

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664268>

DOI: 10.20396/etd.v25i00.8664268

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2023 by UNICAMP/FE. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

HISTÓRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: REFORMAS, CURRÍCULO E SENSIBILIDADES

HISTORY IN SECONDARY EDUCATION:
REFORMS, CURRICULUM AND SENSIBILITIES

HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
REFORMAS, CURRÍCULOS Y SENSIBILIDADES

Arnaldo Pinto Junior¹, Halferd Carlos Ribeiro Junior²

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar concepções de ensino de História para o ensino secundário que circularam nos contextos da Primeira República e da reforma curricular de 1951. Dialogando com referenciais teórico-metodológicos da história cultural e do currículo, estudamos a legislação educacional e programas de ensino para refletirmos sobre textos produzidos pelos professores Mello e Souza e Vicente Tapajós. Ao defenderem, respectivamente, a História como modeladora do caráter nacionalista e formadora do cidadão democrático, tais sujeitos apresentaram ideias que tanto retratam disputas políticas em torno do currículo quanto procuravam forjar visões de mundo e sensibilidades dos estudantes durante os processos educativos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Reformas educacionais. Currículo. História das disciplinas escolares. Sensibilidades.

ABSTRACT

This article's goal is to analyse conceptions of teaching of history for secondary education, which circulated in the contexts of the First Republic and the curriculum reform of 1951. Considering theoretical-methodological references of cultural history and the curriculum, we studied the educational legislation and teaching programs in order to reflect about the texts written by teachers Mello e Souza and Vicente Tapajós. By supporting, respectively, The History as the nationalist character shaper and the democratic citizen former, those teachers presented some ideas which portray political disputes around the curriculum furthermore sought to forge students' worldviews and sensibilities during school educational processes.

KEYWORDS: Teaching of History. Educational reforms. Curriculum. History of school subjects. Sensibilities.

¹ Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor Associado I - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. **E-mail:** apjbrasil@hotmail.com

² Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor do Magistério Superior - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, SC - Brasil. **E-mail:** halferd.junior@uffs.edu.br

Submetido em: 06/02/2021 - **Aceito em:** 17/01/2022 - **Publicado em:** 31/03/2023

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar conceptos de la enseñanza de la Historia para la educación secundaria que circularon en los contextos de la Primera República y de la reforma curricular de 1951. Dialogando con referentes teóricos y metodológicos de la historia cultural y curricular, investigamos la legislación educativa y programas de enseñanza para reflexionar sobre textos producidos por los profesores Mello e Souza y Vicente Tapajós. Defendiendo, respectivamente, la Historia como modelo para el carácter nacionalista y para la formación de ciudadanos democráticos, dichos sujetos presentaron ideas que tanto retratan disputas políticas en torno del currículo cuánto buscaron forjar las visiones del mundo y las sensibilidades de los estudiantes durante los procesos educativos escolares.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de la Historia. Reformas educativas. Currículo. Historia de las disciplinas escolares. Sensibilidades.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre propostas curriculares destinadas à disciplina História no denominado ensino secundário e suas relações com a constituição de sensibilidades é uma tarefa complexa, requer um olhar acurado dos pesquisadores interessados nessa temática. Seja pelos distintos objetivos traçados em diferentes currículos, seja pelas interpretações da ideia de sensibilidades, temos um instigante desafio diante das suas imbricações tanto no âmbito da educação escolar quanto no da formação sociocultural mais ampla.

Se nossa pretensão fosse abarcar o contexto em que vivemos, poderíamos observar, a partir de relativa proximidade, a atuação de diversos grupos políticos que procuram, entre movimentos de dominação e de resistência, legitimar suas visões de mundo por meio de múltiplos suportes e linguagens. Produtos culturais analógicos e digitais circulam pelos espaços de sociabilidade, divulgando discursos orais, escritos e imagéticos, cada qual portador de representações simbólicas, com as respectivas capacidades de comunicação e de significação. As disputas simbólicas evidenciam as ações dos sujeitos e seus posicionamentos nos cenários sociais. No caso da disciplina História, a elaboração e a defesa de determinadas narrativas sobre o passado, a qualificação de critérios identitários ou as perspectivas de tratamento da alteridade fazem parte de agendas políticas, evidenciando sua filiação nas relações de força hodiernas. Ao considerarmos tais embates, acreditamos que as sensibilidades são forjadas pelos sujeitos/grupos enquanto atuam socialmente.

Entretanto, as análises de situações e de acontecimentos recentes nos auxiliam a perceber quantas dificuldades podem encontrar aqueles que pretendem trabalhar com tais temáticas. Em cenários de polarização política, marcados pela exaltação dos debates e pelo profundo desapontamento frente às posturas que confrontam as visões defendidas por determinados grupos, as interpretações realizadas tendem a desqualificar sumariamente os supostos inimigos e a privilegiar a própria esfera de pensamento. A difícil tarefa de se distanciar dos embates políticos nos apresenta algumas questões: como abordar

posicionamentos diametralmente antagônicos aos nossos, muitas vezes construídos ao longo de décadas, sem rotular seus partidários de forma superficial? Seria possível desenvolver estudos sobre as relações humanas que apartassem a racionalidade da sensibilidade? Que lugar o processo de formação dos sujeitos – dotados de experiências, desejos, sensibilidades, sentimentos – deve ocupar nos estudos das denominadas ciências humanas?

