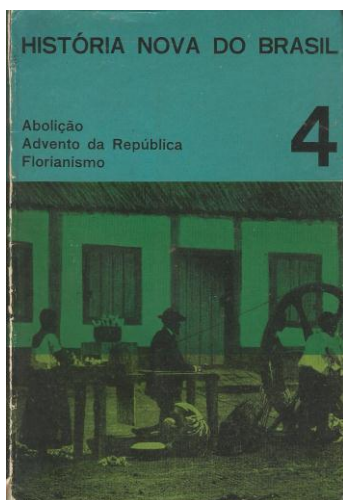


Figura 6 – Capa da 2ª ed. do volume IV da coleção *História Nova do Brasil*.

Volume com as monografias reagrupadas contendo “*Abolição*”, “*Advento da República*” e “*Florianismo*”, de autoria de Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré, publicado pela Brasiliense em 1965, no formato 14x21 cm, com 159 páginas.

Acervo pessoal: Vanessa Clemente.

O volume VII da primeira edição¹⁵⁶ continha 75 páginas compostas por prefácio, índice, introdução geral, seguida do conteúdo dividido em seis itens. O livro abordava o processo de Independência, a crise da Regência, o domínio da lavoura de café, o latifúndio e o capital estrangeiro contra a indústria nacional, a evolução do trabalho: os elementos de transformação. Neste item, Mauá é apresentado como o pioneiro da industrialização, que teve de enfrentar as alianças entre o latifúndio e o capital estrangeiro.

O volume I da segunda edição, publicado em 1965, continha 209 páginas compostas por índice, prefácio e quatro temáticas. O livro abordava o Descobrimento do Brasil, a sociedade do açúcar, as invasões holandesas e a expansão territorial. Já o volume IV da segunda edição, publicado em 1965, continha 159 páginas compostas por índice, prefácio, introdução geral e três temáticas. O livro abordava a Abolição, o advento da República e o significado do florianismo.

As periodizações apresentadas nos volumes eram peculiares, uma vez que as monografias eram temáticas e é justamente por intermédio desse recorte temático que se pode perceber aquilo que os autores escolheram para recuperar da História do Brasil: uma seleção consciente do passado e objeto de projeção, na qual é possível identificar a nação imaginada pelos autores (ANDERSON, 2008).

A *História Nova do Brasil* não enfatizava a didática da História, e sim o conteúdo – uma proposta de reconfiguração dos livros didáticos existentes. A concepção de didática da História que se percebe na *História Nova do Brasil* é relacionada aos métodos a ser utilizados

¹⁵⁶ Optou-se por colocar os elementos do volume VII da primeira edição, uma vez que a segunda edição publicada pela Editora Brasiliense não trouxe esta monografia reagrupada entre as demais publicadas anteriormente. A segunda edição da *História Nova do Brasil*, que contém os volumes reagrupados, não alterou o conteúdo das demais monografias.

no ensino da disciplina, uma adaptação ao contexto escolar do conhecimento acadêmico (CARDOSO, 2008). É um conjunto de procedimentos para transmissão de conhecimentos da academia para a escola; resume-se na aprendizagem da História no campo escolar¹⁵⁷. Os autores da *História Nova do Brasil* não tinham este tipo de concepção, o que se percebe é uma didática da História como método de ensino-aprendizagem nas escolas, aplicado pelo professor, isto é, o ensino do conhecimento histórico em sala de aula.

A coleção constituiu-se numa inovação teórica na medida em que trouxe uma historiografia destinada às salas de aula, de enfoque econômico, e foi peculiar ao fato de ter autores formados ou estudando especificamente História, pois até o final da década de 1980, muitos autores de livros didáticos no Brasil não tinham formação específica na área; então, o itinerário profissional e intelectual de todos os autores estava diretamente ligado à atividade docente (GATTI JÚNIOR, 2004).

No que diz respeito à confecção textual, a escrita utilizada nos volumes era próxima da acadêmica, repleta de conceitos marxistas, pouco acessível ao público-alvo (professores e alunos). Apresentava vários erros de digitação, o que pode indicar uma pressa na escrita e publicação, e um marxismo vulgarizado. Inexistiam imagens, boxes, mapas, glossário ou atividades programadas; inexistia ficha de catalogação do livro, que não era uma prática utilizada e presente como nos livros atuais; o tipo do papel era simples, e em suas referências bibliográficas constavam Celso Furtado, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Roberto Simonsen, Joaquim Ribeiro, Francisco Adolfo Varnhagen, José Honório Rodrigues, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Oliveira Viana, Astrojildo Pereira, Nelson Werneck Sodré, entre outros.

O prefácio de todas as edições da *História Nova do Brasil* era o mesmo. Nele, os autores destacavam a existência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) como condicionante para a sistematização de suas atividades, que resultaram na obra. É possível notar na coleção as inquietações debatidas no instituto acerca do desenvolvimento nacional.

O prefácio da segunda edição alterava-se apenas no sentido de os autores relatarem a perseguição à primeira edição, momento em que questionaram a utilização da instauração de IPM (Inquérito Policial Militar) para a discussão de problemas científicos, visto que o projeto sofreu perseguição como exemplo de subversão e corrupção. Ainda ressaltavam que se o

¹⁵⁷ Diferentemente da concepção de *Didática da História* utilizada atualmente por dezenas de autores alemães, a exemplo de Jörn Rüsen, em que a *Geschichtsdidaktik* – surgida em oposição às definições da Didática como arte de ensinar – não se resume apenas ao ensino-aprendizagem da História no ambiente escolar, no qual se estudam “todas as expressões da cultura e da consciência histórica dentro e fora da escola”, ou seja, para além do ambiente escolar (CARDOSO, 2008, p. 165).

objetivo deles fosse lucrar materialmente com as edições, não teriam feito a primeira edição por intermédio de um órgão público:

No que toca à corrupção [...] seria mais rápido e simples provar que, materialmente, prejudicou os autores, uma vez que edições com empresas particulares lhes proporcionariam vantagens maiores. E esta própria edição é exemplo concreto disso. Ao concordar na entrega ao Ministério da Educação e Cultura da publicação das monografias históricas que estavam elaborando, os autores pretendiam, com prejuízo de vantagens materiais, contribuir para a melhoria do nível do ensino de História no grau médio (SANTOS *et al.*, 1965a, p. X).

Na introdução geral das duas edições, afirmava-se que as monografias inseriam-se no contexto das reformas por que lutava o País, e por acreditarem seus autores que a ordenação consagrada nos livros didáticos era inadequada e falsa, na qual o passado não apresentava relação com o presente, o Brasil não tinha nada a ver com o mundo e o enfoque meramente político impedia o “arrolamento de camadas e ações decisivas de nosso povo” (SANTOS *et al.*, 1965a, p. XIII). Para isto, propunham uma reformulação do ensino de História no Brasil, pretendendo corrigi-lo por meio de dois principais aspectos:

(1) Alargando o campo de estudo da nossa História:

a) verticalmente: fazendo ingressar nele a sociedade, a economia e a cultura. Na maioria dos livros só cabem as grandes figuras; é preciso fazer aparecer o nosso povo;

b) horizontalmente: fazendo ingressar nele os fatores condicionantes, às vezes determinantes, de ordem mundial. Para nós, não é possível explicar a História do Brasil sem inseri-la no quadro da História Moderna e Contemporânea; o Brasil, desde o seu aparecimento até hoje, está ligado aos interesses mundiais.

(2) Estendendo a compreensão da História até o presente.

Em nossa opinião, a História não é uma diversão; sua função social está justamente no fato de que lhe cabe explicar o presente. Mostrar o nexos passado-presente, sobretudo em nosso País, onde muita coisa estacionou, não só é necessário como é a única forma de estudar História. A História não existe para servir de fuga ao mundo. A nosso ver, é preciso ensinar sempre que o que vem depois se explica pelo que vem antes e vice-versa. É a lição da continuidade histórica (SANTOS *et al.*, 1965a, p. XIII).

Criticavam a História oficial ensinada nas escolas e elegiam o povo como personagem central da História do Brasil, dando a ele a função de desempenhar o nacionalismo e promover o desenvolvimento de que o País precisava para deixar a sua condição de subalternidade e superar as barreiras do imperialismo. Porém, era preciso que o povo conhecesse o processo histórico brasileiro, para que este servisse como “elemento propulsor do engajamento na modificação da realidade” (LOURENÇO, 2008, p. 393), e a forma em que o ensino vinha sendo transmitido não permitia ao povo o desempenho do seu papel dentro da sociedade. Os autores sugeriam uma função social para a História.

Segundo Nelson Werneck Sodré, o povo era “*o conjunto das classes, camadas e grupos sociais empenhados na solução objetiva das tarefas do desenvolvimento progressista e revolucionário na área em que vive*” (1978, p. 197, grifo do autor), sendo que estavam excluídos deste conceito por Sodré, nesse período, os latifundiários, a burguesia e a classe média, associados ao imperialismo, ou seja, a classe dominante ou forças antinacionais, divididas entre a alta burguesia e os latifundiários, todos ligados ao imperialismo. A sociedade brasileira deveria ser tratada como um bloco heterogêneo e com uma “contextura científica de classes sociais com interesses diferentes e mesmo antagônicos” (SANTOS *et al.*, 1964, p.8). Esta definição de povo estava presente na *História Nova do Brasil*.

Na acepção dos autores, toda a abundância de mitos, preconceitos e enganos na consciência do povo brasileiro teria sido um legado da formação colonial brasileira, de um País dependente politicamente, e acima de tudo economicamente, que incapacitou a explicação científica do passado, forçando uma saída pelos estereótipos e pelo engano. O povo brasileiro sempre esteve muito bem informado do que ocorria na metrópole, mas desconhecia a própria casa (SANTOS *et al.*, 1965a):

O nosso povo repetiria as distorções consagradas acerca da realidade do País, por todos esses séculos [...]. A ignorância lhe foi imposta pelo colonialismo e a mistificação pela ideologia do colonialismo. Ambas viriam de cima. O nosso povo não tinha, e hoje tem em parcela mínima, acesso às ideias, muito menos às técnicas de transmissão de ideias. Não é, portanto, o criador do erro, nem o responsável pela própria ignorância, como pensava o imperador, ou como pensam os equivocados de hoje (SANTOS *et al.*, 1965a, p.153).

Os autores da *História Nova do Brasil* apresentavam, ainda, diversas distorções e equívocos que para eles serviam para mostrar a inferioridade dos brasileiros como povo, além de sua incapacidade coletiva de dirigir a própria História; deste modo, nenhuma destas interpretações serviam para o progresso do Brasil e havia urgência em modificá-las:

[...] as distorções são fartas, sobram equívocos. São uma distorção e um equívoco, por exemplo: a vocação marítima de Portugal como a causa das grandes navegações, a exaltação ou a condenação do domínio holandês no Nordeste, o heroísmo e o desprendimento dos bandeirantes, a exaltação do “pacifismo” e da tranquilidade imperial, o paternalismo como traço inerente ao escravismo brasileiro, o humanitarismo dos proprietários de escravos em geral e da princesa Isabel em particular, a condenação peremptória do “florianismo”, para só citar alguns. (SANTOS *et al.*, 1965a, p.153).

Na introdução de “O descobrimento do Brasil”, do volume I, na segunda edição, os autores afirmavam que o tema vinha sendo constantemente distorcido na bibliografia histórica

brasileira, principalmente na bibliografia didática. Consideravam grave a situação dos compêndios e mencionavam que ao analisarem detidamente os existentes nas principais livrarias à disposição de alunos e mestres¹⁵⁸, tanto em nível ginásial como colegial, encontraram erros e simplificações grosseiras, valorizando narrativas em torno de personagens, recheados de nomes e fatos com leituras eurocêntricas, deixando para o fim os fatores de ordem social e econômica (SANTOS *et al.*, 1965a), enfoques errôneos e omissões que reduziam os fatos a “imagens sedijas e esteriotipadas”, com concepções simplistas e distantes da realidade histórica. Neste sentido, declaravam que o que lhes interessava eram as transformações da sociedade ao longo do tempo, as forças atuantes neste processo e a sua análise, e não fatos únicos e isolados (SANTOS *et al.*, 1965a), como era abordada a literatura didática da época.

Na opinião dos autores, não era intenção apresentar várias formas de interpretação do Descobrimento do Brasil, pois a concepção científica de interpretação dos fatos que utilizavam era considerada por eles como válida e correta para aquele momento; no entanto, eles não declararam qual era a concepção científica utilizada nas monografias, e posteriormente Américo Jacobina Lacombe a apontaria como o materialismo histórico, e Nelson Werneck Sodré negaria a sua utilização até o fim de sua vida.

Apesar de não terem como eixo principal a didática da História, os autores deixavam claro que o professor poderia acatar os recursos que julgasse necessários para a interpretação da História, desde que tratassem exclusivamente de “técnica”, não deturpando o tema abordado:

A “exposição tendo como centro a época e suas características” é a mais lógica, desde que não se fique na simples “reconstituição”, etapa que deve ser seguida de análise e explicação causal, tomando por base as forças e tendências predominantes, suas origens e projeções. Caso contrário, estaremos devolvendo à História a sua antiga função de beneficiar os que a estudam como “cultura geral, ilustração do espírito, conhecimento da conduta moral e social dos povos, simpatia pelos grandes homens da humanidade”, etc. (SANTOS *et al.*, 1965a, pp. 6-7).

Afirmavam não serem contra as técnicas didáticas, julgando-as perfeitamente válidas desde que associadas a um conteúdo adequado, pois qualquer técnica seria inútil se estivesse “destituída daquilo que é a sua própria razão de ser”: o conhecimento histórico (SANTOS *et al.*, 1965a, p.7), ou melhor, a preocupação dos autores estava voltada ao conteúdo transmitido. Deste modo, a *História Nova do Brasil* propunha, além dos questionamentos a respeito dos

¹⁵⁸ Entre os compêndios analisados pelos autores está “*História do Brasil Colonial*”, do professor catedrático da cadeira de História do Brasil da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Hélio Vianna.

livros didáticos, um novo conteúdo, embora a didática – recursos e técnicas utilizadas pelos professores para ensinar o conteúdo – não fosse objeto de análise dos autores.

Quanto ao conteúdo apresentado no volume I da segunda edição, percebe-se a crítica em relação à colonização portuguesa. Se a memória histórica construída pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi um elogio à colonização, a construção que vinha sendo elaborada pela *História Nova do Brasil* seria o oposto. Opunha-se à nação imaginada pelo IHGB, pois que a coleção didática estava intrinsecamente ligada à nação imaginada do ISEB. Conforme os autores, não era anormal:

[...] estranharmos que, mesmo em nossos dias, haja grande número de historiadores e autores de compêndios possuídos de uma lusofilia ou lusomania, capaz de fazê-los ocultar os fatos, na ilusão de que estão isentando Portugal de uma “acusação injusta”. Aplicam suas preferências e preconceitos, até mesmo seus interesses imediatistas, ao século XVI e, desconhecendo a essência dos fatores de natureza social que presidiram à expansão marítima, analisam o que “deveria ter sido”, na suposição de estarem prestando uma contribuição às relações luso-brasileiras (SANTOS *et al.*, 1965a, p. 54).

