



HISTÓRIA E NARRATIVA: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA E DA NARRATIVA NOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE A GUERRA DO PARAGUAI

HISTORY AND NARRATIVE: A SCHOOL SUBJECT AND TEXTBOOK ANALISYS ABOUT PARAGUYAN WAR

Igor Calimam Sampaio

RESUMO: O objetivo principal da pesquisa é verificar como a disciplina História evoluiu após a “Reforma Francisco de Campos”, em 1931, até os dias atuais e como as narrativas sobre um dos eventos mais importantes da América Latina, a Guerra do Paraguai (1864-1870), foi vista nos livros didáticos. O objetivo secundário da pesquisa é a análise das leis educacionais do recorte temporal e como as narrativas históricas sobre o evento escolhido dialogam com as escolas mais tradicionais da historiografia. A pesquisa qualitativa foi feita após consulta bibliográfica, buscando, através de paradigmas indiciários, entender as narrativas e coletar o que é comum e o que é divergente entre elas. Como resultado vê-se que, assim, as escolas historiográficas e suas respectivas formas narrativas influenciaram os livros didáticos. As mais importantes se deram através das leis educacionais pós-revolução de 1930: as Reformas de 1931 e 1942 e as LDBs de 1961, 1971 e 1996. Atualmente a pedagogia do século XXI, se prende no debate do livro didático e a narrativa das novas tecnologias, dele dá para se inferir que cabe ao professor mostrar todos os lados da história: que não existe verdade absoluta e sim, na maioria dos casos, a visão dos vencedores.

Palavras-chave: História do Brasil, Livro Didático, Narrativa, Guerra do Paraguai, Epistemologia.

ABSTRACT: The main goal of this research is verify how the History has developed before 'Francisco de Campos' educational reform at 1931 up to now, and how the narratives about one of the most important Latin American events, the Paraguayan War (1864-1870), has been discussed in textbooks. The secondary goal in this research is the educational laws at the period analisys and how the historical narratives from the event choiced and dialogues with the most traditional historiographic schools. The research was conducted after bibliographic research, it conducting thru indiciary paradigmes to better understanding about the narratives, and collects the common and the differences between them. As a result of the research, it can note that, thus, historiographic schools and their respective narrative forms it has influenced textbooks. The most important changes have occurred in the post-30's Revolution new educational laws: The 1931 and 1942 reforms and the Law of Directives and Bases of National Education (LDB). Nowadays the 21st. Century pedagogies concerned into textbook and new tecnologies narratives. We can infered that the teacher must shows the history views: it is not straighted, and the absolute true does not exist, in the most cases, it is the winner's view.

Keywords: Brazil's History, Textbook, Narrative, Paraguayan War, Epistemology



INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina História no Brasil é um reflexo do que pode ser definido como a própria História. Nascendo “oficialmente” como disciplina no país através inauguração, pelo marquês de Olinda (Pedro de Araújo Lima), do Colégio Pedro II (1847) e do seu “meio-irmão”, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB (1848). Passou por marchas e contramarchas durante o Período Imperial (1822-1889), por diversas reformas educacionais no Período Republicano (a partir de 1889) e culmina na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 1996. Ou seja, a história não é um fluxo contínuo ou um riacho de águas plácidas, assim como define o historiador das Relações Internacionais José Flávio Sombra Saraiva (2017, p.4) – “A contribuição do passado é, assim, elemento constitutivo da compreensão do presente e do domínio do futuro”. Ou ainda, como define Marc Bloch (2001, p. 51-68) da História ser a “ciência dos homens no tempo” e, portanto, ela é humana, das sociedades, dos grupos humanos e não uma ciência que estuda somente o passado. E como uma “ciência dos homens” também está vinculada aos erros e acertos humanos, cabendo ao historiador como seu ofício, criar os paradigmas para transformar seus entendimentos. Em outras palavras, a história e, por conseguinte, o historiador, vê o presente não como algo sólido e imutável, mas como elemento para entender como será o futuro e, assim, o transformar o devir histórico.

Dessa maneira, podemos então, delimitar o assunto a ser tratado neste artigo que será através dos seus principais paradigmas e escolas, tendo como objetivo o estudo de como o ensino de História foi, ao longo do tempo, delimitado pelo Estado, bem como a sua influência se deu através do livro didático. Especificamente, veremos as marchas e contramarchas da disciplina pelo viés de um assunto que poderia ser abordado em vários momentos: A Guerra do Paraguai. Temporalmente, restringiremos a pesquisa a partir da reforma educacional do Ministro da Educação e Cultura, Francisco Campos, em 1931 até o momento atual do ensino de História, após a implementação da BNCC. A escolha da Guerra do Paraguai como indicador metodológico da pesquisa é baseada em alguns fatores: a) a importância que a guerra teve na consolidação das fronteiras na região meridional do Brasil; b) o encaminhamento dos desejos da nação como país hegemônico na região platina; c) a questão do negro na guerra e a alteridade e, por fim, d) a criação dos alicerces militares para a Proclamação da República e o seu viés positivista na educação. Além do marco temporal da pesquisa, que abarcaria o recorte proposto.