Outro problema que precisamos apontar sobre nossa temática de estudo é o estabelecimento de uma relação única e direta entre sensibilidades e sentimentos. Tal forma de abordagem é desenvolvida, muitas vezes, com a mesma noção para os dois termos, sem distinção de suas especificidades. Procurando não incorrer em tal procedimento, nos aproximamos das contribuições de Pesavento, que reconhece as potencialidades dessa temática para os estudos culturais. Diferentemente daqueles que assemelham sensibilidades a sentimentos, e mais, associam sensibilidades a sentimentos puros, refinados, civilizados, Pesavento afirma que as sensibilidades se situam nas dimensões implícitas do jogo social, apresentam-se por meio de insinuações, de silêncios e de recursos metafóricos da linguagem.

Segundo a autora,

[...] as sensibilidades são formas pelas quais os indivíduos e os grupos se dão a perceber, a si e ao mundo. A sensibilidade é, pois, capacidade humana, que fundamenta a apreensão do real; é uma habilitação sensorial que marca a capacidade de ser afetada pelo mundo ou de reagir a estímulos físicos ou psíquicos por meio das sensações.

Por outro lado, a sensibilidade estaria na base do próprio conhecimento sobre o mundo que o espírito é capaz de produzir. Entretanto, o conhecimento sensível marca um assalto contra o pensamento cognitivo racional. Porque opera na esfera das sensações e pertence à ordem da intimidade, porque atua na esfera dos sentimentos e fundamenta a percepção, interpretando e qualificando o mundo, o conhecimento sensível não segue exatamente as regras da racionalidade, mas não deixa, com isso, de produzir verdades, valores, ou seja, critérios de interpretação da realidade (PESAVENTO, 2004, p. 222-223).

Ao tratar da sensibilidade como capacidade humana que fundamenta a apreensão do real, posicionando-a na base do conhecimento, a autora apresenta tanto uma definição que ultrapassa os limites dos sentimentos quanto as potencialidades de sua discussão acerca dos estudos históricos e as formas de aprendizagem estimuladas pelas interpretações e qualificações do mundo inseridas nos conteúdos escolares.

No diálogo com pesquisadores que estudaram a história do ensino de História no Brasil (BITTENCOURT, 2000; GASPARELLO, 2004; MATTOS, 1998; MUNAKATA, 2013; NADAI, 1993; PINTO JR, 2010; RIBEIRO JR, 2015; SCHMIDT, 2012), percebemos uma gama de aspectos que participaram de sua configuração, dos quais destacamos: as demandas e as inquietações do tempo presente; o Estado e a perspectiva de nação vigente; os projetos de governo, o sistema

de ensino e o currículo prescrito; as vicissitudes das culturas escolares; os professores e suas condições de atuação; a produção de livros didáticos e suas distintas apropriações; as condições dos estudantes. Quando tratamos as perspectivas do ensino e da aprendizagem, direcionamos nosso olhar para a relação dos indivíduos com o mundo.

Reconhecendo os embates socioculturais que envolvem a elaboração de propostas curriculares em diferentes tempos e espaços, bem como seus desdobramentos sobre os processos de ensinar e/ou aprender história, neste artigo procuramos abordar dois períodos da república brasileira visando à análise dos objetivos delineados para a disciplina escolar em tela. Focalizamos, nos anos finais da Primeira República, a tese do professor João Baptista de Mello e Souza, produzida com o intuito de participar do concurso de catedrático de História do Colégio Pedro II (CP II), na qual identificamos a defesa do ensino de História voltado à formação moral e cívica dos estudantes, os quais deveriam portar ainda os princípios de uma cidadania nacionalista e patriótica. Nos anos iniciais da década de 1950, trabalhamos com a legislação educacional, os debates promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a perspectiva do professor Vicente Tapajós relativa ao ensino de História nas escolas secundárias. Do ensino voltado para a formação do cidadão que defenderia seu país em qualquer circunstância na Primeira República, observamos os impactos da Segunda Guerra Mundial nos debates educacionais e no fortalecimento da ideia da cultura de paz entre as nações.

2 UMA NAÇÃO DESEJADA E SUAS REPRESENTAÇÕES NA HISTÓRIA ENSINADA

Ao abordar as lutas travadas entre grupos e lideranças republicanas nos anos iniciais do regime político proclamado em 1889, Carvalho (1990) discorre sobre a elaboração e a legitimação dos símbolos nacionais, perpassadas pela força da tradição imperial no imaginário coletivo. Na visão do referido autor, enquanto as grandes correntes republicanas – o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo – travavam batalhas em torno da definição do novo regime, seus integrantes procuravam construir justificativas ideológicas que extrapolassem os limites sociais das elites dirigentes. A tradição imperial não poderia ser menosprezada, visto que muito de suas práticas políticas compunham as representações de poder no imaginário da sociedade brasileira.

Em cenários marcados por disputas políticas e simbólicas, as três correntes republicanas mais articuladas reconheceram a necessidade de educar o povo, começando pela proposta de universalização do ensino primário. O caráter político desse projeto estava vinculado à formação do cidadão republicano, à sobrevivência e à consolidação do regime que defendiam. Segundo Souza (1998, p. 26),

Durante a Primeira República, o projeto educacional das classes dominantes apresentava-se como um projeto político e um projeto ideológico de realizações práticas. Detentores dos canais de expressão político-social, principalmente a imprensa e o poder legislativo, os intelectuais, educadores e políticos liberais difundiram, propagandearam e instituíram suas concepções de educação popular tornando-as hegemônicas na época. Além de instaurarem uma política educacional nos moldes da democracia burguesa, consolidaram, de certa forma, um imaginário segundo o qual foi advogada a imprescindibilidade da educação escolar para a vida política e social, isto é, foi ressaltado o poder da educação como fator de promoção e igualdade social e a fixação dos contornos nítidos quanto à função e as possibilidades sociais de um homem educado, possuidor da razão, e o homem analfabeto considerado um ignorante.