O Descobrimento do Brasil seria historicamente incompreensível se separado do “quadro geral da Europa do final da Idade Média e, mais ainda, da empresa ultramarina de Portugal” (SANTOS *et al.*, 1965a, p. 61). A colonização, sempre criticada, era apresentada como uma nova fase na História do Brasil, na qual a viagem de Cabral, em meio à qual ocorreu o Descobrimento do Brasil, só teria sentido se fosse “analisada em função do seu objetivo: a Índia” (SANTOS *et al.*, 1965a, p.51), isto é, pensada pelo ponto de vista econômico e social.

Ademais, na segunda temática, “A sociedade do açúcar”, os autores destacavam as atividades fundiárias voltadas ao mercado externo, no qual a grande propriedade e a monocultura, juntamente com a mão-de-obra escrava, seriam as bases da agricultura no País (SANTOS *et al.*, 1965a). A economia baseada na grande propriedade, na monocultura e no trabalho escravo teria caracterizado a sociedade brasileira pela desigualdade em que uma camada privilegiada dominava a sociedade sob o regime da escravidão (SANTOS *et al.*, 1965a). Deste modo, os autores apresentavam a sociedade do açúcar por meio da diferenciação dos homens pela posse do capital.

As camadas sociais no início do século XIX, apresentadas pelos autores, eram formadas: pela classe dominante, que mantinha o aparelho do Estado, representada pelos senhores de terras e de escravos, ou de servos; por alguns setores que se “desligavam progressivamente do trabalho escravo, introduzindo o trabalho assalariado” (SANTOS *et al.*,

1965b, p.57) – a classe dos homens livres¹⁵⁹–; por escravos: eram aqueles que pertenciam ao senhor, estigmatizados pela cor da pele e trabalhavam na grande propriedade agrícola; e pelos ex-escravos.

Na segunda metade do século XIX sinaliza-se a presença de uma classe média dividida em frações: elementos ligados ao comércio interno e externo, “gravitando na órbita da classe senhorial exportadora e reforçando-a” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.61); elementos ligados ao aparelho do Estado; elementos ligados à atividades militar, religiosa ou intelectual; profissionais liberais; pequenos produtores agrícolas; e a classe trabalhadora, compreendida pelos artesãos e operários que trabalhavam nas cidades, e por escravos e servos, colonos e assalariados que trabalhavam no campo (SANTOS *et al.*, 1965b). A existência do escravo foi apontada como a base da sociedade colonial, enquanto o senhor de terras era a figura em torno da qual gravitavam homens livres e escravos. Assim, a sociedade do açúcar foi definida pelos autores por meio da existência de um senhor que mandava e um escravo que obedecia (SANTOS *et al.*, 1965a, p.81).

Dentro da sociedade colonial, os indígenas eram apresentados com características diferenciadas daquelas dos negros. Os autores não negaram a escravização de muitos índios, mas destacaram o fracasso inicial desta tentativa do colonizador em função do comportamento social indígena. Se comparado aos indígenas, os negros eram considerados elementos superiores, em função de seu maior desenvolvimento cultural e técnico. Assim, enquanto o indígena brasileiro apresentava-se no estágio “neolítico”, o negro utilizava metais e “sob o ponto de vista da organização cultural e social, encontrava-se em estágio mais desenvolvido, pois ficou positivada a existência de grandes reinos na África” (SANTOS *et al.*, 1965a, p.75). Porém, reduzidos à condição de instrumentos de trabalho e em posição socialmente inferior, os negros desenvolveram relações de integração com o restante da sociedade. Estas relações eram mostradas na literatura didática¹⁶⁰ como se tivessem sido processadas normalmente, negligenciando o abismo que havia entre o escravo e aquele que era o seu opressor, pois: “[...] o negro, contrariamente ao divulgado, não aceitou pacificamente sua exploração. A teoria de que o negro assistia de modo pacífico ao desenrolar dos fatos, de que enxergava no senhor um protetor, não pode, regra geral, ser aceita” (SANTOS *et al.*, 1965a, p.83).

¹⁵⁹ Os trabalhadores livres não seriam os ex-escravos, uma vez que estes ficavam sujeitos às piores condições por meio da sua rotulação pela cor.

¹⁶⁰ É importante ressaltar que ainda nos anos 1960, a literatura didática, em sua grande maioria, era escrita por professores do Colégio Pedro II afiliados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Assim, percebe-se a oposição dos autores em relação à História defendida tanto pelo Colégio Pedro II como pelo instituto.

Já os mestiços – oriundos das uniões entre brancos e negros, brancos e indígenas e entre negros e indígenas – ocupavam “as proximidades da classe escrava, prestando aquelas ocupações que a estreita margem do trabalho livre permitia” (SANTOS *et al.*, 1965a, p. 84). Os autores destacavam que todos os preconceitos despejados sobre os negros na Colônia recaíram sobre o mestiço, porque o sangue negro marcava o homem na sociedade colonial. As barreiras impostas impediam a ascensão do mestiço, que reconhecia a sua origem, todavia a negava por meio do branqueamento (SANTOS *et al.*, 1965a).

Quanto à temática “As invasões holandesas”, nela criticava-se o caráter atribuído na literatura didática brasileira pela narrativa essencialmente bélica que reduzia inteiramente a importância do processo:

[...] nossos livros didáticos de História parecem, por outro lado, insensíveis às transformações que ocorrem no mundo [...], insistem em narrar com minúcias somente os combates e, nas invasões holandesas, então, praticamente não conseguem sair disso. Pretendem inspirar civismo apenas pela valorização das guerras de que participamos. É por isso que ressaltam os grupos raciais que participaram das lutas, não conseguindo ver aí as camadas sociais e as diferentes posições por elas adotadas durante o domínio holandês. Não se trata, evidentemente, de omitir as guerras na História. As de libertação nacional, por exemplo, devem ser bem estudadas e divulgadas.

[...] Mas não se confunda a análise histórica de uma guerra com o relato pormenorizado de batalhas (SANTOS *et al.*, 1965a, p. 91).

Os autores continuaram suas críticas ressaltando que alguns manuais escolares exaltavam a colonização portuguesa, apelando para a diferença de religião dos dois colonizadores. Citaram o exemplo de um autor¹⁶¹, que em seu livro escreveu que os holandeses eram “hereges”. Novamente é possível perceber uma crítica à historiografia vinculada ao elogio à colonização portuguesa, logo, uma crítica implícita à historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Deste modo, defendiam a necessidade do estudo das Histórias nacional e internacional concomitantemente, como única maneira de explicar de forma correta os acontecimentos no Brasil. Assim, a divisão entre História Geral e História do Brasil não era uma questão didática, e adotá-la seria tornar impossível o entendimento da História nacional. Advogavam que para modificar o conteúdo da História brasileira era preciso acabar com a “forma do antigo” (SANTOS *et al.*, 1965a, p. 92).

¹⁶¹ Este autor a que fizeram referência era o professor catedrático da cadeira de História do Brasil da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Helio Viana, e a obra era “*História do Brasil*”, publicada em 1961.

O primeiro período da invasão holandesa foi caracterizado pelos autores como uma etapa de lutas constantes e violentas, em que os senhores-de-engenho, com o auxílio das demais camadas da população, tentaram resistir e expulsar os holandeses (SANTOS *et al.*, 1965a), porém aos poucos os proprietários de terras acomodaram-se ao domínio holandês receando a perda de suas propriedades e privilégios, atitude diferenciada do comportamento dos habitantes das zonas ocupadas que, juntamente com a participação das camadas de escravos, índios e mestiços, tentariam expulsar os holandeses.

As invasões holandesas teriam representado para os senhores-de-engenho apenas uma mudança de metrópole, sendo que antes produziam para Portugal e passaram a produzir para a Holanda, interessando realmente a tais senhores a manutenção de seus privilégios e de sua posição na sociedade (SANTOS *et al.*, 1965a). A participação dos senhores-de-engenho só teve sentido quando seus interesses econômicos foram afetados, visto que eles não lutaram pela libertação. O fim da ocupação holandesa era considerado pelos autores como passagem para o domínio da Inglaterra, ao qual o Brasil ficaria até o século XX, quando entraria na esfera do imperialismo americano (SANTOS *et al.*, 1965a, p.138).

Os autores finalizavam o conteúdo criticando a precariedade de uma perspectiva nacional na literatura didática acerca da temática das invasões holandesas, inexistindo obras que examinassem com cuidado a presença holandesa no Brasil, como a obra de um professor da Sorbonne, Renaudet, que dizia que os holandeses vinham ao Brasil apanhar café (SANTOS *et al.*, 1965a), situação lastimável de uma historiografia vinculada à perspectiva das metrópoles.

Já no volume IV, na temática “O sentido da Abolição”, da segunda edição, no entendimento dos autores os negros foram, dentre os grupos étnicos que formaram a população brasileira, o maior contingente de despossuídos infelicitados pela organização econômico-social do País, concentrando-se sobre eles “estereótipos que estigmatizam a pobreza” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.3), questões resultantes da escravidão e da forma como foi conduzida a Abolição:

Da primeira metade do século XVI, quando se estabeleceu até meados do século XIX, o escravismo brasileiro sofreu contestação ponderável no terreno das ideias. O que não significa, é claro, que toda a população estivesse de acordo com sua existência; quer dizer, apenas, que salvo ocasiões excepcionais, de feição revolucionária, a maioria da população brasileira não participava do debate de ideias e da política. Os adversários naturais do sistema, porque padeciam diretamente as suas privações, quase um quarto da população total em 1831, não eram considerados sequer cidadãos brasileiros, afastados sumariamente dos mais elementares direitos [...]. O quadro da escravidão brasileira esteve longe de ser idílico. Foi, ao contrário, “um permanente estado de sítio”. Não importa que a História oficial insista na

omissão; a História da escravidão é, antes de tudo, a História da luta contra a escravidão (SANTOS *et al.*, 1965b, p. 30).

Um dos pontos mais alterados nos livros didáticos teria sido a escravidão, e assim alertavam para a necessidade de indagação do passado buscando respostas para o presente, de modo a manter-se atento para não cair em erros. Discutia-se, desta forma, a História sob a ótica social, preocupando-se com “a situação do homem pobre brasileiro”, uma vez que, para os autores, “não ter uma falsa ideia do que fomos é um grande passo para a construção do que queremos ser” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.7). Logo, para a construção nacional era preciso conhecer a História brasileira, porém esta vinha sendo distorcida nos livros didáticos:

[...] comumente, que a escravidão era boa e apenas alguns senhores usavam de maus-tratos para obrigar o escravo a trabalhar [...]. Afirmam mesmo que a escravidão não era desejada pelos estadistas do Império, como é o caso do professor Hélio Viana, que em sua *História do Brasil* diz: “A Abolição da Escravatura foi sempre uma aspiração dos estadistas do Império, desde o patriarca da Independência, José Bonifácio de Andrada e Silva, como dos imperadores D. Pedro I e II”. Se os estadistas não eram a favor da escravatura, como é que era mantida? (SANTOS *et al.*, 1964, pp. 67-68, grifo do autor).

Portanto, a questão da escravidão e da Abolição eram deformadas pela historiografia vigente no Brasil, vale lembrar que esta historiografia era a do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Na abordagem da *História Nova do Brasil*, o Abolicionismo se enquadrava na concepção da estrutura do trabalho e a escravidão não teve fim assim que a princesa Isabel assinou a lei (SANTOS *et al.*, 1965b). Havia uma incompatibilidade do trabalho escravo com a organização de trabalho do café, por isto a necessidade do trabalho livre (SANTOS *et al.*, 1965b). A libertação do escravo ocorreu, nesse sentido, por exigências de maior rentabilidade do café¹⁶², ou por imposição da baixa produtividade do açúcar e da mineração.

Ocorreu primeiramente a mudança da realidade, e depois a mudança da lei por meio da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, que representava uma monarquia que se apoiava no latifúndio, agindo como “representante fiel dos proprietários rurais, temerosos da deflagração dos que já tinham dispensado o trabalho escravo” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.43):

¹⁶² Os autores mencionaram a existência de um feudalismo brasileiro que se distinguiu do feudalismo europeu. E destacaram a modificação na estrutura do trabalho no decorrer do século XIX como regressão feudal, que seria a conversão de grandes contingentes de escravos em servos. Ocorreu a partir do momento em que zonas escravistas declinavam a sua produtividade, abandonavam ou eram abandonadas pelo capital comercial, e então regrediram, uma vez que o sistema feudal era mais atrasado que o sistema do capital comercial, do qual o escravismo era apêndice. Feudalizava-se ao converter o escravo em servo (SANTOS *et al.*, 1965b). Esta perspectiva encontra-se presente nas obras de Nelson Werneck Sodré.

A monarquia nunca foi abolicionista. D. Pedro II o era tanto quanto a maioria dos nossos homens públicos de hoje são a favor da reforma agrária, por exemplo. Não movem um dedo, sufocam o progresso pela inércia, afogam as reivindicações populares no emaranhado das discussões acadêmicas, transformando o Congresso numa universidade medieval, sem a erudição, é claro, mas com o mesmo distanciamento da vida (SANTOS *et al.*, 1965b, p. 36).

Para os autores, o povo não era mais escravo – porque o escravismo como instituição teria acabado –, porém continuava não sendo livre, porque o latifúndio permanecia, e junto com ele, o poder absoluto do proprietário. Assim, a massa de escravos se integraria no conjunto da população brasileira, os ex-escravos inseriam-se no “problema do homem brasileiro, do povo brasileiro em geral” (SANTOS *et al.*, 1965b, p. 45), problema que ainda permanecia na década de 1960, ou seja, a luta contra o latifúndio e o imperialismo ainda estava sendo travada.

Ora, se um dos objetivos da coleção era libertar o povo do latifúndio e do imperialismo¹⁶³, então a nação imaginada pelos autores seria uma nação antilatifúndiaria, anti-imperialista, anticolonialista e, conforme ainda será abordado, uma nação industrializada em bases nacionais, livre economicamente e desenvolvida, que seria concluída com a *Revolução Brasileira*.

Ademais, defendiam a emancipação externa e a autonomia nacional. Representar um monarca a favor da Abolição e da República, como os livros didáticos faziam, significava, para os autores, deturpar o verdadeiro sentido da Proclamação, por meio de uma perspectiva ingênua e anticientífica pela literatura didática – deturpações intencionadas que serviam a determinados interesses visando à manutenção de privilégios:

[...] o monarca é sempre apresentado, paternalisticamente, como sendo, inclusive, a favor da Abolição e até da República. Tais ideias não podem mais satisfazer ao menor espírito crítico. Daí a desmoralização social da História, como se tais versões fossem História (SANTOS *et al.*, 1965b, p. 51).