Para isso, utilizaremos como metodologia para o alcance da meta principal deste trabalho a investigação bibliográfica de acervos de bibliotecas: tanto digitais, como físicas. Através da análise dos dados obtidos em diálogo com o paradigma principal da pesquisa, que aborda como é vista a influência do Estado nos fatos históricos narrados nos livros didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula. A pesquisa propõe também verificar como esses fatos, ao longo do tempo, dialogam com algumas escolas historiográficas. E, por fim, a pesquisa busca verificar até que ponto, nos dias de hoje, a tecnologia atual por meio de diversas plataformas digitais pode ajudar o docente a resolver os paradigmas intrínsecos à disciplina, à matéria e criação do cidadão. Em outras palavras, a pesquisa tem por intenção verificar como um fato histórico ocorrido há um século e meio atrás, cujo fato teve diversas leituras e releituras ao longo de décadas pode, através do poder do Estado, e das diversas escolas historiográficas que aparecem nesse período, dar a resposta que a BNCC (2018) exige ao professor no diálogo com o aluno através dos princípios de “igualdade, diversidade e equidade” (p.15). Pela base historiográfica o método



de análise será através de paradigmas indiciários. Ou, seja, a montagem de um quebra-cabeça histórico para chegarmos às ideias definidas através de análises críticas levantadas pelo docente, buscando gerar na consciência do aluno o germe do cidadão. Não somente o cidadão político, mas também, o cidadão social, assim conceituado pela professora Circe Bittencourt (2019):

a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais. [...]Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre diversos fatos de ordem política, econômica e cultural. (BITTENCOURT, 2019, p.20)

contextualização da História como disciplina no Brasil e o diálogo com as reformas educacionais.

PRIMEIRO REINADO (1822-1831)

Os cidadãos livres, no dia 7 de setembro de 1822, comemoraram a Independência de um novo país. Agora, depois de proclamada a sua emancipação e a separação da pátria-mãe Portugal, a jovem nação precisava de uma nova organização político social. Vista por muitos historiadores como uma continuidade do processo político da antiga metrópole¹ (por manter-se como Monarquia ou prezar a manutenção de instituições político-jurídicas, mesmo com a influência das “revoluções liberais” de 1810 e 1820), o Império do Brasil, a partir do seu novo patrono protetor, D. Pedro I, convoca, em maio de 1823, uma assembleia nacional constituinte para estabelecer os trâmites burocráticos da pátria recém-nascida, Após longos debates e grandes entraves entre os membros da assembleia e o Imperador, passando inclusive pelo fechamento do congresso, no dia 23 de março de 1824, a nova Constituição é outorgada. E, mesmo autoritária, a nova Carta estabelece no Caput do Artigo 179 que “A inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.” (BRASIL, 1824) em seu inciso XXXII “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.” (idem.). Ou seja, a primeira Constituição brasileira já tinha um embrião do que, modernamente, chamamos de direitos civis e, também, foi ela a pioneira na colocação de termos educacionais em seu corpo epistolar, estabelecendo a instrução primária e gratuita a todos cidadãos.

Importante ressaltar que a nossa primeira Carta-Magna, mesmo sendo liberal do ponto de vista civil, rechaçava a inclusão de outras pessoas que viviam aqui e não detinham o direito de serem consideradas cidadãs. Nas palavras de Boris Fausto (2015):

a Constituição representava um avanço, ao organizar os poderes, definir

¹ FAUSTO (2015, p.126); DOLHNIKOFF (2020, p.31-48); SCHWARCZ & STARLING (2018, p.222); DORATIOTO & VIDIGAL (2014, p.8)



atribuições, garantir direitos individuais. O problema é que, sobretudo no campo dos direitos, sua aplicação seria muito relativa. Aos direitos se sobrepuja a realidade de um país onde mesmo a massa da população livre dependia dos grandes proprietários rurais, onde só um grupo pequeno tinha instrução e onde existia uma tradição autoritária. (FAUSTO,2015, p.128).