O projeto educacional defendido pelos liberais tornou-se hegemônico nas primeiras décadas do regime republicano. Mesmo trabalhando com perspectivas conflitantes em determinados assuntos, a atuação política das três correntes evidencia uma convergência no que se refere ao ideário de modernização do país, que exalta uma nação mais forte e próspera, defendendo “a formação de um novo homem ajustado à realidade e às necessidades daquele momento” (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016, p. 114). Nesse período, o tema da educação escolar era levantado nos debates de forma quase unânime, como arma insubstituível para instaurar uma nova ordem e efetuar o progresso (CARVALHO, 2011).

Todavia, tais concepções modernizadoras encontravam muitas resistências nos movimentos sociais, que traziam outras reivindicações para a educação escolar (SCHUELER; MAGALDI, 2009). O discurso do “poder da educação como fator de promoção e igualdade social” (SOUZA, 1998, p. 26) efetivamente não agradava a todos. Setores conservadores também desconfiavam dos riscos de revoltas e violência social, problemas que estariam relacionados com a suposta falta de cultura da população e com a ausência de civilidade, condições prévias que poderiam provocar mais retrocesso do que avanços ao país (FONSECA, 2006).

Por isso, a composição do imaginário coletivo acabou recebendo tratamento cuidadoso por parte das elites governantes. Entre os aspectos que foram levados em conta nesse período, a instabilidade política e social do regime preocupava os republicanos que não acreditavam que as escolas estavam preparadas para cumprir a função de formadora do desejado cidadão republicano, sujeito capaz de compreender e de praticar os códigos culturais valorizados pela modernidade. Buscando potencializar os espaços escolares como instituições capazes de definir uma nova identidade para a nação, os governantes incluíram nos programas de ensino o imaginário idealizado. Segundo Carvalho (1990, p. 10-11),

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 o passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também [...] por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas.

Plasmar visões de mundo, modelar condutas por meio de símbolos e de mitos nacionais. Esses objetivos fizeram parte das propostas e das práticas escolares da Primeira República, atendendo tanto o projeto de nação desejada quanto as demandas surgidas com as reconfigurações do sistema de produção capitalista. Por outro lado, tais objetivos dialogaram com o imaginário social pretendido pelos governantes, principalmente ao trazer a possibilidade de ressignificação de valores éticos, morais e estéticos dos sujeitos localizados no campo de abrangência da educação formal. Assim, representações patrióticas e cívicas ganharam lugar cativo nos currículos da disciplina História, dividindo os espaços/tempos escolares com noções baseadas em conhecimentos científicos. Incluídas no arcabouço pedagógico de formação dos estudantes, tais perspectivas concorreram para a constituição de uma liturgia da escola moderna (BOTO, 2014), a qual assumia cada vez mais responsabilidades perante a sociedade (PINEAU, 2013). A escola republicana, com essas características, foi o espaço de formação inicial e, posteriormente, de atuação do professor João Baptista de Mello e Souza (1888-1969)³. No ano de 1926, Mello e Souza concorreu à cátedra de História do CP II, instituição educacional reconhecida nacionalmente desde o período monárquico⁴.

Segundo Vechia e Lorenz (1998), durante a Primeira República, ocorreram oito reformas educacionais relativas ao ensino secundário, as quais motivaram a produção dos correspondentes programas de ensino. O período em que Mello e Souza se preparava para prestar o concurso do CP II coincidiu com a reforma educacional de 1925, que foi acompanhada pela elaboração do programa de ensino que veio a público em 1926.

³ Natural da cidade de Queluz (SP), estudou no CP II a partir de 1900, recebendo o título de bacharel em Ciências e Letras cinco anos depois. Posteriormente cursando Ciências Jurídicas, Mello e Souza teve acesso a cargos públicos, como o de oficial do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Na área da educação, iniciou sua carreira em meados da década de 1910 como professor de História Geral e do Brasil na Escola Normal do Distrito Federal e no Colégio São Paulo, instituições localizadas na mesma cidade (GABRIEL, 2020).

⁴ Dentre os candidatos que concorreram para as vagas de professor de História da referida instituição em 1926, destacavam-se por sua produção intelectual Jonathas Serrano, Mecenas Dourado, Milton Barbosa, Jaime Coelho, Figueira de Almeida, Mário Guedes Naylor e Cornélio José Fernandes. Ao final do concurso, os professores Jonathas Serrano e Mello e Souza foram aprovados, respectivamente, para atuarem no Externato e no Internato do CP II (GABRIEL, 2020).

Diferentemente do programa proposto no ano de 1915, o de 1926 “recuperava” a cadeira de *Instrução Moral e Cívica* que constava no documento de 1912.

Dialogando com a reforma educacional de 1925, o candidato Mello e Souza concorreu à vaga de catedrático do CP II apresentando duas teses: *A Ideia da Independência na América* e *O Ensino da História na Formação do Caracter*. Para efeito de análise, neste trabalho, focalizamos a segunda tese, na qual o autor discorreu sobre o tema em seis capítulos: *Conceito moderno de História; Metodologia e finalidade do ensino da História; A educação moral e cívica nas aulas de História; Os homens célebres; As belas ações* e *O ensino de História e as obras de ficção*. Ao finalizarmos a leitura da tese, observamos que, na concepção pedagógica do professor Mello e Souza, a disciplina História tinha uma função significativa na formação ética, moral e cívica dos estudantes.

Nadai (1993, p. 149) afirmou que, nas escolas primárias e secundárias brasileiras, o ensino de História ocupou “um lugar específico que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão”. Conforme mencionado, os projetos de educação escolar que circulavam na Primeira República eram voltados, principalmente, para os anseios e desejos de setores das elites administrativas. Entre as visões hegemônicas, despontavam concepções da modernidade e suas atraentes promessas de progresso científico, social e econômico (SEVCENKO, 1998). Nesse cenário, a escola moderna se incumbiu de inúmeras tarefas, incluindo a formação do caráter do cidadão culto, disciplinado e patriótico (PINEAU, 2013).