O Império representava a escravidão, o direito de voto somente para alguns; nele, as eleições não eram democráticas e o processamento do ato eleitoral não podia ser tranquilo e honesto, era um sistema “combinado de trapaça, falsidade, traição, imoralidade, corrupção e violência” (SANTOS *et al.*, 1965b, p. 65). Por conseguinte, argumentar que os republicanos não conseguiam vitórias eleitorais, como faziam alguns autores de livros didáticos, não fazia

¹⁶³ Imperialismo é definido por Nelson Werneck Sodré (1978, p. 178) como forças econômicas externas que lutavam pelo domínio do mercado nacional.

sentido em um ambiente eleitoral como o descrito: “A opinião de que o ato eleitoral era uma farsa naqueles tempos não é partilhada por grande número de nossos historiadores. Há, inclusive, em nossa historiografia, autores francamente antirrepublicanos, isto é, tão retrógrados que ainda são monarquistas” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.64).

Julgar questões pelo alcance de sua votação neste ambiente eleitoral seria o mesmo que afirmar que o povo era contrário à reforma agrária, pelo fato de que no Congresso a maioria não apoiava a reforma:

Se, atualmente, não votam analfabetos, ou seja, os camponeses interessados na destruição do latifúndio – e poderosíssimas forças econômicas intervêm abertamente para impedir qualquer resultado um pouco mais democrático do já restrito corpo eleitoral – que dizer das eleições do Império? Hoje não votam os camponeses e por isto se luta por um governo que dê direito de voto aos analfabetos e realize a reforma agrária; nos fins do século passado, não votava a classe média e foi necessário que se realizasse a República. Cada momento histórico assiste às lutas que a realidade comporta (SANTOS *et al.*, 1965b, p.75).

Malgrado a grande maioria da população brasileira não ter acesso ao ato eleitoral, os autores da *História Nova do Brasil* interessavam-se pela mudança do regime, e se esta mudança tivesse acontecido, o povo não teria assistido bestificado ao movimento que instaurou a República. A visão de povo bestificado era resultado de uma historiografia ultrapassada que procurava fazer acreditar na ausência do povo no movimento republicano (SANTOS *et al.*, 1965b). Assim, a República teria sido resultado das lutas entre as “camadas médias apoiadas por setores populares da nação, da burguesia nascente e fração do latifúndio do café, que abandonara o trabalho escravo” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.97).

A Independência em 1822 teria significado o rompimento dos senhores de escravos e de grandes proprietários brasileiros com Portugal, e a entrada do Brasil para o livre-cambismo inglês, uma vez que a Inglaterra estava interessada na quebra do monopólio português, o que a levou a estabelecer uma aliança com os senhores de escravos e grandes proprietários, e realizar o rompimento final que foi a Independência. Desta maneira, a condição de Colônia que se manteve com Portugal era mantida com a Inglaterra – uma dependência do mercado mundial, conforme o volume VII da primeira edição:

Nossa emancipação política com relação a Portugal foi realizada sem grandes lutas, uma vez que não existia, praticamente, nenhuma dependência após o rompimento do monopólio comercial de 1808. Entrávamos definitivamente para a área do livre-cambismo inglês, em que não mais cabia a antiga metrópole como intermediária (SANTOS *et al.*, 1964, p.13).

Apesar de o Brasil não ter se transformado em colônia da Inglaterra nos mesmos moldes que fora de Portugal, não foi necessária nenhuma transformação da estrutura de produção brasileira para atender aos interesses ingleses, pois a Independência brasileira não acarretou nenhuma transformação profunda na antiga estrutura colonial, mantendo o “regime de produção baseada no trabalho escravo, o predomínio da produção colonial e a grande propriedade” (SANTOS *et al.*, 1964, p.14). O Brasil ficava livre de Portugal, permanecendo “os males de uma estrutura escravista” sobre o futuro do País, portanto, questionava-se sua Independência.

A estrutura colonial e sua aliança com o capital estrangeiro foram os fatores que modelaram o Brasil no século XIX e início do XX. Com a exportação do açúcar e do algodão em crise, a solução encontrada, na aceção dos autores, seria a transformação da economia brasileira tipicamente agrária em industrial, porém não havia condições para isto, pois os longos anos de “submissão colonial, o atraso técnico, a quase total inexistência de mão-de-obra especializada” não proporcionavam condições para uma possível mudança, mantendo o País atrasado e dependente (SANTOS *et al.*, 1964, p. 23).

Em função da crise do açúcar e do algodão, a lavoura de café passou a ser o novo empreendimento em expansão, aprofundando a exploração do escravo; seu desenvolvimento provocava a concentração da grande propriedade nas mãos de poucos, afora uma queda na produção de gêneros alimentícios, aumentando a importação (SANTOS *et al.*, 1964). As possibilidades de o Brasil se tornar independente economicamente ficavam arruinadas, visto que os elementos capazes de formar uma nação economicamente independente, isto é, “a diversificação da produção e a industrialização do País” não estavam presentes no Brasil, espaço em que todos os recursos estavam a serviço de um único empreendimento: o café (SANTOS *et al.*, 1964, p. 28).

Os interesses da nação eram confundidos com os da classe dominante ligada ao café, a qual procurava “infundir sua euforia a todas as classes, na tentativa de identificar seus interesses com os interesses de todo o País” (SANTOS *et al.*, 1964, p. 29). Ainda: o café era considerado pelos autores como o dominador da economia brasileira que, associado à facilidade de entrada de mercadorias inglesas no Brasil por intermédio do livre-cambismo, entravava qualquer tentativa de desenvolvimento industrial do País. Mantinha-se o domínio da economia mais forte: a Inglaterra.

Com a Independência, portanto, o Brasil tornou-se independente politicamente, mas permanecia dependente economicamente. A estrutura colonial brasileira estava aliada ao capital inglês, sendo que a classe dominante dele se beneficiava:

Se o Estado era dominado pela classe que se beneficiava daquela estrutura, nada mais lógico do que protegê-la. Protegê-la e fortalecê-la seria conservar seu próprio domínio [...]. Dificuldades de toda ordem somavam-se contra as tentativas de industrialização do País: “Ausência de capitais, dificuldades de mão-de-obra qualificada, concorrência de empreendimentos mais lucrativos, ambiente de desconfiança, proteção inadequada, enfim, todo o conjunto de fatores levou ao esmorecimento o impulso industrial, de tão curta duração, dos meados do século XIX” (SANTOS *et al.*, 1964, p. 37).

Se o Brasil não se industrializava e se tornava independente economicamente, era porque os grupos que estavam no poder do Estado não tinham seus interesses e privilégios vinculados à industrialização, ou seja, a indústria tinha no imperialismo associado ao latifúndio seus principais inimigos, que acabavam sendo inimigos da nação (SANTOS *et al.*, 1965b).

Buscando evidenciar a existência de uma “conjugação de forças no sentido de dificultar, de liquidar às vezes, o investidor nacional” (SANTOS *et al.*, 1964, p.41), os autores da coleção destacaram o malogro de Irineu Evangelista de Sousa (barão e visconde de Mauá) – identificado por eles como o pioneiro da industrialização brasileira com a implantação de suas empresas de transporte marítimo e ferroviário, exploração de minérios, companhias de gás para iluminação, meios de comunicação como cabos submarinos e companhias de serviço público – como representante do fracasso (não espontâneo, como argumentavam os autores de livros didáticos do período) do capital nacional diante do latifúndio e do capital estrangeiro.

Na acepção dos autores da coleção, os importadores financiavam campanhas antiprotecionistas visando a atingir a opinião nacional, utilizando argumentações em “defesa do consumidor”, e deste modo a indústria nacional enfrentava argumentos como: “o Brasil é um País essencialmente agrícola, não vamos comprar mais caro o que podemos comprar mais barato”, a que alguns acrescentavam: “é melhor o que é estrangeiro” (SANTOS *et al.*, 1965b, p. 60).

O discurso de “inferioridade” das indústrias brasileiras passava a ser utilizado como motivo para a continuação do País como eterno consumidor de mercadorias inglesas, uma defesa que na realidade escondia a proteção da estrutura agrária nacional. Juntamente com as mercadorias, importavam-se igualmente as ideias dominantes na Europa no século XIX e o seu pensamento econômico: o liberalismo.

A proteção à indústria brasileira era quase impossível, porquanto os interesses agrícolas eram confundidos com os interesses nacionais, resultando na relação de grandes

proprietários brasileiros e industriais ingleses, isto é, o latifúndio e a exploração do País pelo capital estrangeiro contra a indústria nacional. Assim, o desenvolvimento industrial era impedido pelo sistema de trabalho escravo, pelas eleições, crédito bancário, sistema financeiro, centralização administrativa, relações comerciais com o exterior, tarifas alfandegárias e pelas leis.

Já na temática “*O Significado do Florianismo*”, os autores destacavam o sentido de renovação do governo de Floriano e do ministro da Fazenda Rui Barbosa, com suas medidas de incentivo à industrialização. Enquanto Deodoro era apresentado como o governante que “cedeu às pressões dos representantes da lavoura cafeeira, interessados em travar o carro republicano”, e que tentou se afirmar em atitudes contra o interesse nacional (SANTOS *et al.*, 1965b, p.119), Floriano era apontado como representante do momento em que, em defesa da emancipação nacional, “levantaram-se as forças democráticas da nação” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.103): a classe média, as classes trabalhadoras e a burguesia nascente, contra o domínio dos senhores de terras e de escravos:

[...] fazemos análise do governo Floriano, procurando mostrar o seu verdadeiro conteúdo. Destacam-se nele, pelo sentido de renovação, as medidas de incentivo e de proteção à indústria, de combate à carestia, de intervenção nos Estados, derrubando os governadores que haviam dado apoio ao golpe de Deodoro, de intervenção nos matadouros para baixar o preço da carne. Como é visto, entretanto, Floriano pelos livros de História, em sua grande maioria? Como um governante arbitrário e sem escrúpulos [...]. Procuramos demonstrar que os que se opunham a Floriano, sob o pretexto da legalidade, pretendiam, realmente, frear o desenvolvimento da burguesia (SANTOS *et al.*, 1965b, p.104).

Para os autores da *História Nova do Brasil*, os livros didáticos passavam uma falsa ideia de Floriano e Rui Barbosa, sendo que o último, quando mencionado, era combatido como tendo sido prejudicial ao desenvolvimento do Brasil, com uma desastrosa política financeira, sendo contestado por uma historiografia que defendia a política externa de empréstimos, de Campos Sales, que tutelava a classe dominante vinculada ao Estado.

Apresentavam, assim, uma visão diferente de Rui Barbosa, valorizando algumas medidas do ministro que transformaram a estrutura do País, como a anulação da indenização aos donos de escravos em consequência da Abolição, que atingia diretamente os interesses dos latifundiários:

Não era fácil a tarefa de Rui numa nação voltada durante quatro séculos para o fornecimento de matérias-primas e gêneros alimentícios ao exterior e cujos interesses supremos estavam nesse mecanismo de troca, causa de nossa fraqueza econômica. Sua política atingiria, inevitavelmente, a própria engrenagem da

máquina criada segundo aquele modelo de produção. Suas medidas, se efetivadas, significariam a transformação da estrutura do País. Os mesmos elementos que se aliaram para derrotar o pioneirismo industrial de Mauá – o latifúndio e o capital estrangeiro – estavam presentes para a derrocada dessa política econômica essencialmente voltada para os interesses nacionais (SANTOS *et al.*, 1965b, p.110).

O imperialismo inglês tentava aprofundar sua exploração no Brasil, atrapalhando as tentativas de industrialização do País; a intervenção do capitalismo estrangeiro na economia refletia-se em exigências absurdas para os produtos brasileiros. Os livros didáticos, ao colocarem em evidência os aspectos negativos de Rui Barbosa, pretendiam provar que a sua política foi desastrosa para os interesses nacionais e, portanto, não deveria ser imitada por outros governos uma perspectiva que buscava apenas manter os privilégios de uma minoria (SANTOS *et al.*, 1965b).

Neste sentido, defendiam as reformas sociais – presentes no governo João Goulart – e a luta para a libertação do povo brasileiro do que eles denominavam de “forças do atraso” – a classe dominante ou forças antinacionais, divididas entre a alta burguesia e os latifundiários– todos ligados ao imperialismo. Denunciavam a estrutura do trabalho como legado do sistema colonial, representada em torno da grande propriedade associada ao capital estrangeiro e que encontrava seus defensores entre os estudiosos de História, a favor do imperialismo, do subdesenvolvimento e da dependência econômica:

Ainda não nos libertamos do subdesenvolvimento, do analfabetismo, da miséria, porque ainda permanecem as mesmas causas: o latifúndio e a exploração do País pelo capital estrangeiro. Há, entretanto, no momento atual, uma diferença fundamental que é a luta das forças mais representativas do povo brasileiro pelas reformas de base e contra a situação de submissão ao capital estrangeiro. Esta é a grande diferença e só ela faz crer que as forças do progresso sairão vencedoras (SANTOS *et al.*, 1964, p.73).

Para os autores da coleção, na década de 1960, em razão do momento político que o País vivenciava, haveria maiores condições para enfrentar o sistema colonial, mas para enfrentá-lo era preciso conhecer as lutas que o Brasil vinha enfrentando durante a sua História e que estavam possibilitando, no momento atual, as reformas sociais por eles almejadas: “E porque temos hoje condições para a reforma desse sistema, temos mais lucidez. Mas a nossa lucidez será tanto maior quanto mais estudarmos as lutas que, umas após outras, vieram em progresso, acumulando a energia reformista que possuímos hoje” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.158).

Por isso há a necessidade de alteração do conteúdo da disciplina de História, pois o conteúdo que se tinha até então defendia o colonialismo, o latifúndio, o senhor de escravos e

de servos, o imperialismo americano e as indústrias estrangeiras; esta era a nação que os livros didáticos de História há décadas vinham construindo nos bancos escolares, legado da historiografia oficial.

Seria uma luta entre aqueles que apoiavam as reformas da estrutura econômica brasileira por meio das “reformas de base”, que integravam o plano de governo de João Goulart contra os defensores que se vinculavam “às vantagens e privilégios de uma estrutura feudal muito mais atrasada, aliados aos seus beneficiários naturais, os monopólios estrangeiros” (SANTOS *et al.*, 1965b, p.56).

Destacavam a necessidade de renovação dos conteúdos dos manuais escolares, apresentando a História de luta das “forças progressistas e democráticas”, uma nova História que iria concluir uma nação desenvolvida, anti-imperialista, antilatifundiária e com uma indústria nacional: “Hoje o combate pela industrialização em bases nacionais, contra o ‘essencialmente agrícola’, é a bandeira de luta que congrega milhões de brasileiros. Inverteu-se a posição, numa palavra: começam a ficar em minoria as forças do atraso e ampliam-se as do avanço” (SANTOS *et al.*, 1964d, p. 45).