O primeiro sinal do estabelecimento formal de elite autoritária, portanto, já deixava suas marcas no que podemos chamar de “embrião oficial” da educação brasileira. E, sendo assim, quem poderia frequentar essa educação, seria sobretudo, os membros desta elite e seus descendentes. Embora havendo no país uma proto-estrutura educacional, primeiro com os colégios que foram fundados por ordens religiosas - especialmente por membros da Companhia de Jesus até meados do Século XVIII-, das fundações das Escolas de Direito em Olinda, na capitania de Pernambuco e no Largo São Francisco, em SP. Houve também a fundação da faculdade de Medicina da Bahia, da Faculdade de Belas-Artes, no Rio de Janeiro – fruto da missão francesa de 1816. Ou seja, mesmo que na Constituição de 1824 o “cidadão” tivesse direito a uma escola primária gratuita. Essa escola, tanto no seu corpo de alunos quanto no seu corpo diretivo era fruto de uma elite aristocrática nacional cuja responsabilidade estava no estabelecimento de uma “nova” burguesia nacional.

REGÊNCIA E SEGUNDO REINADO (1831-1889)

Depois de um turbulento e instável reinado de D. Pedro I, que culmina na sua abdicação em 1831 favoravelmente a seu filho Pedro II, então com cinco anos de idade, para tomar posse como novo Rei de Portugal sob o júbilo de D. Pedro IV, estabeleceu-se no Brasil um período regencial com o intuito primeiro de manter o status quo e entregar o trono ao novo Imperador assim que fosse atingida a sua maioridade. Entretanto, foi pelas mãos da regência que foi possível um “primeiro governo nacional” e, podemos dizer uma experiência quase republicana. Uma das principais mudanças constitucionais advindas do Ato Adicional nº 1 (Lei nº16/1834), durante a regência trina permanente, foi a que tornou possível estabelecer, agora na forma da lei, uma maior autonomia às províncias, criando as Assembleias Provinciais. No bojo do seu texto, no artigo 10, parágrafo 2º, estabelece que era de competência das Assembleias Provinciais legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.” (BRASIL, 1834). Ou seja, a descentralização deixou para os presidentes das Províncias e para o Poder Legislativo local, criar estabelecimentos próprios de educação e promovê-los. Porém, da mesma forma, só atingiam os cidadãos. E, a restrição ainda era de grande monta, a despeito de uma maior capilaridade no que tange ao ensino da época. Após o Ato Adicional, a burocracia brasileira, se via agora com todo o vigor para a formação de uma ideia de nação - já tinha cortado os laços com o Império dando mais poder aos burocratas durante o Período Regencial (diminuiu a força do Poder Moderador, criou as Assembleias Provinciais e a Guarda Nacional). Em suma, gerou mais poder para as elites locais. Mas surge o paradigma: como deveríamos formar este Estado-Nação, consolidando seu vasto território e criando uma elite burocrática capaz de comandar o país por várias gerações?

Abud (2019) diz que a questão foi resolvida por meio da institucionalização da disciplina



de História, consoante a criação do Colégio Pedro II, em 1837 e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838:

a trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração dos seus programas. A História como disciplina escolar secundária se efetivou como criação do Colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837.

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. (ABUD, 2019, p.29-30)

Em outras palavras, dava-se através destas duas instituições, o início da ideia de Brasil-Nação, e através dessa ideia, a disciplina história é “oficialmente” criada, com seus métodos e sua racionalidade. Ademais, a disciplina sofreu, no seu início tanto no Brasil como no mundo, grande influência do positivismo de Comte, na vertente epistemológica através de Von Ranke e, no país, por Francisco de Varnhagen, então diretor do IHGB. Na gestão interina de Araújo Lima, além das duas instituições também criaria a Escola Militar, no Rio de Janeiro, em 1838. O que, mostra de forma taxativa a ideia central do governo provisório de unificação e consolidação do país.

A HISTÓRIA E O CONCEITO DE BRASIL-NAÇÃO.

Com a ideia da formação do Brasil-Nação já consolidada e com o meio institucional para a sua criação. Criou-se o concurso, em 1843: “Como se deve escrever História do Brasil?” vencido a época por Von Martius. A “verdadeira” História do Brasil deveria mostrar a força nascente do novo país através de sua origem baseada nas três raças: o branco, o negro e o índio. Dando ênfase ao papel do Europeu que aqui se estabeleceu há três séculos (ABUD, 2019). Portanto, uma História do Brasil baseada nas vitórias e nos heróis portugueses e brasileiros de origem europeia. Schwarcz e Starling (2018) analisam com mais profundidade o assunto:

Era premente destacar certa memória, reconhecer uma cultura e criar um ambiente favorável à nova nacionalidade. E, se no plano político uma monarquia americana era vista sob suspeita pelas demais nações do continente, internamente era também necessário criar um sentimento de Brasil. E foi com essa intenção que se deu a fundação de um estabelecimento dedicado 'às letras brasileiras'. Criar uma intelectualidade local, e não formada em Portugal, parecia ser medida urgente. Talvez por isso, em 1838, tendo como modelo o Institut Historique, aberto em 1834 em Paris, formou-se o IHGB, congregando a elite econômica e literária carioca. É justamente esse recinto que abrigará, a partir da década de 1840, os românticos brasileiros, quando monarca Dom Pedro II se tornará assíduo frequentador e incentivador dos trabalhos desse estabelecimento. (SCHWARK e STARLING, 2018, p.285)



Com efeito, a ideia que se consolida como conceito de Brasil-Nação ao longo da educação brasileira no período após a independência é a ideia da criação de novas bases intelectuais através da criação de uma elite letrada nacional que, poderia responder por questões econômicas, militares, administrativas e sociais. A questão das fronteiras, da economia agroexportadora e da burocracia recém-formada eram os patamares formadores do país e deveriam ser evidenciadas.

O BRASIL COMO NAÇÃO INTELECTUAL E AS REFORMAS DO PERÍODO VARGAS (1930-1945)

Após a vitória do processo revolucionário encabeçado por Getúlio Vargas e sua ascensão ao poder, em 1930, a ideia de Brasil-nação, também suscitaria mudanças no padrão educacional. Francisco Campos, Ministro da Educação entre 1930 e 1932, encabeçou uma grande reforma na educação brasileira de então. Segundo Fausto, o objetivo central era criar uma intelectualidade a fim de formar uma elite mais ampla (FAUSTO, 2015, p. 287), portanto, uma elite intelectual mais preparada para os paradigmas políticos e econômicos que estariam por vir na criação de uma nação mais próspera, embora na década anterior, outros Estados também promoveram reformas educacionais e, principalmente no que tange a erradicação do analfabetismo. Outro fator importante é que até a instalação do governo Vargas as escolas elaboravam seus currículos próprios em cada disciplina. Francisco Campos fazia parte da Aliança Liberal² que deu apoio às ideias getulistas na coalizão de forças tanto nas eleições perdidas em 1930 quanto na tomada de poder através do golpe de novembro do mesmo ano.

Contradizendo ao próprio propósito liberal, a reforma de Campos deu maior controle do Estado sobre a educação, inclusive interferindo e equiparando os currículos e, dessa forma, a História não ficou de fora. Para a disciplina de História, a reforma juntou História Geral com História do Brasil, criando uma disciplina chamada História da Civilização, o que dava a ideia de que o Brasil fizesse parte de uma continuidade histórica civilizatória, ocultando, portanto, a divisão social e levando às massas de estudantes um ensino direcionado. Na reforma proposta por Campos, segundo Abud(2019), os programas do ensino médio seriam produzidos pelo Ministério da Educação. “Eliminava-se desse modo a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus próprios programas, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário” (ABUD, 2019, p.32). À época da execução do programa, não consistia apenas de reclamações sobre a mudança estrutural do ensino, Duque-Estrada (1933), por exemplo, elogia o sistema de união das disciplinas e, no seu livro didático *Noções de História do Brasil*, diz: “Tudo isso é possível (e até mesmo necessário) ensinar com a excelente medida que mandou incluir nos programas de nossos cursos elementares as principais noções de história da civilização” (DUQUE-ESTRADA, 1933, p. 6). A Reforma estabeleceu mudanças que são o embrião do modelo educacional brasileiro, estabelecendo de forma definitiva um currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos (primeiro e segundo graus) e o diploma para ingresso no ensino superior, inclusive mostrando reflexos na própria Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei 9.394/96), a atual base legislativa do ensino nacional, que diz em seu artigo 21, caput e incisos I e II “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino

² O Programa da Aliança Liberal refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. [...] Sua insistência era nas liberdades individuais e na reforma política (FAUSTO, 2015, p.273-274)



fundamental e ensino médio; II - Educação Superior.” (BRASIL, 1996)