A tese do professor Mello e Souza trazia tais elementos para o ensino de História. Em sua visão, os valores morais e cívicos deveriam ser trabalhados em meio aos conteúdos tradicionais da disciplina, pois, no caráter idealizado para o cidadão brasileiro, não poderiam faltar as inabaláveis bases do mundo civilizado. Mello e Souza (1926, p. 129) escreveu que, na escola secundária, “o ensino não se pode desinteressar de tudo o que disser respeito ao nosso paiz”, pois na idade em que frequentariam essas instituições os adolescentes vivenciariam “condições mais favoráveis para receber e assimilar os preceitos de ordem moral que hão de contribuir para a formação definitiva de seu caracter”. O professor afirmou ainda que, na adolescência, as faculdades dedutivas e reflexivas estariam aptas para a formação cultural proporcionada pela disciplina História.

Nação ainda jovem, em vertiginosa evolução, em plena floração do progresso, o Brasil precisa elevar o nível de cultura de seus filhos; precisa do esforço de todos, cada qual na esfera de sua actividade, para o engrandecimento nacional.

O regimen liberal democrático sob o qual vivemos exige, de sua parte, um certo cabedal de conhecimentos em todos os cidadãos. Não se comprehende que um povo ignorante possa dirigir com acerto os proprios destinos.

Ora, a cultura basica, indispensavel para que cada qual consiga triumphar na carreira que houver escolhido, e concorrer com o seu esforço para a obra do engrandecimento da patria deve ser ministrada nos cursos secundários (MELLO E SOUZA, 1926, p. 129).

Os termos evolução e progresso são relacionados com perspectivas de nacionalismo, democracia e cidadania. Assim, mediados pela cultura letrada, os conhecimentos históricos seriam fundamentais na formação cívica do estudante, visto que, na opinião do autor, a disciplina era a que melhores condições reunia para despertar admiração pelos exemplos dos grandes homens.

Ao elogiar os conteúdos prescritos para a cadeira de *Instrução Moral e Cívica* no programa de ensino de 1926, também criticou seu reduzido espaço no ensino secundário, concentrado apenas na primeira série. Em sua visão, nas séries seguintes a disciplina História deveria se responsabilizar pelo trabalho de formar o caráter de seus estudantes: “na feitura do cidadão em uma sociedade verdadeiramente democratica, ao professor de história cabe uma função da mais alta relevancia” (MELLO E SOUZA, 1926, p. 133).

No decorrer de sua tese, o autor valorizou a postura dos professores comprometidos com a tarefa de ensinar o verdadeiro valor do Brasil, empreitada que libertaria o povo de condições desfavoráveis para o seu desenvolvimento. Segundo Mello e Souza (1926, p. 160):

Somos dos que acreditam firmemente que a integridade, a grandeza, o futuro do Brasil dependem da cultura intellectual, moral e cívica dos seus filhos, e que, por isso mesmo, a cruzada mais nobre e patriota que em nossa patria e em nosso tempo se poderá emprehender, é a que tenha por objectivo libertar o povo brasileiro do flagello deprimente do analfabetismo. Todas as demais campanhas de fins politicos, sociaes ou econômicos dependem daquella, de que são simples corolários, afinal.

Entre as ideias desenvolvidas no decorrer dos capítulos, a metáfora da cruzada nobre e patriótica remete o professor a um campo de batalha, na luta contra as barreiras que impediam o progresso do país, na disputa pelo reconhecimento de nação mais rica e desenvolvida do mundo. Vale destaque a relação dos princípios morais e cívicos do povo com a projeção de um próspero futuro. Mello e Souza articula estudos escolares, merecimento e recompensa no diálogo com uma estética religiosa.

Em suma, a tese do professor candidato – elaborada para concorrer à vaga no CP II – acentua a perspectiva da educação como redentora dos povos atrasados, que precisavam valorizar a cultura letrada e os conhecimentos científicos para alcançar os padrões de civilidade em voga. Nessa perspectiva, as narrativas históricas escolares contribuiriam para a constituição de visões de mundo e de sensibilidades dos estudantes, principalmente por meio da seleção de feitos memoráveis, das datas a serem celebradas, dos heróis nacionais e de seus emblemáticos espaços de atuação. As referidas ideias também compõem as bases do conhecimento e as respectivas formas de qualificação e de avaliação cultural (PESAVENTO, 2004). Mello e Souza conhecia muito bem a instituição na qual pretendia atuar como catedrático⁵. Posicionando-se do lado dos conservadores, assumiu os projetos de setores das elites republicanas, tanto em relação aos discursos de progresso da nação quanto nas propostas de solução para os problemas gerados pela desigualdade social, a mesma que mantinha os privilégios nas mãos de poucos. Com tais visões, o ensino de História teria um lugar especial na educação escolar, visto que seus conteúdos exemplares seriam fundamentais para a formação do cidadão ideal, ou seja, o sujeito letrado, incansável defensor de nossa pátria, zeloso dos princípios morais e cívicos ditados pelos governantes.

3 CIÊNCIA, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DE PAZ

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, ganham força os debates e as ações em defesa dos denominados regimes democráticos. Nesse contexto, a criação da UNESCO estabeleceu uma pauta de desafios para a construção de barreiras e para o desenvolvimento de culturas políticas⁶ a fim de evitar outras catástrofes humanitárias. No cenário nacional, vivemos um período de reconfiguração das estruturas administrativas de governo, as quais buscavam alcançar as representações de progresso expressas na urbanização e na industrialização do país. Alinhado com os posicionamentos defendidos pelos países ocidentais que venceram a guerra, o Estado brasileiro também deveria trabalhar pela concórdia nas relações internacionais.