O que se pode perceber na coleção é uma nação imaginada em classes sociais¹⁶⁴, e Sodré elucida: em uma sociedade dividida em classes a população se divide em classes dominantes e dominadas. As classes dominantes não representam o povo e “nem sempre representam a nação, embora detenham o poder, dominem o Estado, e proclamem a sua identidade com o que é nacional” (SODRÉ, 1978, p.192). Assim, a questão do interesse nacional muitas vezes é confundida com o interesse da classe dominante. Na *História Nova do Brasil*, o povo era a classe que representaria os interesses nacionais: a nação. No nacionalismo da obra haveria a possibilidade de o Brasil superar o que era colonial, realizando-se como nação:

O nacionalismo nasce da necessidade de compor um novo quadro, conjugando interesses de classe, reduzindo-os a um denominador comum mínimo, para a luta em defesa do que é nacional em nós. É o imperativo de superar a contradição entre a burguesia nacional e a classe trabalhadora que adota o nacionalismo como expressão oportuna de uma política. É a compreensão de que só passando a segundo plano, sem negá-la ou obscurecê-la, a contradição entre a classe que fornece o trabalho, e que ganha em consciência cada dia que passa, e a classe que necessita realizar-se pela capitalização com os recursos nacionais e seu adequado aproveitamento, poderemos subsistir como nação que apresenta o nacionalismo como solução natural

¹⁶⁴ “As classes compreendem as parcelas da população que, por sua situação objetiva, têm interesses comuns a defender, na decorrência do ‘lugar que ocupam em um sistema de produção (relações que, em grande parte, ficam estabelecidas e formalizadas nas leis), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo e pela proporção em que percebem a parte da riqueza social de que dispõem” (SODRÉ, 1978, p.191).

e lhe dá essa força, essa penetração e esse poder catalisador que a simples observação registra (SODRÉ, 1978, p.181).

As classes dominantes no Brasil são apresentadas por Sodré (1978, p. 226) como a “antinação”, que nega tudo o que é nacional, “o interesse nacional, a riqueza nacional e a cultura nacional”. O povo representaria o que existia de nacional, concepção presente na *História Nova do Brasil*. Tudo o que atingia o poder dos latifundiários e da burguesia, ambos ligados ao imperialismo, era acusado como subversivo. Para libertar o Brasil do imperialismo e do latifúndio seria preciso realizar a *Revolução Brasileira*:

[...] significa afastar os poderosos entraves que se opõem violentamente ao progresso do País, permitindo o livre estabelecimento de novas relações de produção, compatíveis com os interesses do povo brasileiro; significa derrotar o imperialismo, alijando sua espoliação econômica e ingerência política, e integrar o latifúndio na economia de mercado, ampliando as relações capitalistas; significa politicamente, assegurar a manutenção das liberdades democráticas, como meio que permite a tomada de consciência e a organização das classes populares; significa impedir que a reação conflague o País, julgando rigorosamente as tentativas libertadoras; significa, concretamente, nacionalizar as empresas monopolistas estrangeiras, que drenam para o exterior a acumulação interna, as de serviços públicos, as de energia e transportes, as de mineração, as de comercialização dos produtos nacionais exportáveis, as de arrecadação da poupança nacional; significa a execução de uma ampla reforma agrária que assegure ao campesinato a propriedade privada da terra e lhe dê condições para organizar-se econômica e politicamente e para produzir e vender a produção; significa, conseqüentemente, destruir os meios materiais que permitem ao imperialismo exportar a contrarrevolução e influir na opinião pública e na orientação da política interna [...] (SODRÉ, 1978, p. 208).

O que diferenciava o processo da *Revolução Brasileira* era que a classe dominante, minoritária, seria substituída por um conjunto que compreende o povo e que não é uma classe minoritária, não sendo possível para a burguesia que se integrava ao povo realizar uma revolução com o apoio de todo o povo, conquistando o poder e depois alijando-o dele. Uma revolução em que a burguesia não teria condições de proveito apenas para si. A continuação de uma estrutura colonial dependente de produção não daria os traços nacionais e não possibilitaria a superação desta estrutura (SODRÉ, 1973).

Assim, a *Revolução Brasileira* se colocava como um problema nacional, seria o processo de desenvolvimento que alteraria toda a vida do País e repercutiria em todos os setores, e o nacionalismo seria uma prática política adequada ao estágio da formação social brasileira (SODRÉ, 1985):

Não se trata, no nosso caso, de um nacionalismo que exacerba paixões militares e conduz a uma política agressiva, nem de formas tendendo à autarquia e por isso mesmo inexequíveis num mundo que se unifica a cada passo. Muito ao contrário,

de nacionalismo que, ao mesmo tempo em que pretende valorizar o que é específico em nossa terra e em nossa gente, harmoniza-se com aquilo que pertence ao domínio humano e internacional e conduz à associação, às boas relações, ao equilíbrio de interesses. Trata-se, em última análise, de superar a estrutura colonial de produção, de torná-la nacional, isto é, de alterar o quadro em que o Brasil permaneceu por séculos, seja como Colônia seja como País politicamente autônomo, de mero fornecedor de matérias-primas e alimentícias e mercados que lhe impunham os preços, e que se encarregavam de abastecer o mercado brasileiro de bens de consumo, alguns elementares (SODRÉ, 1973, p. 199).

A revolução seria a transformação de uma estrutura econômica colonial para uma estrutura econômica nacional. É justamente isto que a *História Nova do Brasil* propõe em cada monografia. As reformas sociais seriam o meio principal para fazer o Brasil avançar, a sua conquista significaria a vitória sobre o imperialismo, significaria também a emancipação nacional e o desenvolvimento do País. Para Sodré, o que existia era uma cultura dominante e uma cultura dominada, em que o Brasil não dispunha de povo consciente de suas necessidades. O projeto *História Nova do Brasil* enquadrava-se justamente neste aspecto, buscando a participação do povo.

Os autores lutavam contra aqueles que tinham interesses ligados ao capital estrangeiro, responsáveis pelos entraves à superação das condições de atraso em que o Brasil se encontrava. O subdesenvolvimento, o analfabetismo, a miséria, as doenças, o atraso, a falta das escolas, a “cultura alienada” eram consequências da permanência do latifúndio e da exploração pelo capital estrangeiro (SANTOS *et al.*, 1965b). Portanto, consideravam-se como aqueles que lutavam pela reforma social e estas representavam um certo tipo de abolição: a superação do atraso brasileiro.

Posto isso, sugeria-se a reforma no âmbito educacional, em específico do conteúdo da disciplina de História. O livro seria um dos objetos de luta, de divulgação de ideias – possibilitava que diversas pessoas de distintos lugares, por meio de sua leitura, viessem simultaneamente a imaginar a nação e principalmente lutar pela nação que era defendida por seus autores. O uso do livro didático, associado a palestras, seria um instrumento que possibilitaria aos vários alunos, em seus respectivos bancos escolares, em diversas partes do Brasil, imaginarem e aspirarem a uma nação que lutava contra o imperialismo, em prol da industrialização brasileira.

Uma simbiose entre marxismo e nacionalismo marcou os pressupostos teóricos da *História Nova do Brasil*, favorecendo um forte tom nacionalista na obra que revelava a disputa política do Brasil na década de 1960 (FERREIRA, 1998). Esta obra possuía uma dimensão política, pois reivindicava reformas no âmbito educacional, defendia a reforma agrária, criticava o latifúndio e a dependência econômica externa brasileira. Esta dimensão

foi captada pelos setores conservadores da sociedade brasileira, incomodando-lhes a possibilidade de concretização de uma reforma de base popular, e a probabilidade de exemplo para propostas futuras (MENDONÇA, 2008, p.341), identificando assim o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a *História Nova do Brasil* como centros de atuação de comunistas, como expressões do perigo ideológico de um governo de esquerda. Iniciou-se o período de perseguição, o ISEB foi invadido e depredado, e instaurou-se o Inquérito Policial Militar que chegou a atingir o número expressivo de 30 volumes (cada um contendo aproximadamente 1.000 páginas).

3.2.1 PERSEGUIÇÃO A UMA OBRA “SUBVERSIVA”

O cenário de vandalismo foi completo: rasgaram livros e quadros, estriparam poltronas, quebraram mesas e cadeiras [...]. No departamento de História, o que não foi destruído foi carregado, inclusive textos das monografias da História Nova em elaboração (SODRÉ, 1986, p. 122).

A atividade intelectual, no contexto da ditadura militar, passou a ser definida pelos inquéritos, que se igualavam aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Pareceres desfavoráveis à *História Nova do Brasil*, oriundos da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), do Estado-Maior do Exército e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), juntamente com os editoriais dos jornais *O Estado de S. Paulo*, *O Globo*, *Diário de São Paulo*, *Revista Manchete* expressavam o perigo de um governo de esquerda.

A *História Nova do Brasil* foi recolhida, em alguns lugares queimada em praça pública, e a partir de 1965 foi proibida a sua venda. Alguns dos autores do projeto foram presos, outros exilados, sequestrados, humilhados, perderam os seus empregos e o direito de exercer suas profissões. Nunca, na História do Brasil, a confecção de livros didáticos havia provocado tantas represálias a seus autores.

O primeiro grande setor de oposição à coleção foi a imprensa. O jornal *O Estado de S. Paulo* dedicou cinco editoriais difamando a publicação, publicados nos dias 3, 4, 7, 11 e 14 de março de 1964. No dia seguinte ao seu lançamento, o primeiro editorial do jornal *O Estado de S. Paulo* criticava a publicação:

Com grande alarde o governo acaba de introduzir nos ginásios e colégios de todo o Brasil a “História Nova” de nossa Pátria, coleção de brochuras encomendadas aos escribas da “nova classe” comuno-peleguista [...] e ela apenas mereceria o aplauso dos que desejam dar aos estudantes brasileiros livros baratos capazes de permitir uma visão correta do processo de nossa formação histórica [...]. Infelizmente o objetivo da “História Nova”, que o Sr Nelson Werneck Sodré e outros escreveram para o Ministério da Educação, é bem outro; não se trata de dar continuidade ao esforço de nossos maiores em prol da Liberdade e da Igualdade [...]. É uma História anti-História, a que estes corifeus do nacional-comunismo brasileiro pretendem apresentar [...]. A “História Nova” é enquanto proposição metodológica, velha de um século – o que é grave para quem pretende inovar. E enquanto exposição, não se afasta de uma vulgarização da História Econômica [...] (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, “A nova História 1”, 3 de março, p. 3).

Os autores eram acusados de produzir uma História ideológica e uma falsa inovação, ultrapassada em um século, na medida em que Saint Simon, no século XIX, já teria afirmado que “era chegado o tempo de escrever uma História em que se preocupasse mais com os fatos coletivos do que com as ações dos grandes homens”; assim, acusados de copiar um intelectual europeu, os autores seriam incoerentes em sua autenticidade nacionalista. Seria ainda uma História sem futuro, pois o passado não tinha nenhum valor para o presente e o futuro não era considerado como decorrência do presente, uma História em que os homens pouco valiam.

No segundo editorial desse jornal, do dia 4 de março de 1964, na página 3, nota-se a crítica ao uso obrigatório da obra e a desvalorização da História tradicional:

A simplificação assume na “História Nova” aspectos verdadeiramente calamitosos, tendo-se em conta o caráter obrigatório do uso da obra e o público ao qual se dirige [...]. Os autores da História nova não se aperceberam do erro de tudo interpretar à luz de um marxismo que se transformou em economismo vulgar, nem do perigo de estar criando, com seu insistente desprezo por tudo que é História tradicional, numa atitude não simpática pelos alunos, pelos livros em que se narre, singelamente, o dia em que foi proclamada a República, ou em que se deu a Revolução de 1930. Investem como cavaleiros andantes contra os compêndios e manuais “cheios de erros e simplificações grosseiras”, mas nada põem no seu lugar – a menos que uma externa e presamente erudita interpretação dos fatos substitua com vantagem o conhecimento deles próprios [...]. A História Pátria faz-se assim sem menção aos fatos que todos os brasileiros deveriam saber. (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, “A nova História 2”, 4 de março, p. 3).

A obra era acusada de apresentar a História simplificada, com um economismo vulgar, além de criticar a História tradicional, representada pela historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Logo, criticá-la era opor-se a autores consagrados, à perspectiva histórica que evidenciava os heróis nacionais, à História “mestra da vida”, à herança francesa que colocava o Brasil no patamar das nações civilizadas. O tratamento linear concedido à interpretação histórica, à continuidade entre Brasil e Portugal, chocava-se com os interesses

da classe dominante. Se a *História Nova do Brasil* não mencionava o que era primordial para a História do Brasil, o editorial do dia 7 de março mencionava qual seria a sua utilidade:

[...] ela é a demonstração de um momento que no Brasil tudo virou ‘Ciência’ e em que a Ciência, por excelência, longe de ser a Filosofia Positivista que informou seguramente os professores do Sr. Nelson Werneck Sodré na Academia Militar, é um economismo vulgar, em que tudo tem de estar relacionado com a economia sob pena de não ser científico e estar a serviço da ideologia do colonialismo [...]. O que pretendemos ressaltar – e nesta posição temos certeza de sermos mais modestos que os “bossa-nova” da História do Brasil – é o risco que correrá novas gerações a quem o Estado entrega a preço ínfimo uma “História Nova” chancelada pelo Ministério da Educação, a qual prima sobretudo pela estreiteza da interpretação (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, “A nova História 3”, 7 de março, p. 3).

A defesa da História tradicional e a crítica ao materialismo histórico da coleção foram as ênfases utilizadas pelos jornais da época para criticá-la. O quarto e o quinto editoriais do mesmo diário de notícias julgava a monografia dedicada às invasões holandesas, acusando os autores de apresentarem uma associação errônea e exagerada entre os senhores-de-engenho e o imperialismo, além de mencionarem que os latifundiários apoiaram os holandeses para a manutenção de seus privilégios:

O tempo não existe para o Sr. Werneck Sodré e seus companheiros da – “História Nova do Brasil” – daí ter-se a impressão ao ler-se o volume dedicado às “Invasões holandesas”, de que elas foram de curta duração, o suficiente para que as guerrilhas se organizassem e destruíssem pela fome a resistência dos holandeses, e para que os latifundiários, premidos pela cobrança das dívidas contraídas com os holandeses, passassem a formar no partido brasileiro [...]. O predomínio na interpretação dada ao fato é apenas a do vil interesse material – da parte dos senhores de terra bem entendido [...] (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, “A nova História 4”, 11 de março, p. 3).