Outra reforma educacional importante do governo Getúlio Vargas foi a liderada por Gustavo Capanema (1942), Ministro da Educação de 1932 a 1945 Para a disciplina de História, em particular, houve a separação em definitivo da disciplina em História Geral e História do Brasil. As Instruções Metodológicas expedidas em 1945 tinham como objetivo principal na disciplina de História do Brasil era através de uma “genealogia da nação” criar um desenvolvimento do patriotismo e de sentimento nacional, baseada em três pilares: (i) formação do povo brasileiro; (ii) organização do poder político e, (iii) ocupação territorial. Ou seja, uma unidade social, econômica e administrativa. Dentro da gestão de Capanema outro passo importante para a educação do país foi, durante esse período, que se deu fundação das grandes universidades brasileiras nos seus dois polos mais importantes: A Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (que mais tarde se transformaria em UFRJ), em 1935. Diante do exposto, portanto, é possível inferir que o projeto educacional do Governo Vargas pode ser definido como um projeto autoritário apesar de cognominado como liberal, nada de liberal pode ser observado. Houve intervenção curricular nas disciplinas, principalmente do ensino secundário, demonstrando assim o Estado como fio condutor da educação e a elite econômica e política como edificadora do processo civilizatório nacional. Consolidando desta maneira, políticas antiliberais na educação.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A HISTÓRIA NO PERÍODO DA REPÚBLICA LIBERAL (1945-1964) E DURANTE O REGIME MILITAR (1964-1985)

No período chamado de “República Liberal”, devido à Constituição Liberal de 1946, duas mudanças curriculares importantes aconteceram na educação brasileira. Uma foi a portaria 724 de 1951 do Ministério da Educação que aprovou os programas para as disciplinas História Geral e História do Brasil, sendo que História Geral e do Brasil se mesclavam em História da América, dando imensa ênfase ao sentimento nacional conforme diz no programa de História do Brasil no ciclo ginásial no que se refere à “Unidade V – Defesa do Território e Sentimento Nacional” (BRASIL 1951, p.192). A outra mudança curricular importante aconteceu com a promulgação da Lei n.º 4.024/61, já sob o governo de João Goulart e encabeçado pelo ministro Antônio de Oliveira Brito (61-62), pode ser destacada, por exemplo, a atribuição das escolas secundárias de administrarem seus próprios currículos, cuja intenção era principalmente, no que diz respeito aos cursos técnicos, formar especialização de mão-de-obra já no ensino secundário. No caput do artigo 43 diz que “cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático” (BRASIL, 1961) Devido a essa autonomia, a disciplina História, bem como as outras disciplinas de humanidades perderam a sua relevância e houve uma diminuição significativa na carga horária das escolas. A caracterização da importância dessa lei, que foi a primeira Lei de Diretrizes e bases, a despeito de ser promulgada quase trinta anos depois de ser prevista na constituição de 1934.

No dia 1º de abril de 1964, o país amanhece sob um novo governo, uma nova gestão e uma nova forma de pensar. Os ventos que sopravam para uma atmosfera mais livre com o fim da ditadura Vargas cessaram. E um novo e autoritário regime se impôs. No que diz respeito à educação, o autoritarismo foi exposto na nova Lei de Diretrizes de Bases, em 1971, sob o governo do General Garrastazu Médici, com a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Artística, Programas da Saúde e



Educação Física (BRASIL, 1971).

A importância dessas disciplinas para o regime recém-instalado era visivelmente de controle, dando uma importância à educação para a criação de novas intelectualidades em busca de uma legitimação do poder pelo desempenho da economia, deixando de lado, e à mercê da repressão projetos culturais e organizações educacionais experimentais dando ênfase aos que menos tinham possibilidades. Foi assim, que apareceu o MOBRAL, e a reformulação dos cursos Supletivos. A ideia era ampliar a autonomia do país, “associando-se a participação do capital estrangeiro ao capital monopolista de Estado e a seu avanço sobre setores estratégicos da economia. Após a independência industrial, enfim, era preciso viabilizar a independência tecnológica” (CERVO E BUENO, 2015, p. 411). Depreende-se que, então, o ensino de História teria também que ser reformulado, buscando uma melhor adaptabilidade às propostas econômicas de engrandecimento nacional, mesmo que o objetivo nacional estivesse em detrimento das necessidades e escolhas individuais, portanto, à margem da liberdade de expressão e pensamento. No Ensino Superior, por exemplo, a Lei nº 5.540/68, dizia em seu

art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência. (BRASIL, Lei nº 5.540/1968, grafia original)

Portanto, verifica-se que a fiscalização e o financiamento das pesquisas, das disciplinas e do corpo docente estavam sob as rédeas do governo e, de forma autoritária, também refletia sob a universidade e a obtenção e divulgação do saber.