⁵ Segundo Gabriel (2020), em 1926, o professor candidato acumulava as experiências de estudante (1900-1905) e de docente não concursado no CP II (1920-1926). Para além da relevância sociocultural alcançada pelo CP II no âmbito da educação brasileira, Mello e Souza trazia trajetórias formativas e profissionais que construíram articulações com ex-estudantes e professores da renomada instituição pública.

⁶ O debate relativo ao conceito de cultura(s) política(s) tem contribuído com as pesquisas do campo do ensino de História nas últimas três décadas. Para o estudo do referido conceito no âmbito da história ensinada nos espaços escolares, conferir os trabalhos de Abreu, Soihet e Gontijo (2007), Soihet, Bicalho e Gouvêa (2005), Miranda e Freitas (2013), Silva e Zamboni (2013), dentre outros trabalhos que abordam a relevante temática.

Diante dessa dinâmica, a escola foi considerada o local privilegiado para proposituras de projetos destinados à construção de uma cultura de paz. Entretanto, havia duas grandes indagações que governantes, intelectuais e professores precisavam enfrentar: de que forma as instituições escolares estabeleceriam visões pedagógicas e práticas de ensino comprometidas com princípios democráticos? Em que termos as novas perspectivas curriculares seriam elaboradas, considerando a cultura política vigente no país – estruturada em bases nacionalistas – e o objetivo de transformação que deveria favorecer a consolidação da paz e o respeito entre as nações?

No período democrático (1945-1964), o sistema de ensino foi debatido em diversos espaços, sendo que, no Congresso Nacional, ocorreu uma longa e intensa discussão política que teve como desfecho a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. O tema da educação escolar recebeu grande atenção, pois estavam em pauta a expansão do sistema de ensino e suas especificidades: público ou particular, laico ou confessional, para todos ou somente para grupos privilegiados da sociedade? No bojo dessas indagações, havia o reavivamento das concepções em torno do humanismo, tendo em vista a catástrofe da Segunda Guerra Mundial. Souza (2009) argumenta que, nessas discussões, há a presença de dois grupos principais, os católicos e os pioneiros, liderados respectivamente por Alceu Amoroso Lima e por Fernando de Azevedo. O grupo católico assumiu o posicionamento que o humanismo era sua herança natural, colocando-se em defesa do ensino secundário voltado para uma formação desinteressada, na qual os valores confessionais e clássicos seriam fundamentais. Com outra perspectiva, Fernando de Azevedo acreditava em um humanismo pautado na literatura e nas línguas estrangeiras modernas, ainda acrescentado por seu caráter científico. A Reforma Capanema foi o último baluarte do humanismo, a qual buscava preservar a tradição e o posicionamento católico (SOUZA, 2009).

Para analisarmos essas complexas disputas no cenário nacional, nos aproximamos das reflexões de Popkewitz (1997) acerca dos movimentos a serem observados em meio a uma reforma educacional. Ao tratar a reforma educacional como um fenômeno ecológico, Popkewitz (1997, p. 12) afirma que pode “[...] considerar as arenas nas quais a reforma ocorre e, ao mesmo tempo, acompanhar questões sobre as diferentes relações entre escolarização e a sociedade ao longo do tempo”. Segundo o autor, a compreensão mais ampla desse fenômeno passa pela identificação e pela interpretação das novas relações de regulação social, conhecimento e poder. Nessa perspectiva, uma reforma educacional é entendida como constituinte dos processos de regulação social e, como tal, concorre para a produção de regimes de verdade, sistemas de pensamento e representações de poder. Por isso, as pesquisas que dialogam com tais pressupostos preocupam-se em mapear as condições históricas, as práticas institucionais e as epistemologias que possibilitam a legitimidade e a inteligibilidade de reformas educacionais e curriculares. Em linhas gerais, compreendemos a

Reforma Gustavo Capanema (1942), reafirmando o papel do ensino secundário como formador das elites condutoras do país e do sentimento patriótico. Com outros objetivos, a Reforma Curricular Simões Filho (1951) promoveu uma nova seriação, novos programas e orientações metodológicas, a fim de responder às demandas de seu tempo: a construção de uma cultura política internacional de valorização da paz e de uma cultura democrática em nosso país.

Vale lembrar que o uso das ciências para a produção de tecnologia de guerra gerou questionamentos sobre a responsabilidade dos Estados e de determinadas culturas políticas promovidas até aquele momento. Assim, a UNESCO foi o espaço privilegiado em que políticos, diplomatas, intelectuais e pesquisadores apresentaram propostas condizentes aos anseios das nações que se autodenominavam democráticas. A Conferência de Londres, no ano de 1945⁷, estabeleceu os princípios fundamentais da UNESCO, trabalhar para a manutenção da paz e da segurança, incrementando, por meio de projetos e práticas educacionais, científicas e culturais, a colaboração entre as nações. O Ato Constitutivo do referido órgão manifestava a intenção de “assegurar o respeito universal pela justiça, pela lei, pelos direitos do Homem e pelas liberdades fundamentais que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do Mundo, sem distinção de raças, de sexo, de língua ou de religião” (RODRIGUES, 2006, p. 167).

Tal assertiva denota a construção de uma agenda para a política de construção de uma ‘cultura internacional’, que combatia o racismo, as histórias extremamente nacionalistas, em vista da construção de laços de paz e de solidariedade entre as nações. Para a implementação dessa agenda, a UNESCO promoveu uma série de ações, dentre elas conferências em que participavam países membros e convidados, investimento em pesquisas sobre as dinâmicas culturais acerca do racismo, como, por exemplo, as pesquisas financiadas e desenvolvidas no Brasil (MAIO, 1999).