No dia 7 de março, conforme Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (2006), o jornal *O Estado de S. Paulo* publicava outro parecer desfavorável, questionando a destinação de verbas públicas à obra, pois ela foi publicada pelo Ministério da Educação, além de desqualificar os autores da coleção, deslegitimando também a cientificidade e qualidade da obra:

O Governo gasta o nosso rico dinheiro, ou nosso pobre dinheiro, em coisas como esta (História Nova) que tenho adiante de mim. E note bem, leitor, que a coisa que me refiro não é inútil. Não. É nociva. Não creio que chegue a plasmar uma nova alma brasileira como pretendem os seus autores, nenhum dos quais conheço com o nome de historiador; mas pode fazer mal a muito moço despreparado, a muito rapaz ressentido, a muita moça freira e sem namorado (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, *apud* MENDONÇA, 2006, p. 336).

O jornal tentava incessantemente não deixar margem de dúvida quanto à qualidade duvidosa da obra, utilizando o termo “nocivo” e outros mais pejorativos para desqualificá-la, e como se não bastasse, de inútil a obra viria a ser nociva. É importante ressaltar que ao criticar o conteúdo da obra didática – *História Nova do Brasil* –, destinada à sala de aula e ao ensino de História, concebe-se o uso do livro em sala de aula excluindo a responsabilidade do professor em instruir o seu uso, concebe-se também o leitor do livro como sujeito passivo, e o seu uso como uma prática de mão única. Desconsidera-se que o fato de o leitor ter liberdade para fazer a sua leitura do livro e o seu uso em sala de aula ser de responsabilidade do professor.

No dia 15 de março de 1964, na página 12, *O Estado de S. Paulo* noticiava a disponibilização para venda nas livrarias do Rio de Janeiro, de cinco das dez monografias que compunham a coleção *História Nova do Brasil*, pelo preço de 150 cruzeiros¹⁶⁵ cada unidade. Publicava, juntamente com a notícia, um depoimento sobre a coleção, de Eremildo Viana, professor e ex-diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, intitulado “*Obra de primários*”:

Foram editados com dinheiro do povo, para confundir o pensamento dos jovens brasileiros. Se era pensamento das autoridades federais destinar o livro somente a professores, sua elaboração não deveria ser entregue a alunos e professores mal saídos dos bancos das faculdades, sem as condições necessárias para produzir um estudo sobre a História do Brasil, acrescentou o professor Eremildo Vianna. Informa-se, ainda, que um dos autores da História nova, o estudante Joel Rufino dos Santos, foi reprovado em História da Idade Média, na Faculdade Nacional de Filosofia (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, “Obra de primários”, 15 de março, p.12).

Novamente questionava-se o uso de verba pública, e desqualificavam-se pessoalmente os autores, com a informação, por exemplo, de que um deles havia sido reprovado em uma disciplina na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Gustavo Corção¹⁶⁶, no dia 14 de março de 1964, em outro editorial do jornal *O Estado de S. Paulo*, afirmava sobre a coleção:

¹⁶⁵ Cada unidade da primeira edição foi vendida a 150 cruzeiros, enquanto cada unidade da segunda edição foi vendida a 10 mil cruzeiros.

¹⁶⁶ No início dos anos 1960, Gustavo Corção era um dos grandes líderes do movimento leigo católico ao lado de Alceu Amoroso Lima. Apoiou o regime militar na imprensa e nos meios católicos. Corção valeu-se da ameaça comunista para legitimar e fundamentar a deposição de João Goulart (PAULA, 2012). É provável que os editoriais do jornal *O Estado de S. Paulo* possam ter sido, todos, escritos por Corção, na medida em que muitos não foram assinados.

É a intenção de associar, desde os bancos escolares, “as declarações de dirigentes de nações”, com a “atuação concreta dos grupos econômicos”, o desejo de inculcar em adolescentes que os senhores-de-engenho são colaboradores do imperialismo estrangeiro a tentativa de inocular na juventude a ideia de que “passamos das mãos dos holandeses para o domínio da Inglaterra, até o século XX, quando entraríamos na era do imperialismo norte-americano”, que faz os autores dessa nova História contarem com intenção propositadamente maliciosa as coisas às meias, carregando tintas aqui, suavizando acolá (O ESTADO DE S. PAULO, 1964, “A nova História 5”, 14 de março, p. 3).

A coleção também foi alvo de críticas de Carlos Lacerda em publicação na *Revista Manchete*, no dia 4 de abril de 1964, indicando que a obra não estava limitada a afrontar apenas os interesses acadêmicos, sobretudo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), mas também políticos, das classes dominantes: “já estão reescrevendo a História do Brasil. Daqui a pouco a nossa História não terá datas nem nomes, nem batalhas, nem episódios. Só terá ideologia – a rígida ideologia totalitária que os comunistas querem impor à juventude” (REVISTA MANCHETE, 1964, *apud* COSTA PINTO, 2006, p. 353).

Atendendo a um apelo de 10 de março de 1964, da Diretoria Central da Liga da Defesa Nacional, o IHGB – centenária instituição responsável pela primeira institucionalização da memória nacional, uma memória que a *História Nova do Brasil* pretendia superar – com o aval do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicou um parecer no final de maio e aprovado no início de abril de 1964, tendo por relator Américo Jacobina Lacombe e assinado por Wanderley Pinho, Marcos Carneiro de Mendonça e Herbert Canabarro Reichardt¹⁶⁷.

Assim, travou-se um duelo entre duas historiografias: a do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a dos autores da *História Nova do Brasil*. Os censores do instituto vetavam a intenção dos autores da obra em intervir na memória nacional por meio de livros didáticos. Posteriormente, o parecer seria utilizado como documento de acusação contra os autores da edição nos Inquéritos Policiais Militares (IPMs) do ISEB e da *História Nova*, definida como obra conspiratória.

Lacombe iniciou o parecer desqualificando a validade científica da obra, declarando que a *História Nova do Brasil* era apontada por seus autores como obra coletiva, mas que na sua acepção apenas o general Nelson Werneck Sodré teria uma obra ponderável, porém os

¹⁶⁷ Conforme Maranhão (1994, p. 22), Américo Jacobina Lacombe foi dirigente integralista e sua família era ligada à mineradora Paranapanema, “autora de campanhas difamatórias contra a soberania nacional e contra os interesses de nosso povo, particularmente dos direitos dos povos indígenas”. Wanderley Pinho era um historiador ligado à oligarquia baiana e defensor do latifúndio.

demais autores eram apenas alunos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Em seguida atacava a organização, publicação e distribuição da coleção por meio de órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC); e complementava afirmando que a obra teria sido patrocinada pelo Decreto do governo federal n.º 53.583, de 21 de fevereiro de 1964 (D.O. de 24 de fevereiro de 1964), que dispunha no art. 2.º que os livros didáticos editados pelo MEC seriam *obrigatoriamente* adotados pelos estabelecimentos de ensino (LACOMBE, 1964, grifo do autor). Ao relatar a obrigatoriedade do uso dos livros, questionava a incoerência do decreto em relação à Lei de Diretrizes e Bases, que determinava ampla liberdade didática:

Quer pela sua orientação doutrinária, extremamente facciosa, quer pelas faltas graves de apresentação, os fascículos da denominada *História Nova* não mereciam sequer uma recomendação das autoridades educativas do País. Muito menos mereceriam os privilégios que obtiveram da administração e que devem ser urgentemente cancelados em benefício da educação livre e democrática (LACOMBE, 1964, p.301, grifo do autor).

Lacombe relatava que o objetivo dos autores das monografias era “elevar e aperfeiçoar didaticamente” os compêndios brasileiros, porém ele seguia afirmando que o projeto estava “longe de alcançar tão alto objetivo”, uma vez que apresentava teses com “parcialismo flagrante na interpretação dos fatos”, cometendo “engano e deturpações imperdoáveis da parte de quem se propõe a corrigir e emendar mestres consagrados” afiliados ao instituto (1964, p. 285).

Continuava afirmando que o parcialismo com que os autores encaravam todos os fatos derivava da “aceitação primária das teses marxistas, ainda que não mencionem nunca expressamente os seus grandes doutrinadores”, no qual as premissas do materialismo histórico eram dadas como aceitas, como se fosse um “axioma histórico” que pudesse ser aplicado em todos os trabalhos com rigor. Deste modo, Lacombe destacava que a interpretação científica utilizada pelos autores era o materialismo histórico, que priorizava os processos socioeconômicos para a explicação histórica, estudo de ciclos econômicos, desenvolvimento da economia com linguagem economicista ou sociológica, uma análise histórica condicionada à luta de classes e aos modos de produção.

Na acepção de Lacombe, os autores da *História Nova do Brasil* anulavam a personalidade humana nos fatos históricos com extrema simplicidade, relegando a ação humana a um plano totalmente infantil:

Mais materialistas que Marx, os nossos dialetas-historiadores vão às extremas da interpretação dialética e varrem da História do Brasil a influência de qualquer personalidade, qualquer corrente, qualquer fator que não seja exclusivamente mercantil. Não há nenhuma revelação de espírito, nem de arte, que não derive já não dizemos de uma base econômica, mas de um negócio (1964, p. 291).

Lacombe afirmava ser impossível enumerar as falhas da coleção e seguiu descrevendo dezenas de erros dos autores, como enganos de nomes e datas, distorções cronológicas e infidelidades à ortografia do texto transcrito, deslizos de linguagem em que a ortografia não obedecia às normas oficiais:

Empreendimento destinado a corrigir e obstar os maléficos efeitos dos compêndios, é natural que a História Nova fosse um modelo de seriedade nas citações e de critério na escolha das fontes. É, porém, lamentável que sejamos obrigados a assinalar tantas falhas bibliográficas e de técnica historiográfica (1964, p. 298).

Ao escrever um parecer que seria publicado na revista responsável pelo elogio à colonização portuguesa e à construção da memória nacional brasileira, que agora era combatida pelos autores da *História Nova*, Lacombe¹⁶⁸ mencionava que a coleção apresentava afirmações políticas que visavam a despertar um falso sentimento patriótico. Se o sentimento patriótico despertado pela *História Nova* era falso, implicitamente pode-se entender que o verdadeiro era o do instituto. Assim, criticava como a questão da Independência do Brasil foi abordada nos volumes:

A História do Império é realmente maltratada no resumo que se oferece aos futuros mestres. A começar pela negação da própria Independência [...]. Ora, realmente independente, no sentido de dispensar a colaboração de outros países para viver, não é nenhum país do mundo. O Brasil teve a independência política como tiveram todos os outros países contemporâneos, e dela se valeu tanto ou mais que outros da América e da Europa. Os livros não podem deixar de consignar o que ocorre em toda a bibliografia. Mas ninguém sustentou que essa independência fosse total e

¹⁶⁸ Em artigo, “*Heurística da História do Brasil*”, publicado no *Boletim de História*, Américo Jacobina Lacombe defendeu a necessidade de que em curso superior de História o professor mencione alguns importantes arquivos e centros de atividades históricas, bem como os principais vultos da ciência histórica no Brasil, que na sua acepção foram: Francisco Adolfo Varnhagen, João Francisco Lisboa, Joaquim Caetano da Silva, Abreu e Lima, cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Manuel de Oliveira Lima, Rocha Pombo, Roberto Southey, Fernand Denis e Von Martius, entre outros. Por fim, encerrou o seu texto com um grande elogio ao Colégio Pedro II: “Desde o tempo do Império, o ensino da História havia tido um nível excepcional no nosso estabelecimento-padrão de ensino secundário, o Colégio Pedro II, que, conferindo o bacharelado em ciências e letras, exerceu, por muito tempo, as funções de uma Faculdade de Letras. A galeria de professores de História do Colégio Pedro II é das mais honrosas para as nossas tradições culturais. Antônio Gonçalves Dias, Joaquim Manuel de Macedo, barão do Rio Branco [...]” (LACOMBE, 1959, p. 38).

imediate, nem que ela fosse uma aquisição definitiva, que não exigisse permanente vigilância (LACOMBE, 1964, p. 294).

O parecer era concluído em tom de denúncia, condenando definitivamente a coleção, responsável por “deformar a mentalidade juvenil com conceitos errôneos e falsos”; desqualificava o “culto cívico e deslustrava os mais memoráveis fatos da nacionalidade” (LACOMBE, 1964, p.301), confrontava a Lei de Diretrizes e Bases e, portanto, o princípio da liberdade, além de apresentar propósitos comunizantes e subversivos do governo deposto (o governo de João Goulart).

Em setembro de 1965, Nelson Werneck Sodré responderia a Américo Jacobina Lacombe por meio da *Revista Civilização Brasileira*, texto que foi integrado ao seu livro *História da História Nova*, publicado em 1986. Sodré iniciava a defesa da obra questionando a sua significância:

Sobre essa coisa desimportante, errada, desqualificada, manifestaram-se, em “pareceres”, o Estado Maior do Exército, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Comissão Nacional do Livro Didático, etc. É muita força para tanta fraqueza. Além disso, prenderam duas edições dela, a oficial e a particular, exilaram ou prenderam os seus autores, e muita coisa mais. Parece, pois, que a obra não é assim tão insignificante. Apresentava-se contra essa droga, finalmente, a centenária instituição do cônego Januário, em documento assinado por Wanderley Pinho, cronista dos salões da monarquia, Marcos de Mendonça, goleiro do Fluminense Futebol Clube e um certo H. Canabarro Reichardt, que deve ser pseudônimo de algum enfermo do espírito, pois, aos desmandos do relator Lacombe, fazia timbre em acrescentar xingamentos próprios (1986, p. 142).

Seguia, enfurecido, corrigindo Lacombe ao referir-se aos co-autores da *História Nova do Brasil* ainda na qualidade de estudantes, uma vez que autores com Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto e Pedro de Alcântara eram professores de História diplomados. Também negava que a filosofia que presidia a interpretação científica dos fatos históricos utilizada por eles era o materialismo histórico, e afirmava:

[...] o fato é que a História Nova do Brasil não o adota, e isso derivou de deliberado propósito, e não do desejo de agradar Lacombe. Ele sabe disso, pois, adiante, explana longamente o que, no seu entender, é o materialismo histórico, mas agora para provar que os autores o aplicaram mal. Estes simplesmente não o aplicaram (1986, p. 143).

Sodré ainda assegurava que o que Lacombe explicitava era o óbvio, e este até os autores estavam de acordo com suas observações, pois era o óbvio. Porém, assumia que

diversas críticas feitas por Lacombe aos autores realmente tinham fundamento, uma vez que estes escreveram o que acreditavam encontrar em suas investigações, como o fato de que o Descobrimento do Brasil foi uma circunstância da empresa mercantil ultramarina. E sobre a crítica realizada em relação à Independência do Brasil, Sodré respondeu, insinuando que Lacombe era um monarquista:

Há, entretanto, um ponto que merece ser colocado de público: Lacombe critica duramente a expressão utilizada pelos autores, Independência de 1822, acoimando-a de “indefinível”. Ele bem sabe que a expressão é definida, e compreende perfeitamente o sentido dela. Quando a utilizam, os autores adotam uma posição política – que nada tem com o materialismo histórico, aliás. Quando a estranha, Lacombe adota outra posição política, a oposta. É natural. Não calculam os leitores quantos professores de História do Brasil ou autores de livros sobre a matéria são monarquistas entre nós (1986, p. 145).