A HISTÓRIA E A REDEMOCRATIZAÇÃO NA SALA DE AULA (A PARTIR DE 1985) E O DIÁLOGO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS: A DISPUTA DE NARRATIVAS

Findos vinte e um anos de regime autoritário, volta o Brasil a trilhar caminhos democráticos. A “Constituição Cidadã” de 1988 colocou o cidadão e a sociedade no patamar central das políticas econômicas e políticas. Porém, mais vinte e cinco anos se passaram da última LDB até ser promulgada a Lei nº 9.394/96 que adiciona novos componentes na educação, incluindo nela a “prática social”, sendo dever da família e do Estado, e inspirada na solidariedade humana. A norma também estabelece a criação de um currículo nacional que depois de muitos estudos e debates acabou culminando na Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito à disciplina de História a BNCC roga que “ela é a correlação de forças, de enfrentamento e de batalha para a produção de sentidos e significados” (BRASIL/MEC, 2018, p.397). Também implementa o conceito de alteridade, ou seja, como vemos o outro e como ele também nos vê enquanto cultura, cidadão e prega, desta forma, mais respeito ao próximo e tolerância com o outro seja ele na esfera social, econômica, política, sexual, religiosa. Em outras palavras, a base sugerida nos ajuda a implementar a visão do outro não como herói ou vilão, mas como “outro” e dentro da sua diversidade, respeitar as suas especificidades. Feito assim, através da comparação, da



contextualização, da interpretação. A história, na sala de aula, acaba sendo responsável por levar à um pensamento mais crítico de nossa sociedade, considerando a troca de experiências entre aluno e professor. Outros dois pontos importantes referentes à disciplina são a introdução obrigatória das temáticas da contribuição “das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias” (Lei nº 9.934/96, Art.26,§ 4º) e também da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” incluída na LDB através da Lei nº 11.645/2008.

Na esteira da sociedade em rede, do estudante e do professor conectados em rede, surgem novas oportunidades de estudos e de compilação de informações. Agora, a voz e a narrativa são dadas a qualquer cidadão, tendo ele conhecimento ou não sobre o assunto aparente. Porém, na mesma linha estão as falácias e desinformações que saem das redes sociais e de sítios obscuros da internet aparecem dentro da sala de aula esses dois vieses: o da informação e do estudo científico, ou seja, baseado em metodologias e o falacioso, baseado apenas em desinformações que só tem sentido quando se quer afirmar algo que não aconteceu ou que a outra interpretação dada não reforça teses de perda de poder da classe dominante. Surge então um grande paradigma: o que fazer com a indagação que foi trazida para a sala de aula?

OGASSAWA E BORGES (2019) redigem um excelente artigo em que se debate esse assunto através do estudo de uma série que passou num canal de TV fechado que se denomina como um canal de história. A série falava do “politicamente incorreto” na história, baseado num livro com a mesma temática e que não era feito por um historiador e sim por um jornalista. Segundo, Ogassawa e Borges (2019),

Enquanto produtores e jornalistas e editores não raro buscam construir uma narrativa linear que faça sentido para não iniciados num conflito histórico X, o trabalho historiográfico compreende em explorar lacunas e contradições, rupturas e continuidades que talvez não façam sentido à primeira vista para o espectador e/ou leitor leigo (p.44).

Portanto, quando a pesquisa busca analisar A Guerra do Paraguai e suas problemáticas apresentadas nos livros didáticos, buscamos saber como elas também dialogam com essas novas tecnologias. Como ficaram a questões dos ingleses, financiaram ou não a guerra? Existiam mesmo tais interesses? Como a guerra influenciou a abolição, o desenvolvimento militar, a questão hegemônica na região platina e, principalmente, como seu desenrolar provocou o fortalecimento das ideias republicanas culminando na Proclamação da República. A história, então, demonstra que não é linear e que existem vários fatores intrínsecos decorrentes dos atos humanos, e não só, das autoridades ou dos vultos históricos.

Ao analisarmos os segmentos dos livros didáticos que tratam das questões referentes ao evento “Guerra do Paraguai”. Os títulos que são da década de 30, com exaltação aos grandes vultos históricos e de grande patriotismo, a visão de Solano Lopez como invejoso da riqueza do Brasil e tirano e todos veem como causas a intervenção brasileira no Uruguai contra a posse de Atanásio Aguirre do partido blanco e como consequências da Guerra do Paraguai :a paz na região do Prata.; a Proclamação da República e a abolição dos escravos. Podemos usar como exemplo o livro “História do Brasil (para o curso comercial)” de Cesarino Júnior (1937) que diz: “o ditador do Paraguai, Francisco Solano Lopes, desejoso de obter renome internacional[...]” (p.137)” ou texto de Esmeralda Lobo, de 1936 no qual fala sobre a invasão de Uruguaiana durante o desenrolar do conflito “a invasão causou tanta indignação aos brasileiros que até o Imperador partiu para o



teatro da Guerra” (1936, p.38).