Segundo Duedahl (2020), a engenharia mental produzida pela UNESCO para a construção de uma cultura de paz e de solidariedade entre as nações esteve diretamente relacionada a três seminários, realizados simultaneamente em 1949, em diálogo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). O primeiro seminário contou com o brasileiro Arthur Ramos na organização, que era o então diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e foi incumbido da preparação inicial da minuta debatida pelos participantes. Finalizado por Ashley Montagu, tal documento teve como tema o conceito de raça por ter sido considerado um elemento fundamental na sensibilidade que desencadeou a Segunda Guerra Mundial. O seminário seguiu com a

⁷ A ratificação dessa conferência pelos 20 países membros ocorreu no dia 4 de novembro de 1946 (UNESCO, 1946).

declaração oficial da UNESCO (a primeira declaração ocorreu em abril de 1950 e a segunda declaração – após os debates e apreciações de ampla comunidade científica – em abril de 1952) sobre o conceito de raça, investimento em pesquisas que postulavam dessa assertiva, a valorização do conceito de cultura para compreender as diferenças entre os diversos povos e nações. A UNESCO considerou que essa assertiva deveria ser amplamente divulgada para que efetivamente pudesse ser construída uma cultura de paz e de solidariedade entre as nações. Duedahl argumentou que a publicidade promovida por esse debate impactou na construção de leis em defesa dos direitos humanos e contra o racismo, com reverberações nos sistemas de ensino.

O segundo seminário, realizado em dezembro de 1949 (com o total de 10 encontros), teve a participação de historiadores de diversos países, com destaque para a liderança inicial de Lucien Febvre (DUEDAHL, 2020). Os participantes postulavam a escrita de uma História da Humanidade com o lema “*One World*”, que se contrapunha à perspectiva de uma história política e militar, favorecendo uma interpretação que enfatizasse as trocas culturais e as relações entre os distintos grupos para o desenvolvimento das nações e das comunidades, além do diálogo entre as demandas do presente e do passado (DUEDAHL, 2020). Outro aspecto para fundamentar tal escrita era o consenso de que a concepção historiográfica não deveria ser pautada no positivismo, no evolucionismo e no eurocentrismo. Dentre os desdobramentos desse seminário, podemos destacar o periódico *Journal of World History* (também editados em francês e espanhol com os títulos *Cahiers d’Histoire Mondiale* e *Cadernos de Historia Mundial*) e a publicação de 6 volumes da História da Humanidade patrocinada pela UNESCO.

Por fim, o terceiro seminário estava articulado com os dois anteriores, tendo como pauta a discussão sobre o ensino de História e os livros didáticos. O evento teve a participação de especialistas da área e gerou a produção de um manual para revisão e avaliação de livros didáticos a fim de construir uma cultura de paz e solidariedade entre as nações. Duedahl (2020) afirmou que essa iniciativa da UNESCO incentivou a revisão de programas de ensino e de livros didáticos em 42 países, inclusive no Brasil.

No mesmo sentido, o relatório do Diretor Geral da UNESCO (1950), o mexicano Jaime Torres Bodet, apontou a necessidade do investimento na ampliação da alfabetização das populações em geral e de estudos comparados do programa curricular do ensino de História e Geografia, a fim de construir uma cultura de respeito entre as nações. Tal iniciativa foi denominada “Educação para uma Compreensão Internacional” e teve como foco estudos sobre programas, métodos e livros didáticos. Em síntese, as recomendações da UNESCO eram as seguintes: os Estados Membros deveriam propor reformas educacionais com vistas a alfabetizar suas populações; promover alterações no ensino de História e de Geografia a fim

de estabelecer conceitos fundamentais para a cultura de paz; promover a formação de professores, a produção e a revisão de materiais didáticos.

Na política interna brasileira, as discussões no Congresso Nacional de revisão da seriação do ensino de História denotam reverberações das ações promovidas pela UNESCO no sentido de uma compreensão internacional. Em 1951, o presidente Getúlio Vargas nomeou Ernesto Simões Filho para a pasta do Ministério da Educação e Saúde. Em seu discurso de posse, o ministro elencou os princípios de sua gestão, destacando a importância do ensino primário para a aprendizagem da leitura e do ensino secundário como o instrumento mais adequado para a formação inicial do cidadão (SIMÕES FILHO, 1951). Evidenciou ainda como demanda o “descongestionamento” dos programas do ensino secundário, afirmando que, sem o estudo das humanidades em base sólida, não se poderia educar o Brasil.

Por meio da Portaria nº 456, de 27 de fevereiro de 1951 (BRASIL, 1951a), Simões Filho criou a comissão geral de revisão dos programas do ensino secundário. Esta foi dividida em subcomissões representativas de cada disciplina do ensino secundário, as quais tiveram a participação de um professor da Faculdade Nacional de Filosofia, um do Colégio Pedro II, um do Instituto de Educação do Distrito Federal e um do Sindicato dos Professores Particulares, sendo vedada a atuação de autores de livro didático. A direção de cada instituição deveria indicar os respectivos professores. A coordenação da comissão geral e das subcomissões caberia à Diretoria do Ensino Secundário.

No entanto, após a solicitação do presidente da Congregação do CP II e a tramitação político-burocrática, o referido colegiado tornou-se responsável pela elaboração dos programas de ensino e de suas instruções metodológicas, excluindo desse processo os demais grupos e, conseqüentemente, diferentes posicionamentos para a educação secundária. No caso do ensino de História, os professores catedráticos eram João Baptista de Mello e Souza, Roberto Bandeira Acioli e Oscar Przwodowski (RIBEIRO JR; MARTINS, 2018).