Sobre as páginas de erros na coleção detalhados por Lacombe, Sodré confirmava-as e avisava ao relator que os autores agradeceriam o seu trabalho se este já não tivesse sido realizado para a edição comercial. Porém, a segunda edição da *História Nova do Brasil* chegou ao grande público com diversos erros na escrita, o que demonstra que Lacombe tinha razão quanto à escrita.

E em relação à Lei de Diretrizes e Bases, Sodré afirmava que as monografias não eram obrigatórias e que nem a lei nem os professores determinavam assim. Em conclusão, o autor deixou o seu recado:

Lacombe escreveu sua infâmia numa revista lida por trinta mil pessoas; eu lhe respondo em outra lida por cem mil pessoas. Não voltarei, pois, ao assunto. Lacombe está morto: sobrará dele o que aqui ficou registrado, e nada mais. Que repouse em paz. Triste ironia do destino, que pretendeu fazer crítica de obra científica a quem apenas estava destinado a ser encarregado de IPM! (SODRÉ, 1986, p. 147).

Nelson Werneck Sodré havia publicado sua resposta ao parecer do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1965, porém no ano anterior, o autor havia sido interrogado a respeito da extensão das atividades didáticas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e era acusado, dentre outras coisas, de abandono de emprego no instituto, local invadido, depredado e extinto por ato oficial. O parecer do IHGB teria sido fundamental para a proibição e perseguição dos autores da obra.

Nos últimos dias de maio de 1964, Werneck Sodré foi preso e, posteriormente, libertado em julho, mas chamado para depor em Inquérito Policial Militar do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB):

Posto em liberdade, cabia-me retornar às atividades normais de escritor. As de professor me estavam vedadas pelas novas normas “culturais”. Havia, ainda, que acudir aos companheiros, co-autores da *História Nova*. Sem o ISEB, sem direitos autorais, estavam reduzidos a situação difícilíssima. A saída natural foi prosseguir no lançamento da *História Nova*, agora com editor particular, já que foram extintos os volumes do Ministério da Educação e Cultura. Porque – este é o nosso orgulho – os exemplares da *História Nova* são disputados onde se encontram (SODRÉ, 1986, pp.124-125).

Em liberdade organizou, por meio de contrato realizado com a Editora Brasiliense de São Paulo, a publicação da segunda edição, que compreenderia seis volumes. Foram lançados, em março de 1965, os volumes I e IV, e em São Paulo pagava-se dez mil cruzeiros para obter cada volume.

A segunda edição não ficaria impune da perseguição e também ganharia as páginas dos jornais. Com apenas dois meses em circulação, no dia 31 de maio de 1965, o jornal *Última Hora* anunciava em seu Noticiário intitulado “Repúdio Geral à Apreensão de livros”, a apreensão de livros, dentre eles a segunda edição da *História Nova do Brasil*:

A apreensão de grande quantidade de livros, em diversos Estados, sob a alegação de que são obras “subversivas”, provocou, ontem, a revolta dos círculos intelectuais do País, que classificam o fato como “um rápido caminho para a ditadura, uma violência à Constituição e uma ação coerente com o clima de ilegalidade em que estamos vivendo” [...]. Do escritor Nelson Werneck Sodré, general reformado do Exército brasileiro, foram apreendidos “História Nova do Brasil”, que ele apenas coordenou e “História da Burguesia Brasileira” (ÚLTIMA HORA, 1965, “Repúdio Geral à Apreensão de livros”, 31 de maio, p.1).

No dia 21 de junho de 1965, o Jornal *Última Hora* anunciava que o general Sodré não temia a prisão:

O escritor e general Nelson Werneck Sodré declarou ontem que aguarda tranquilamente em sua residência, sem temer, a possibilidade de prisão, a convocação para depor no IPM do ISEB ou do Partido Comunista. Acrescentou que a apreensão da “História Nova do Brasil”, obra por ele coordenada, “trata-se de um flagrante de ilegalidade, contra o qual agiremos na justiça” (ÚLTIMA HORA, 1965, “General Sodré não teme prisão”, 21 de junho, p. 3).

O jornal também informava que o depoimento de Nelson Werneck Sodré nos IPMs era uma das condições impostas pelo general Edson de Figueiredo para a libertação de Pedro de Alcântara Figueira, Maurício Martins de Mello e Joel Rufino dos Santos, co-autores da *História Nova do Brasil*, que estavam presos sob o regime de incomunicabilidade e que até o momento não haviam prestado depoimento, pois as autoridades do Inquérito Policial Militar queriam ouvir em primeiro lugar Nelson Werneck Sodré, considerado pelo general Edson de Figueiredo como “o mentor espiritual da História Nova do Brasil”. O jornal ainda noticiava que o depoimento de Werneck Sodré não havia sido tomado porque o major Cleber Bonecker estava conseguindo informações “altamente comprometedoras sobre o autor” (ÚLTIMA HORA, 1965, “General Sodré não teme prisão”, 21 de junho, p.3).

Maurício Martins de Mello¹⁶⁹ foi chamado, no dia 26 de maio de 1965, para depor no Inquérito Policial Militar (IPM) do ISEB e desapareceu. No dia 30 do mesmo mês, Pedro de Alcântara Figueira compareceu à sede do IPM do ISEB e também desapareceu. Joel Rufino dos Santos, que havia se exilado na Bolívia e depois no Chile, ao regressar ao Brasil foi preso no dia 7 de junho de 1965 (SODRÉ, 1986).

No dia 26 de junho, o *Correio da Manhã* informava que os escritores haviam sido detidos pelo coronel Gerson de Pina, e depois transferidos ao major Cleber Bonecker, que os submeteu “a um *tratamento psicológico*”, transformando-os em “verdadeiros farrapos” (SODRÉ, 1986, p. 134). Em um pedaço de papel, Joel Rufino dos Santos e Pedro de Alcântara Figueira denunciaram as agressões na prisão, que foram publicadas no *Correio da Manhã* no dia 27 de junho de 1965. Assim segue o relato de Joel Rufino dos Santos:

Desde o dia 7 de junho, quando fui preso, tem-se passado o seguinte: ao responder ao IPM do ISEB, fui insultado e meu filho pelo tenente Gustavo, daquele IPM. Dias antes, esse tenente foi à casa de minha mãe, ameaçando-a de prisão. Do IPM do ISEB fui, no mesmo dia, levado preso aos berros e palavrões (preto, comunista, cafetão, etc.). Antes de falar, recebi do major Bonecker um tapa e o aviso de que “estava ali para dizer o que ele queria” pois “este inquérito é de homem”. Durante o interrogatório, fui ameaçado de ser mandado para a Ilha Grande, de não poder dormir, de receber ordem unida de madrugada, de ser recolhido ao xadrez da PM, onde seria violentado. Minha mulher foi ameaçada de ser demitida do emprego (estadual) por ser minha esposa (SANTOS, 1965, *apud* SODRÉ, 1986, p. 135).

¹⁶⁹ Ao comentar o *habeas corpus* concedido, no dia 7 de julho de 1965, ao co-autor Maurício Martins de Mello, o ministro Ribeiro falou sobre a *História Nova*: “é um livro sério e bem escrito, pois comenta com honestidade os acontecimentos históricos. Hoje se estuda observando fatos e não decorando datas e nomes. Se existe crime, é o da prisão destes homens que não cometeram crime algum” (RIBEIRO, 1965, *apud* SODRÉ, 1986, p. 139).

Após a denúncia de Joel Rufino¹⁷⁰, seguia-se a de Pedro de Alcântara Figueira, que após ficar duas semanas em total incomunicabilidade, podia receber por apenas 30 minutos sua esposa e sua mãe, exceto jornais e revistas (SODRÉ, 1986, p. 135).

No dia 29 de junho de 1965, na página 8, conforme Nelson Werneck Sodré (1986, p. 136), o jornal *Correio da Manhã* noticiava a apreensão nas livrarias, pelos agentes do Departamento Federal de Segurança Pública do Estado de São Paulo, na tarde do dia anterior, de todos os exemplares da coleção lançados pela Editora Brasiliense. Informava também que o confisco dos livros se estenderia a todo o Estado de São Paulo. Assim, a coleção ficou apenas dois meses em circulação em decorrência de um mandado de busca e apreensão, assinado pelo coronel Gerson, expedido e entregue à Editora Brasiliense.

No dia 29 de junho de 1965, o *Correio da Manhã* publicava novo depoimento de Maurício Martins de Mello:

No dia 26 de maio [...] fui interrogado várias vezes pelo referido militar, sofrendo, a partir de então, tremenda coação moral e psicológica, que se traduzia por ameaças à minha integridade física, e um tratamento, por vezes, de baixo calão, que feria meus princípios de comportamento social. No dia 27, fui interrogado várias vezes, com o mesmo procedimento e promessas de que seria “transformado num farrapo humano”, sendo esbofeteado à noite desse dia, para que revelasse fatos, além daqueles que já havia reiteradamente declarado em interrogatórios anteriores. No dia 28, finalmente, prestei depoimento. O clima criado pelo terror psicológico e pela total incomunicabilidade que me foi imposta, foi ativado com novas ameaças de tortura, que iam desde o *pau-de-arara* à aplicação do chamado *telefone*, além de insinuações de que seria recolhido a uma cela de presos comuns, onde seria seviciado. Moralmente e psicologicamente abatido, assenti em prestar depoimento onde minhas palavras eram deturpadas de seu verdadeiro sentido, visando a implicar-me e conseguir uma peça de acusação do professor Nelson Werneck Sodré, como “doutrinador de marxismo e comunismo”. Coagido a declarar que “não havia sido coagido”, assinei o depoimento (CORREIO DA MANHÃ, 1965, *apud* SODRÉ, 1986).

¹⁷⁰ Casado e com um filho a caminho, Joel Rufino dos Santos ia completar 23 anos quando exilou-se por quatro meses na Bolívia. De lá partiu para o Chile de trem, ficando hospedado na casa do poeta Pablo Neruda. Ainda na casa do poeta, o autor almoçou ao lado de Pelé e em conversa falou como era “ser comunista, exilado sem grana, filho e mulher distantes” (SANTOS, 2008, pp. 21-22). No começo de 1965, Joel Rufino resolveu retornar ao Brasil, momento em que respondeu ao Inquérito Policial Militar da *História Nova do Brasil*. O filho de Joel Rufino nasceu no dia 26 de outubro de 1964 e foi batizado com o nome de Nelson, em homenagem a Nelson Werneck Sodré (SANTOS, 2008, p. 20). Em seu livro “*Assim foi (se me parece): livros, polêmicas e alguma memória*”, em que aborda memórias e fatos vivenciados por Rufino, pode-se encontrar referências ao projeto *História Nova do Brasil*, ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), à Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) e em especial ao intelectual Nelson Werneck Sodré: “O que entendo por mestre é um sujeito sábio e respeitoso que se responsabiliza por um iniciante em tal ou qual ofício – e a atividade intelectual, quando levada a sério, não passa de um ofício [...]. Neste sentido, posso dizer que o meu foi Nelson Werneck Sodré. Com muita frequência, quatro décadas depois, ainda me pergunto o que ele faria em dada situação, o que diria sobre determinado problema – teórico ou da vida pessoal [...]. O mestre, agora não existe mais, se transformou para mim em compêndio de vida” (SANTOS, 2008, p.180).

Em 6 de julho de 1965, o mesmo jornal publicava uma nota em que um oficial do I Exército desmentia as denúncias feitas pelos professores (SODRÉ, 1986). No dia 13 de agosto, após ser libertado, Maurício Martins de Mello compareceu novamente ao Inquérito Policial Militar (IPM) do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), retornando no dia seguinte para depor sobre a *História Nova do Brasil* (SODRÉ, 1986).

O ministro Paulo de Tarso Santos foi indiciado em vários inquéritos policial-militares (IPMs), sendo questionado sobre a *História Nova do Brasil*, mas não pôde respondê-los por não ter lido nenhuma das monografias. Em entrevista a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça no dia 7 de agosto de 1989, o ex-ministro da Educação recordou sobre a coleção e os IPMs:

Eu não participei da elaboração desse projeto. Eu mal vi esse projeto ser elaborado. O que me lembro é que o Pontual me levou ao Ministério o primeiro volume da coleção quando apareceu. E eu folheei esse volume nas vésperas da minha saída do Ministério. Depois verifiquei que nem sequer o meu nome consta na coleção (SANTOS, 1989, *apud* MENDONÇA, 1990, p. 23).

Trinta anos depois, em 1993, Joel Rufino dos Santos relataria no livro “*História Nova do Brasil (1963-1993)*”, uma de suas prisões como co-autor da *História Nova*, e assim se deu o peculiar episódio:

Numa das minhas prisões (1966 ou 1967) como co-autor da *História Nova*, um jovem tenente me retirara da cela para cortar o cabelo. O barbeiro, senhor idoso, civil, quis saber a razão de eu estar ali: “É discípulo do general Werneck Sodré”, explicou o tenente. O barbeiro insistiu: “Mas o que tem a ver?” O oficial pareceu se perturbar: “Querem mudar toda a História.” “Mudar como?”, tornou o senhor. O tenente, já de mau humor: “Por exemplo: escrevem que Pedro Álvares Cabral era viado.”

O episódio miúdo, quase anedota, prova que na *contra-agitação* também havia simplificação, ingenuidade e radicalização. A mesma onda arrastava todos, com significados opostos. A *História Nova* foi brandida na televisão, poucos dias antes do golpe, como prova de comunicação do ISEB. Teríamos escrito, num de seus volumes, que Caxias, “defensor do imperialismo e do latifúndio”, estuprara a própria avó. Na verdade, o mais próximo disso que escrevemos (não do crime sexual, é claro) está na Introdução do volume 7 (Da Independência à República) (SANTOS, 2008, p. 62, grifo do autor).

Este mesmo episódio foi publicado no dia 26 de junho de 2011, sob o título “Quando Cabral era gay”, na *Folha de S. Paulo*. Após 47 anos, a *História Nova do Brasil* era apresentada como uma raridade que poderia ser encontrada em “sebos”; Joel Rufino dos Santos relatava o fato e evidenciava que a *História Nova* não fora ideia de Sodré, mas sem ele não teria existido, uma vez que os autores eram estudantes, enquanto Sodré era historiador consagrado.

Sodré estava seguro de que a *História Nova do Brasil* foi um pretexto utilizado pelas forças reacionárias para atingir o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB): “exemplares das monografias da *História Nova* foram exibidos na televisão, conhecida por virago, como material subversivo; recibos de pagamentos de direitos autorais foram reproduzidos em notória revista de escândalo como prova de corrupção” (SODRÉ, 1986, p. 122).