Na questão, por exemplo, dos vultos históricos e de patriotismo exacerbado, pode-se observar no livro de Veiga Cabral, “História do Brasil” (com grafia da época) “os officiaes e soldados que voltavam do combate sem haverem vencido, eram inexoravelmente sacrificados por mais fieis que tivessem sido sempre à causa daquela sacrílega tyrannia” (p.242) ao comentar sobre os soldados paraguaios no cenário de guerra ou “(...) dez dias depois iniciou-se a batalhas de Lomas Valentinas, que durou seis dias, isto é, até o dia 27, quando os paraguayos foram derrotados, fugindo Lopes, e sendo um grande resultado para Caxias” (p.248)

Portanto, dá para associar o resulta da pesquisa com as amostras bibliográficas dos anos 30 com a visão positivista cuja natureza da escola era de possuir uma postura acrítica acerca dos fatos, de modo que seja contada unicamente a verdade com rigor técnico e sua narrativa histórica que tem como principal preocupação, segundo MARCZAL (2016, p.45), “os grandes fatos políticos, com ações espetaculares dos governos, de seus líderes e de seus personagens de destaque”. Pondera também Marczal que mesmo que a visão sobre os fatos fosse imparcial ou “técnica” ela sempre via a visão de quem estava no topo da pirâmide hierárquica da época e que, portanto, a visão acrítica seria deveras impossível.

Outra escola historiográfica que pode ser observada é a chamada Escola dos Annales. Fundada na França, em 1929, e muito influente por sua nova visão historiográfica pensada no “fazer histórico” intercambiável com outras ciências humanas como a Sociologia, a Filosofia, a Pedagogia e a Antropologia, sendo de clara oposição aos métodos científicos do positivismo. Fica aparente nos escritos que damos por exemplo nos escritos de Armando Souto Maior (1969) do seu, História do Brasil – em que a visão acerca do conflito tem um viés mais amplo, mais aberto às visões de outros países sobre a pugna platina. “(...) Á primeira vista, parecia aos observadores distantes da guerra que se tratava de uma luta desigual entre os três países que compunham a Tríplice Aliança contra a pequena república central” (p.326).

A abordagem marxista que tem na Nova História Inglesa colocando novos ingredientes no materialismo histórico tradicional, Marczal(2016) aborda da seguinte forma:

os autores que estavam comprometidos com as discussões propostas pela nova esquerda contribuíram com a renovação da abordagem marxista, particularmente ao conferir maior relevância analítica a expressões culturais populares, atribuindo-lhes um peso maior nas configurações históricas de grupos sociais e políticos, bem como maior independência em relação ao determinismo atribuído aos fatores econômicos. Nesses termos, se notabilizaram pela difusão de um “socialismo humanista” ou de um “marxismo cultural” ao resgatar os indivíduos em suas amplas manifestações do processo histórico (MARCZAL, 2016, p.126-127)

Tanto a abordagem marxista mais clássica quanto a da Nova História aparecem também nos livros didáticos brasileiros, como o de José Jobson Arruda (1999) Brasil Império e República em que a ênfase pedagógica é claramente a escola inglesa ao comentar como se constitui a República Paraguai, em suas palavras

o Paraguai tornou-se independente da Espanha em 1811. Em 1814, o líder político José Gaspar Rodriguez de Francia assumiu o governo como ditador. Ele tinha amplo apoio entre os camponeses indígenas. Criou fazendas do Estado – as estancias de la pátria -, controlou o comércio exterior e incentivou



a indústria de bens de consumo. No plano social, França aboliu a escravidão e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino público. Essas medidas constituíram um avanço muito grande em comparação com o que se passava nos países vizinhos (p.71)

Novos desafios aparecem nesta nova década tanto para o livro didático quanto para professores e alunos, que é como verificar o revisionismo que aparecem nas redes sociais e nas mídias de massa, e debater com os livros didáticos. A narrativa de que na sociedade moderna tudo depende da narrativa e pode ser verdade ou não e também um grande romance sem uma grande percepção metodológica de quem lê. É o novo, é o presente, não é futuro, nem a discussão sobre o passado. É individualismo que nas palavras do sociólogo Zygmunt Bauman se convergiu numa “sociedade líquida”. E a liquefação dessa sociedade abrirá novos caminhos para um novo debate?

METODOLOGIA

A proposta e objetivo da pesquisa é verificar por meio de uma pesquisa bibliográfica descritiva e comparativa com o intuito de obter através de uma análise qualitativa dos livros didáticos obtidos definindo alguns paradigmas de controle. Ou seja, uma análise heurística definida a seguir:

- a) Como os livros didáticos do recorte temporal escolhido dialogam com as principais escolas epistemológicas da historiografia?
- b) É possível verificar pontos em comum em cada ponto verificado?
- c) O que há de comum e o que há de divergente entre as narrativas verificadas?
- d) E como o fato histórico é visto hoje, por outras mídias. Será analisado também dois vídeos em sites dedicados à história em geral.