Em 02 de outubro de 1951, foi publicada a Portaria nº 966 (BRASIL, 1951b), que aprovou e expediu os programas elaborados pela Congregação do CP II. Na Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951 (BRASIL, 1951c), foram republicados os programas de ensino, juntamente com suas instruções metodológicas. Essa portaria indica que “De princípio compete considerar a atitude crítica, sugerida, parcialmente, atento o ensino, com os fatos do presente e deles partir para o passado”. Nesse sentido, aos discentes era importante adquirir capacidade de pensar historicamente sobre o presente, inserindo-se nele seus posicionamentos políticos e sociais, e incorporando “o elemento formador que o capacite para tomar uma posição independente em relação aos acontecimentos”. O novo currículo entrou em vigor a partir do ano letivo de 1952, tendo validade até a LDB de 1961.

Nas séries finais do ginásio, a crítica histórica era o pressuposto fundamental, visto que propiciaria ao adolescente um repertório dos eventos (selecionados como os mais importantes), suas repercussões na dinâmica social, aspectos da vida material e espiritual, individuais e coletivas, além de uma síntese aprofundada dos assuntos da História do Brasil. Valorizava-se o trabalho do estudante no processo de aprendizagem, com a realização de exercícios, discussões, ilustrações, pesquisas.

O conceito de história adotado para o ensino na referida portaria (BRASIL, 1951c) foi “exposição da vida em movimento”, ponderando que o professor deveria atentar-se para a linguagem empregada, valorizando a simplicidade, a clareza e a objetividade para a exposição dos temas, aconselhando o uso de palavras adequadas para exprimir os sentimentos de uma época e alertando sobre as impropriedades do uso de superlativos e de expressões banais. Ainda, aparecem dados relativos à interpretação histórica, com o estudo das civilizações antigas à luz de “problemas de ordem geral” como contribuição para o desenvolvimento do “senso de observação” na construção de referências para o estudo das sociedades humanas.

A Reforma Curricular de 1951, adotando o conceito de currículo mínimo, que fosse exequível e adequado à realidade brasileira, é um marco fundamental do movimento que estava em curso, evidenciando a transformação do ensino secundário destinado às elites para uma formação mais ampla, que atendesse as demandas dos novos grupos sociais que acessavam essa etapa da educação formal. No entanto, para finalizar esta reflexão acerca da constituição de ensino de História para a constituição de uma cultura política internacional para a paz, voltaremos o nosso olhar para o artigo de Vicente Costa Santos Tapajós (1916-1998)⁸, publicado em 1951.

Na edição de janeiro e fevereiro de 1951, a revista *Atualidades Pedagógicas*⁹ publicou o artigo do professor Tapajós intitulado *Contra o Racismo na História do Brasil*. No artigo, Tapajós criticou veementemente a concepção da história como “mestra da vida” e o ufanismo patriótico, argumentando que as disciplinas escolares História e a Educação Moral e Cívica apresentam naturezas distintas. Nesse sentido, defendeu os princípios científicos da história,

⁸ Tapajós nasceu na cidade de Petrópolis (RJ), realizou estudos no Ginásio Nossa Senhora do Rosário de Porto Alegre, no CP II e no Colégio Rezende no Rio de Janeiro. Formando em História na única turma diplomada pela Universidade do Distrito Federal, atuou como professor em instituições privadas, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e no CP II. Também trabalhou no jornal *Diário de Notícias*, publicou artigos em revistas como *Escola Secundária*, *Vamos Ler*, *Cultura Brasileira*, *A Ordem*, *Atualidades Pedagógicas*, *Studia*, *Convergência Lusíada*, *P & R*, *Panorama* (Lisboa), além de em periódicos acadêmicos brasileiros e estrangeiros. Entre as décadas de 1940 e 1960, foi autor de livros didáticos pela Companhia Editora Nacional (CEN) – a líder de vendas no mercado –, destacando-se com os títulos *História do Brasil* e *História da América* (IHGB, s.d.).

⁹ A revista *Atualidades Pedagógicas*, publicação bimestral da CEN, acompanhou o processo de elaboração dos programas de ensino de 1951, divulgando a lei que modificou a seriação das disciplinas do ensino de História no curso secundário, portarias ministeriais, artigos sobre o currículo, dentre outros textos relacionados à educação.

apontando para o compromisso com a verdade, com a imparcialidade e com a honestidade. Além disso, criticou a concepção de história como arte, em que a retórica é mais importante do que a veracidade, afirmando que o conhecimento histórico é reconhecido como verdadeiro a partir do uso de documentos e do trabalho de pesquisa. Considerando essa assertiva, o autor convida o leitor ao exame crítico dos valores agregados pelas contribuições do português e do negro na história do Brasil, propondo como estratégia para construção de interpretações os métodos científicos de análise dos documentos e da bibliografia disponível. Assim sendo, compreendemos que a ideia principal, ainda que não explicitada por Tapajós, era a utilização da crítica histórica como elemento fundamental para entender o passado e o presente.

Assim como a Física e a Matemática, também a História tem seus conhecimentos malsinados. Como é, por exemplo, ler-se em livros de História que o português foi péssimo para o Brasil, que tudo o que temos de ruim (será que temos algo de ruim que os outros povos não tenham?) nos chegou através do português, ou por causa dele. Manuel Bomfim, por exemplo, era um lusófono terrível. Em seus trabalhos, os lusitanos são culpados de falta de iniciativa, de desonestidade, de tudo. É admissível que alguém tenha fobia por alguma coisa. Antes, porém, que ponha nisso a culpa de todos os males, necessário se faz ir ao médico, que o examine e diagnostique. Ele, sim, é que é autoridade. Por que antes de atacarmos os portugueses não vamos às fontes históricas? Por que antes de atacarmos os judeus não vamos aos documentos? Por que não estudamos direitinho os negros no Brasil antes de atacá-los, de inculpar-lhes todos os nossos males? (TAPAJÓS, 1951, p. 36).