Com os autores presos ou exilados e a coleção perseguida, a *História Nova do Brasil* pereceu. Ela foi, juntamente com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, um projeto politicamente derrotado assim que se instaurou o regime militar. E seus autores não conseguiram concluir a *Revolução Brasileira*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após trinta anos da sua publicação, Cláudio Giordano, por meio da *Coleção Memória*, reuniu novamente os seis autores do projeto para fazer um balanço da coleção. Giordano evidenciou que foi difícil conseguir seus depoimentos, uma vez que alguns resistiram em falar.

Em depoimento, Joel Rufino dos Santos afirmou que ele e seus colegas possibilitaram ações além dos muros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), como um curso no Sindicato dos Metalúrgicos e a publicação da *História Nova do Brasil*. Para o autor, a coleção teve como método o materialismo histórico – embora Sodré negasse a sua utilização – e só poderia ser compreendida enquanto pertencente ao ISEB. Ela integrava a “*agitação* (na acepção da ciência política, não do senso comum) que caracterizou o governo Goulart” e a luta organizada pelas reformas de base (SANTOS, 2008, p. 60); ademais, o instituto se enquadrava no contexto de “simpatia com o último Vargas, nacionalismo e agitação sindical” (SANTOS, 2008, p. 64).

Quando leigos perguntavam aos autores o que era *História Nova do Brasil*, Joel Rufino afirmou que eles poupavam tempo e respondiam: “É a reforma de base no ensino de História” (SANTOS, 2008, p. 58). Para Joel Rufino dos Santos, ela foi produto de um momento histórico e de um novo “*conteúdo de ideias* – assinalado pela emergência no Brasil do materialismo histórico” (SANTOS, 1993, p.17). Trinta anos depois, esse autor afirmava que acabavam confundindo desejo político com análise histórica, buscando orientar as lutas sociais em uma nação inconclusa. Finalizava afirmando que não eram mais “parceiros intelectuais e políticos”, porém o espírito da coleção merecia viver.

Nelson Werneck Sodré (1993, p. 35) destacava que a coleção “tocara em alguns calos famosos e sagrados, inclusive a máfia do livro didático, no caso, os compêndios oficiais e adotados”, além de ser acusada de indigna de leitura. Diversos pareceres contra a obra foram publicados, mas pode-se perceber que o que mais indignou Sodré foi o parecer de Américo Jacobina Lacombe, publicado na revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que para o autor foi o principal fator para sentenciar a obra e seus autores:

O que nos doe, particularmente, foi o papel do Instituto Histórico, veneranda instituição do cônego Januário, onde D. Pedro II assistia solenemente às sessões. Conhecido integralista, antigo membro da Comissão dos Quarenta, ou Conselho dos

Quarenta, órgão máximo da AIB (Ação Integralista Brasileira), ramo nacional do fascismo, arvorado em relator da comissão nomeada por aquela instituição, lavrou contra a *História Nova* virulento “parecer”. Ele foi responsável, consequentemente, pela prisão e pelo exílio e pela tortura de alguns de seus autores. Teve reconhecidos os seus méritos. É hoje membro da Academia Brasileira de Letras, além de lhe pertencer, como sinecura, parece que vitalícia, a direção de estabelecimento conhecido porque nele residiu Rui Barbosa. Não quero sujar esta edição comemorativa do História Nova, que se deve à iniciativa generosa de um homem operoso, o editor Cláudio Giordano, mencionando um nome que deveria estar na sepultura honesta do esquecimento (SODRÉ, 1993, pp. 35-36, grifo do autor).

Pedro de Alcântara Figueira relatou que ele ainda ensaiava as primeiras tentativas de “explicar a História de um ponto de vista nacionalista”, e na *História Nova do Brasil* tentavam aplicar esta interpretação, pretendendo representar o povo, em contraposição à historiografia oficial que era representante da classe dominante:

Tínhamos a pretensão de enxertar o nacionalismo no marxismo. Éramos fortes em nossas intenções nacionalistas, mas fraquíssimos em marxismo. De resto, o marxismo tem uma declarada vinculação com o proletariado, e o nacionalismo nunca declarou a sua origem de classe. De qualquer modo, o marxismo declara-se universalista e, portanto, exclui o nacionalismo por definição (ALCÂNTARA FIGUEIRA, 1993, pp. 37-38).

Para Alcântara Figueira, ao reduzirem o marxismo ao nacionalismo, acabaram ficando “órfãos tanto de História quanto de teoria” (1993, p.42). Isto explica o marxismo vulgar que se encontra na obra. Conforme Cavalcanti Neto (1993, p. 55), eles viviam com a convicção profunda de que o trabalho intelectual e a militância política eram uma coisa só:

Promovíamos intensa vida cultural, e fomos pioneiros em organizar congressos nacionais de Centros de Estudos de História, que começaram a proliferar por todas as universidades do Brasil. Os professores em resposta [...] organizaram o seu primeiro congresso em Marília [...]. Afinal de contas, como é que “pirralhos”, alguns deles ainda não diplomados, ousavam afrontar o *establishment* universitário? Esta “inveja” de nossas múltiplas atividades precede a História Nova (CAVALCANTI NETO, 1993, pp. 55-56, grifo do autor).

Ao afirmar que as atividades dos autores precedem a *História Nova do Brasil*, Cavalcanti Neto fortalece a hipótese de que esta seria fruto do engajamento do movimento estudantil da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi da UB), defendido por Costa Pinto (2006).

Para Maurício Martins de Mello, a coleção integrou, juntamente com a FNFfi da UB, um momento privilegiado para a cultura brasileira. A ideia dos autores da *História Nova do Brasil* era escrever um livro didático do ponto de vista nacionalista, mas pecaram ao enxertar

o nacionalismo no marxismo, pois o marxismo anula o nacionalismo por definição, e este foi um dos grandes problemas da coleção. Foi assim “uma utopia” que quase os sentenciou à morte. Ela não foi mais reeditada, ficou “condenada ao esquecimento pela censura oficial e pelo temor que esse texto parecia causar aos diretores... e autores” (MELLO, 1993, p. 25).

Costa Pinto (2006, p. 357) explicita: “a essência do projeto era fazer do povo brasileiro o principal personagem da evolução histórica da nação”, que deveria ser ressaltada por meio do acréscimo dos fatores de interesse mundial; assim seria possível compreender a evolução dependente da História do Brasil.

Para Ricardo Maranhão (1994, p. 23), a *História Nova do Brasil* foi importante porque encarou a História como tarefa política “de um momento da modernidade brasileira, em que se colocavam condições para uma luta política de caráter moderno e mais avançado das classes trabalhadoras brasileiras”.

Na interpretação das historiadoras Lúcia Maria Paschoal Guimarães e Nanci Leonzo (2003, p. 249), a obra continha “uma ideologia marxista diluída numa cultura nacionalista, onde se previa a aliança de uma burguesia nacional capaz de realizar-se como classe, aliada a uma classe trabalhadora, da qual se cobrava a aquisição de uma consciência política”. Foi inovadora no sentido de trazer em suas monografias uma revisão de toda a literatura didática disponível no período e determinantes econômicas nos textos destinados às classes do ensino secundário.

Essa inovação também foi destacada por Lúcia M. Paschoal Guimarães ([s.d], *apud* DOMINGUES, 2004, p. 60), a qual afirmou que a *História Nova do Brasil* representou essencial avanço na historiografia do livro didático, e a partir dela, “as determinantes econômicas dos processos históricos seriam definitivamente incorporadas aos conteúdos dos compêndios escolares”, em detrimento dos personagens, fatos e datas.

Na opinião de José Honório Rodrigues (1986, *apud* DOMINGUES, 2004, p. 60), o projeto refletiu “um novo conteúdo de ideias assinalado pela emergência no Brasil do materialismo histórico”, ainda que sua utilização tenha sido negada por Nelson Werneck Sodré.

No entender de Petrônio José Domingues (2004, p. 61), a coleção foi concebida como “ferramenta de educação política e canal impulsionador de mobilização de frentes populares democráticas do País”, em defesa do nacionalismo como via de emancipação econômica e superação das desigualdades intrínsecas à formação do Brasil, tendo como principal peculiaridade a junção do nacionalismo à orientação marxista. Além disso, a coleção tinha

como papel elevar o “nível de consciência de luta das massas e colaborar para mobilizar um movimento político capaz de desencadear a tardia revolução burguesa no Brasil”.

Mendonça (1990) postula que a obra de Nelson Werneck Sodré foi o matiz teórico básico das monografias, havendo tanto na explicação como na divisão dos temas, subitens e palavras, uma identificação entre as análises de Sodré e da *História Nova do Brasil*. A obra teve em comum: a afirmação da existência do escravismo e do feudalismo no Brasil – sob o aspecto de modos de produção –; a defesa da transformação de uma economia tipicamente agrária em industrial; a transição do trabalho escravo para o servil (escravismo para o feudalismo), apresentado como regressão feudal, em que o trabalho livre teria retardado o desenvolvimento da economia, buscando soluções na imigração. Há ainda uma convergência de análises entre as perspectivas dos problemas relacionados aos livros didáticos e o ensino de História.

Os autores, utilizando o materialismo histórico, criticavam a História oficial ensinada nas escolas e elegiam o povo como personagem central da História do Brasil, concedendo a ele a função de desempenhar o nacionalismo e promover o desenvolvimento de que o País precisava para deixar a sua condição de subalternidade e superar as barreiras do imperialismo. Mas era preciso que o povo conhecesse o processo histórico brasileiro, para que este servisse como “elemento propulsor do engajamento na modificação da realidade” (LOURENÇO, 2008, p. 393), e a forma em que o ensino vinha sendo transmitido não permitia ao povo o desempenho do seu papel dentro da sociedade. Então, os autores propunham uma função social para a História – ela seria um meio de luta.

O que se tinha até o momento era uma historiografia orientada sob a ótica de grupos dominantes, era uma historiografia colonialista dos historiadores oficiais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A *História Nova do Brasil* utilizou o modelo marxista para interpretar os fatos e incorporou o estudo de determinantes econômicas nos textos destinados ao ensino secundário. Foi uma nova forma de analisar a História do Brasil, uma análise que se opunha à proposta do IHGB, baseada na exaltação de personagens históricos, fatos, nomes, datas, e no elogio da colonização portuguesa. A *História Nova* questionou a historiografia e buscou ser acessível ao grande público (professores e alunos) em um momento em que a questão do livro didático era um dos grandes problemas do movimento estudantil brasileiro.

A coleção constituiu-se na produção de um conhecimento histórico sobre o processo de formação nacional que se contrapunha às interpretações das gerações de historiadores afiliados ao IHGB: se opôs ao projeto político do instituto de construção da nação. Deste

modo, buscou captar a História do Brasil sob uma ótica peculiar, como instrumento de conhecimento, de desmistificação de ideias conservadoras e de luta.

As monografias da coleção diferenciaram-se dos livros didáticos da época porque se incumbiram de:

[...] relacionar a História do Brasil à História internacional, mostrando a influência dos acontecimentos internacionais no processo histórico do País; analisar a História, considerando a estrutura econômica, política e social, mostrando que a História é o resultado da interação desses três fatores e não da ação de heróis isolados; estabelecer a relação entre passado/presente, mostrando a origem comum dos problemas atuais com os do passado, bem como a necessidade de seu entendimento visando a buscar soluções para os mesmos (MENDONÇA, 1990, pp. 64-65).

A *História Nova do Brasil* expôs uma contribuição singular, uma vez que no início da década de 1960 suas monografias abordaram os acontecimentos históricos do Brasil, trazendo-os para a situação atual (relação passado/presente). E também privilegiou o cenário internacional, buscando ligar a História do Brasil à História Mundial, sendo uma inovação na literatura didática da época, “absolutamente ausente” nesse período (MENDONÇA, 1990).

Acrescenta-se que a *História Nova do Brasil* inovou ao apresentar um projeto nacional diferenciado do que estava imposto pelo Estado por intermédio do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e do Colégio Pedro II, imaginando uma nação que seria concluída com a *Revolução Brasileira*. Assim, é possível perceber na escrita das monografias a influência profunda das obras de Sodré.

Neste sentido, o último volume (VI) da segunda edição – que seria publicado e não foi em decorrência da perseguição que sofreu – denominava-se “*Revolução Brasileira*”. Os autores da *História Nova do Brasil* visavam à *Revolução Brasileira*, por isto enfatizavam em todo momento a necessidade de um povo consciente de sua História, e o livro didático de História foi, então, um objeto de luta. Para esses autores, a força conservadora que dificultava o desenvolvimento da burguesia nacional, e em consequência a efetivação da revolução, concentrava-se nos latifundiários, senhores de escravos e servos. Por isso, a luta seria contra eles.

A obra foi criticada porque pertencia ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que também foi atacado porque era financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituição igualmente perseguida porque representava o governo João Goulart. Assim, o que de fato a imprensa queria atingir era o governo com seu plano de reforma social.

Portanto, a *História Nova do Brasil* foi tomada pelo movimento antirreforma e anticomunista como um bode expiatório (MENDONÇA, 1990).

Em entrevista concedida a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Sodré evidenciou que o alvo do movimento antirreforma e anticomunista era, na realidade, o governo de João Goulart e suas propostas de reformas sociais. A *História Nova do Brasil* foi apenas um alvo sobre o qual recaiu a culpa de um infortúnio:

Uma campanha tremenda contra o ISEB. E uma das coisas que foi atacada no ISEB, e tomada como pivô, foi a HISTÓRIA NOVA. Havia, entretanto, um ataque ao governo, particularizando o Ministério da Educação, dentro do Ministério da Educação o ISEB e dentro do ISEB a HISTÓRIA NOVA (SODRÉ, 1986, apud MENDONÇA, 1990, p. 33, grifo do autor).

Assim como o ISEB, a *História Nova do Brasil* foi um projeto politicamente derrotado. A nação imaginada dos autores – a proposta de construção de uma nação independente econômica e politicamente, livre do imperialismo, antifeudal e anti-imperialista, industrializada em bases nacionais e desenvolvida – resultou numa utopia na medida em que o projeto foi perseguido, recolhido, queimado, proibido, e alguns de seus autores torturados e exilados.

Possuir a coleção em casa, nos anos 1960/1970, constituía prova cabal de crime. A nação imaginada foi relegada ao ostracismo, mantendo-se “viva” nas estantes empoeiradas dos sebos ou, eventualmente, reanimada cada vez que um pesquisador a vivifica por meio de sua pesquisa. Padeceu junto com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, pois os manuais didáticos publicados posteriormente mantiveram o conteúdo tradicional tão criticado pela coleção inovadora. Não ultrapassou as barreiras de projeto, não se concretizou como seus idealizadores esperavam, restou apenas como exemplo de engajamento político.