Portanto, através dos paradigmas citados, a pesquisa tenta buscar um dos seus principais propósitos que é o conceito de consciência histórica através da sua missão que é - segundo Rodrigo Otávio dos Santos (2016) “transferir do passado as questões que influenciam a sociedade no presente”. (p.19).E como o professor de História tem a missão em suas mãos para, através das interações com alunos e com a sociedade, criar uma consciência histórica.

Temos por definição de consciência histórica a que foi criada por Rusen (2010, apud SANTOS, 2016. p.19) como o “movimento que o estudo de história faz no indivíduo e, também na sociedade” Sendo assim, a junção da missão do historiador, e consuetudinariamente ao professor, com a ideia de “consciência histórica” o motivo principal dessa pesquisa. Criar por meio das interações em sala de aula, modelos críticos de análise, de acordo com a capacidade de cada grupo (sala de aula) e, fazer com que esse movimento do estudo abra espaço para indagações cada vez maiores.

Foi adotado como procedimento metodológico a análise qualitativa de livros didáticos a partir do período da Reforma Francisco Campos (1931) até os dias atuais, utilizando como instrumentos de coleta de material a consulta a acervos físicos e digitais de bibliotecas públicas.

O material foi coletado durante o período de 01 a 29 do mês de novembro do ano de 2019. Foram analisados 32 livros didáticos que estavam dentro do recorte temporal pré-estabelecido. Na análise da amostra coletada, chegou-se aos seguintes resultados que serão demonstrados na sessão a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O que se pode inferir da pesquisa feita é que as principais escolas historiográficas são representadas durante o marco temporal analisado. E como todo processo histórico, aparecem mais nos períodos em que há uma inflexão na legislação educacional. Dessa forma sempre há um debate triangular entre as escolas historiográficas, a legislação vigente e a percepção social na montagem curricular. A ênfase é dada em certo momento na percepção da construção de uma nação intelectualizada e erudita como nas Reformas Campos (1931) e Capanema (1942), e nas LDBs de 1961, 1971 e 1996. O que revela a pesquisa é que não há uma linha do tempo, entretanto existe uma contemporaneidade entre as escolas que se apresentam em voz nas narrativas dos livros didáticos, provando assim, que a História não é fluida como pensam, não se pode dizer que um fato se dá em consequência de outro, mas como uma conjunção de fatos e uma interpretação de quem, por alguma influência, deu visão diferente sobre o mesmo fato histórico.

Outro ponto a ser considerado é como se chega à visão de alteridade. Ou seja a visão de um sobre o outro, e vice-versa. A visão sobre o regime paraguaio passa de uma visão positivista e patriótica de tirania para uma visão sociologicamente de oprimido, dialeticamente dialogando com uma visão de estruturalismo social. Das visões unificantes da pesquisa, todas elas indicam, nos livros didáticos que o Brasil sempre buscou uma posição hegemônica no cone sul.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019. p.11-27.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, Império do. **Constituição Política do Império do Brazil, 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10/12/2019.

_____. **Lei nº.16, 12 de agosto de 1834**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em 11/12/2019.

BRASIL, **Lei nº. 5.540, 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14/12/2019.

BRASIL, República Federativa do. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Imprensa Oficial, 2018.



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.020, 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 12/12/2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 31/11/2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 31/11/2019

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria 724, 04 de julho de 1951**. Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Rio de Janeiro, DF.v.16, nº43, jul/set. 1951.

CERVO, Amado E BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 5ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil império**. 1ªed, 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2020.

DORATIOTO, Francisco M. e VIDIGAL, Carlos Eduardo. **História das Relações Internacionais do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014

DUQUE-ESTRADA, Osório. **Noções de História do Brasil**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª ed. atual e ampl. 2ª reimpr. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2015.

MARCZAL, Ernesto Sobocinski. **Introdução à historiografia: da abordagem tradicional às perspectivas pós-modernas**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

OGASSAWARA, J.S. E BORGES, V.T. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. V.38, nº80, p. 37-58, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.59/1806-93472019v39n80-02>. Acesso em 11/12/2019.

SARAIVA, José Flávio Sombra (Org.). **História das relações internacionais contemporâneas: da sociedade internacional do Século XIX à era da globalização**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2017.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Fundamentos da Pesquisa Histórica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SCHWARCZ, Lília Moritz e STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2018.