A coleção é exemplo de luta para aqueles que estudam História e preocupam-se com a transformação do ensino desta disciplina nas escolas. Foi um projeto que buscou resoluções para a sua época e que só foi possível a partir do movimento estudantil da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, envolvido nas perspectivas de uma reformulação do ensino de História, e dos laços institucionais estabelecidos entre o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a Cases, órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2, *Anais...* São Paulo, USP/CNPQ, 1997, pp. 41-53.

_____. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, n. 4, pp.163-171, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/viewArticle/25890>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Processos de construção do saber histórico escolar. *Revista História e Ensino de História*, São Paulo, vol.11, pp. 25-34, julho. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ABREU, Alzira Alves de. 1964: a imprensa ajudou a derrubar o governo Goulart. In: *João Goulart: entre a memória e a História*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, pp.107-128.

ACTON, Lord. Nacionalidade. In: BALASKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 23-43.

ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de. História Nova: Depoimento. In: SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola; Giordano, 1993.

_____. *et al.* (org.). O que pretendemos. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp. 7-10, jul.-set./out.-dez. 1959.

_____. Críticas de Revistas. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp.189-197, jul.-set./out.-dez. 1959.

_____. Um pouco de luz sobre a educação no Brasil e suas causas. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, pp.133-135, jan.-mar./abr.-jun. 1959.

_____. 1º. Congresso Brasileiro de Universitários de História. *Boletim de História*, ano 3, n. 6, pp.199-207, jan.-jun.1961.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. Introdução. In: BALASKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 7-22.

A NOVA HISTÓRIA 1. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 3 mar. 1964. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640303-27258-nac-0003-999-3-not>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. 2. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 4 mar. 1964. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640304-27259-nac-0001-999-1-not>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. 3. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 7 mar. 1964. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640307-27262-nac-0001-999-1-not>>. Acesso: em 11 out. 2012.

_____. 4. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 11 mar. 1964. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640311-27265-nac-0001-999-1-not>>. Acesso em: 11 out. 2012.

_____. 5. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, p. 3, 14 mar. 1964. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640314-27268-nac-0001-999-1-not>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BAUER, Otto. A nação. In: BALASKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 45-83.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001, pp.69-90.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

_____. Processos de construção do saber histórico escolar. *Revista História e Ensino de História*, São Paulo, vol.11, julho, pp. 25-34, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Práticas de leitura em livros didáticos. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, vol. 22, n.1, pp. 89-109, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n1/v22n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BOMENY, Helena Maria Bouquet. Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 50. *O Brasil de JK*. Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil – BOMÉNY, Helena Maria Bouquet; OLIVEIRA, João Batista Araújo e GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1984.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. DECRETO Nº 34.078, DE 6 DE OUTUBRO DE 1953. *Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Departamento Nacional de Educação e Cultura*. DF, 1953. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=165823>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BREUILLY, John. Abordagens do nacionalismo. In: BALASKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 155-184.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, pp. 153-170, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882008000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jan. 2013.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Delgado de. A História: ligação do Presente ao Passado. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp.97-101, jul.-set./out.-dez. 1959.

CAVALCANTI NETO, Pedro Celso Uchôa. Visões impressionistas da História Nova do Brasil e suas circunstâncias, trinta anos depois... In: SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola; Giordano, 1993.

_____. Perspectivas atuais para uma historiografia brasileira. *Boletim de História*, ano 3, n. 6, pp. 51-60, jan./jun.1961.

COSTA PINTO, João Alberto da. A origem e o sentido político do projeto História Nova do Brasil. In: CUNHA, Paulo; CABRAL, Fátima (orgs.). *Nelson Werneck Sodré: entre o sabre e a pena*. São Paulo: Unesp, 2006, pp. 343-357.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, pp. 549-566, set./ dez. 2004.

CPDOC/FGV, [s.d]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 5 out. 2012.

DALLABRIDA, Noberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino de secundário. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.32, n.2, pp.185-191, maio/ago. 2009.

DESCONTOS ATÉ 50%. *Última Hora*, Rio de Janeiro, ano XIII, 16 mar.1964, p. 6. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=16&mes=3&ano=1964&edicao=10&secao=2>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

DIEHL, Astor Antônio. *A cultura historiográfica brasileira do IHGB aos anos 1930*. Passo Fundo: Ediupf, 1988, pp. 23-37.

DOMINGUES, Petrônio José. História Nova do Brasil: um projeto abortado da Revolução Brasileira. *Novos Rumos*, ano 19, n. 42, pp. 59-62, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2142/1769>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

EDITORA F.T.D. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

FALCÓN, Francisco J. C. A cadeira de História Moderna e Contemporânea na FNF – UB. Objetivos e Métodos. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp.129-137, jul.-set./out.-dez. 1959.

FERNANDES, Rubem César. Carta de Rubem César Fernandes ao editor. In: SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola; Giordano, 1993, p. 67.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A cadeira de História Moderna e Contemporânea: um espaço de crítica e renovação do ensino de História*. Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC/FGV. [s.d.]. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/4134>>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Currículo do sistema Lattes [Brasília], 27 fev. 2013. Disponível em:<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783207E6>>. Acesso em: 1 mar. 2013.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. História Nova do Brasil: uma filosofia da História? *Educação e Filosofia* 12 (24), pp. 143-157, jul./dez. 1998.

FOI LANÇADA A HISTÓRIA NOVA DO BRASIL. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, p. 12, 15 mar. 1964. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640315-27269-nac-0012-999-12-not/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

FONSECA, Edson Nery da. *Viagem em torno de Gilberto Freyre* [s.d.]. Disponível em: <<http://bvfgf.fgf.org.br/portugues/vida/biografia.html>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Itamar. O 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, pp.11-19.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Biografia de autores*. Doc: Varnhagen. Rio de Janeiro. [s.d.]. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/FBN/biografias/francisco_varnhagen/index.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: o livro didático no ensino (1970 – 1990)*. São Paulo: Edusc; Minas Gerais: Eduf, 2004.

GENERAL SODRÉ NÃO TEME PRISÃO. *Última Hora*, Rio de Janeiro, ano XV, p. 3, 21 jun. 1965. Noticiário, Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=21&mes=6&ano=1965&edicao=1&secao=1>>. Acesso em: 15 set. 2012.

GUIMARAES, Lúcia Paschoal; LEONZO, Nanci. A reforma de base da História Pátria: O projeto da História Nova do Brasil. *Revista de História*, São Paulo, v.149, pp. 235-251, 2003.

GUIMARÃES, Luís Salgado Manoel. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n 1, pp. 5-27, 1988.

HOBSBAWM, Erick. Introdução: A invenção das Tradições. In: _____; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das Tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997^a, pp. 9-24.

_____. A produção em Massa de Tradições: Europa, 1870 a 1914. In: _____; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das Tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997^b, pp. 271-316.

_____. Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade. Trad. De PAOLI, Maria Célia; QUIRINO, Anna Maria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino de secundário brasileiro*. 1931-1956. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1957.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *História do INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

JANCSÓ, Istiván; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem Completa: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: SENAC, 2000, pp. 127-175.

LACOMBE, Américo Jacobina. História Nova. *Revista do IHGB*. Rio de Janeiro, vol. 263, 1964, pp. 283-302.

_____. Fontes para o estudo da História do Brasil. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, pp.23-40, jan.-mar./abr.-jun. 1959.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan: IUPERG, UCAM, 1999.

LINHARES, Maria Yedda Leite. A cadeira de História Moderna e Contemporânea na FNF – UB. Atividades em 1959. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp.117-128, jul.-set./out.-dez. 1959.

LOURENÇO, Elaine. História Nova do Brasil: Revisitando uma obra polêmica. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.28, n. 28, pp. 385-406, 2008.

LOVATTO, Angélica. O pensamento de Nelson Werneck Sodré nos Cadernos do Povo Brasileiro. In: CUNHA, Paulo; CABRAL, Fátima (orgs.). *Nelson Werneck Sodré: entre o sabre e a pena*. São Paulo: Unesp, 2006, pp. 313-326.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.4, pp. 62-79, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1558>>. Acesso em: 20 out. 2012.

MARANHÃO, Ricardo. História Nova do Brasil. *Centro de Documentação e Memória*. Coleção Princípios. Ed. 34, pp. 22-26, ago./set./out. 1994. Disponível em: <http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=133&id_indicador=645>. Acesso em: 5 dez. 2012.

MARTIUS, Karl Friedrich Phillip Von. Como se deve escrever a História do Brasil. *Revista do IHGB*. Rio de Janeiro, pp. 30-55 (s.d.). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36119344/Como-se-deve-escrever-a-historia-do-Brasil>>. Acesso em: 9 out. 2012.

MATTOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, pp. 245-263, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a12v28n55.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

MELLO, Maurício Martins de. Olha a História Nova aí, gente! In: SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola; Giordano, 1993, pp. 25-27.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Werneck Sodré, História Nova: Contribuição Pioneira ao ensino de História no Brasil. In: CUNHA, Paulo; CABRAL, Fátima (orgs.). *Nelson Werneck Sodré: entre o sabre e a pena*. São Paulo: UNESP, 2006, pp. 327-342.

_____. *A experiência da História nova: uma tentativa de revisão crítica do ensino de História no Brasil nos anos 60*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 1990.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1962: apontamentos para uma História política da educação. *Revista Mosaico*, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldbde1961apontamentosparaumahist%C3%B3riapol%C3%ADticaeduc%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 3 out. 2012.

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

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. João Goulart e a mobilização anticomunista. In: *João Goulart: entre a memória e a História*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, pp.129-147.

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, 2009, pp. 37-52.

NOSSA UNIVERSIDADE, Extrato do decreto de fundação da USP. *Estud. av.*, vol.8, n. 22, São Paulo, pp. 19-20, set./ dez. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/02.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

OBRA DE PRIMÁRIOS. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, p. 12, 15 mar. 1964. Disponível em: < <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640315-27269-nac-0001-999-1-not>>. Acesso em: 12 out. 2012.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, pp. 945-958, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: _____; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009, pp. 79-86.

O POVO COM JANGO COMEÇA A REFORMA, *Última Hora*, Rio de Janeiro, ano XIII, 14 mar.1964, p.1. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=14&mes=3&ano=1964&edicao=10&secao=1>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PAULA, Christiane Jalles de. Gustavo Corção: apóstolo da “linha-dura”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 63, pp. 171-194, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010201882012000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PALMA FILHO, J. C. (org.). *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara, 2005, pp.75-100. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

PEREIRA, Daniel Mesquita. *Boletim de História: uma experiência de vanguarda na Faculdade Nacional de Filosofia*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

PEREIRA, Ludmila Gama. *O historiador e o agente da História: os embates políticos travados no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959-1969)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010, pp. 19-72.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In:_____. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 11-26.

PRAIA E ESPORTE. *Última Hora*, Rio de Janeiro, ano XIII, 16/3/1964, p. 5. Disponível em: [zttp://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=16&mes=3&ano=1964&edicao=10&secao=2](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=16&mes=3&ano=1964&edicao=10&secao=2)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

QUANDO CABRAL ERA GAY. *Folha de S. Paulo*. Arquivo Aberto. São Paulo, p. 7, 26 jun. 2011.

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. ampliada. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

RENAN, Enerst. O que é uma nação? *Revista Plural*, São Paulo, v. 4, pp. 154-175, 1997. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/plural/edicoes/04/traducao_1_Plural_4.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2012.

REPÚDIO GERAL À APREENSÃO DE LIVROS. *Última Hora*, Rio de Janeiro, ano XV, 31 maio, 1965. Noticiário, p. 2. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=31&mes=5&ano=1965&edicao=1&secao=1>>. Acesso em: 15 set. 2012.

SANDES, Noé Freire. *A invenção da nação: entre a Monarquia e a República*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2011.

SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, v.1,1965a.

_____. Idem, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, v. 4, 1965b.

_____. Idem, CASES: Rio de Janeiro, v.1, 1964.

_____. Idem, CASES: Rio de Janeiro, v.3, 1964.

_____. Idem, CASES: Rio de Janeiro, v.4, 1964.

_____. Idem, CASES: Rio de Janeiro, v.7, 1964.

SANTOS, Joel Rufino dos. História Nova: Depoimento. In: SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola; Giordano, 1993.

_____. *Assim foi (se me parece): livros, polêmicas e alguma memória*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SCHARTZMAN, Simon. O pensamento nacionalista e os “Cadernos de Nosso Tempo”. Brasília, *Câmara dos Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, Biblioteca do Pensamento Político Republicano*, vol. 6, 1981.

Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cadernos.htm>>. Acesso em: 22 set. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, pp. 687-706, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

SMITH, Anthony. O nacionalismo e os historiadores. In: BALASKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 185-208.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da História Nova*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *A ofensiva reacionária*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992, pp. 9-51.

_____. *Fundamentos do Materialismo Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *História e materialismo histórico no Brasil*. São Paulo: Global, 1985.

_____. *Introdução à Revolução Brasileira*. 4.^a ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1975, pp. 167-204.

_____. *História da Imprensa no Brasil*. 3.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983, pp. 391-449.

_____. Trinta anos depois. In: SANTOS *et al.* *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola; Giordano, 1993, pp. 29-36.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Revista Currículo sem Fronteiras*. São Paulo, v.9, n.1, pp. 72-90, jan./jun. 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Legislação e livro didático. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRRN, 2009, pp. 21-32.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2.^a ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

TOYNBEE, Arnold. A tarefa do historiador. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, pp.72-79, jan.-mar./abr.-jun. 1959a.

VALE, Antônio Marques do. *O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação*. São Paulo: UNESP, 2006.

VIANA, Hélio. O ensino da História do Brasil. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, pp.13-21, jan.-mar./abr.-jun. 1959.

_____. Revisão dos programas de História no Ensino Secundário. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp.103-106, jul.-set./out.-dez. 1959.

VIEIRA, Cleber Santos. Da História Nova do Brasil à Coleção de Educação Cívica: Histórias da Divisão de Educação Extraescolar do Mec (1963-1966). In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo, *Anais...* 2011.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. O nacionalismo desenvolvimentista e a política externa independente (1951-1964). *Rev. Bras. Polít. Int.*, v. 37, n. 1, 1994, pp. 24-36. Disponível em: <<http://www.cprepmauss.com.br/documentos/politicaexternaindependente52434.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

WEISS, Arthur Bernardes. Por que estudar História? *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, pp. 69-72, jan.-mar./abr.-jun. 1959a.

_____. Interpretação de textos, processo de ensino. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1/2, n. 4/5, pp.107-115, jul.-set./out.-dez. 1959b.

WERNECK DA SILVA, José Luiz. Aspectos gerais dos livros didáticos de História (tese de Congresso). *Boletim de História*, ano 3, n. 6, pp.161-171, jan./ jun.1961.

_____. Crítica de Revistas: o número inaugural de “Boletim de História”. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2/3, pp.125-131, jan.-mar./abr.-jun. 1959.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia, *Anais...* UCG, 2006, pp.1-10. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.