Se, por um lado, Tapajós evidenciou a problemática da formação da alma e do povo, temática debatida desde as primeiras narrativas históricas sobre o Brasil e objeto de políticas públicas como o projeto nacionalista do Estado Novo de reconfiguração da cultura política sobre a formação do povo brasileiro (RIBEIRO JR, 2015), por outro, compreende que o conhecimento histórico é pautado pelo conjunto de valores e de princípios que fundamentam a interpretação do historiador, embora acredite na sua imparcialidade e na sua honestidade intelectual. Para superar o racismo na história do Brasil, Tapajós propõe uma revisão histórica sobre o papel do português e do negro na formação do povo.

Infelizmente, a política racista deixou grandes traços aqui no Brasil. Antigamente, embora o negro nem sempre fôsse bem-visto na sociedade, não havia propriamente "parti-pris" contra ele, a não ser em uma ou outra família. Aceitava-se, sem repugnância, o negro no jornalismo, na política, na igreja, no magistério, em todas as classes. Não eram poucas as famílias que tinham negros entre seus amigos diletos, muitos se assentavam à mesa dos brancos mais puros. José do Patrocínio deixou nome na História, foi orador e jornalista - e era negro. Cruz e Sousa foi um de nossos maiores poetas, o "papa do simbolismo" - e era negro. Machado de Assis, o Mestre do conto e do romance, - mais britânico - para muitos críticos - de nossos escritores, foi o fundador da Academia Brasileira - e era negro. Nilo Peçanha foi presidente da República - e era negro. E muitos, e muitos outros foram generais, almirantes, escritores, padres, professores - e eram negros (TAPAJÓS, 1951, p. 36).

Para a execução de tal revisão e superação do racismo na história do Brasil, em que o português e o negro deveriam ser valorizados de maneira positiva na formação da alma e do povo, Tapajós propõe a produção de conhecimento a partir de pesquisa documental, da leitura de historiadores e sociólogos, como Gilberto Freyre e Arthur Ramos. Baseado em procedimentos desenvolvidos pelas ciências humanas, Tapajós problematiza as narrativas históricas tradicionais e suas construções simbólicas ao defender uma mudança epistemológica na educação escolar, a qual seria capaz de forjar novas visões de mundo e de sensibilidades imbricadas aos processos de identificação e de pertencimento do lugar social dos sujeitos (PESAVENTO, 2004). Essa proposta evidenciava as tendências políticas do referido período, que eram configuradas por novas relações de poder, por novas perspectivas de produção de conhecimento, de escolarização e de regulação social (POPKEWITZ, 1997).

Ao colocar esse conjunto de críticas e propostas para a interpretação da história do Brasil por meio da revista *Atualidades Pedagógicas*, a CEN procurou atuar efetivamente na elaboração dos critérios de seleção e de organização metodológica dos programas da disciplina escolar, ao mesmo tempo em que denunciava conceitos patrióticos e morais, além do racismo impresso em livros didáticos produzidos nos anos anteriores. Atenta aos debates promovidos pela UNESCO de revisão das histórias nacionais excessivamente patrióticas, a CEN trabalhava com a perspectiva de novas demandas para o sistema de ensino, o que incluía livros didáticos de História atualizados, sem preconceitos e em conformidade com a cientificidade da área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições teórico-metodológicas produzidas por Pesavento (2004) e Popkewitz (1997), trabalhamos com os conceitos de sensibilidades e de reforma educacional para refletir sobre distintas propostas destinadas ao ensino de História no Brasil. A contextualização dos cenários socioculturais nos auxiliou na análise das relações estabelecidas entre projetos de nação e sociedade defendidos por grupos que ocupavam posições importantes nos debates nacionais e internacionais sobre os sistemas de ensino.

Ao focalizarmos, neste estudo, a defesa de um ensino de História marcado pelos vieses patriótico e moralizante, evidenciamos aspectos relevantes da cultura brasileira no final da Primeira República. Sem passar pela Crise de 1929, a consolidação de regimes totalitários ou a Segunda Guerra Mundial, o professor Mello e Souza sintetizava em sua tese projetos de uma corrente liberal conservadora, a qual desejava forjar as sensibilidades dos estudantes a partir da valorização do Estado, de suas elites dirigentes, imbricados aos princípios nacionalistas e religiosos cristãos. Os referidos processos históricos abalaram os posicionamentos políticos de diversos grupos ao redor do mundo. Além disso, a derrota dos países do Eixo na Segunda Guerra Mundial não representou apenas o declínio de

determinadas visões de mundo; as denúncias dos genocídios, do racismo, do uso da ciência para a tecnologia de guerra viabilizaram o questionamento de culturas políticas extremamente nacionalista e belicistas.

A Reforma Curricular de 1951 faz parte de um processo de transformação da essência do ensino secundário brasileiro, que até então era destinado a atender, sobretudo, demandas de setores elitizados da sociedade, e que gradativamente passou a ser um lugar de formação do cidadão com uma visão universalista destinada à consolidação da cultura de paz. A reflexão do professor Tapajós é fruto desse novo cenário. A crítica veemente à história como mestra da vida é um posicionamento contra o ensino baseado em perspectivas nacionalistas e moralizantes; o juízo de valor sem respaldo científico não era mais uma régua para medir os personagens históricos; a crítica histórica, o diálogo com a bibliografia e a análise de documentos deveriam substituir os padrões utilizados anteriormente em sala de aula. Com essas concepções trabalhadas no ensino secundário, Tapajós acreditava que os adolescentes teriam subsídios para refletirem e atuaram diante de um mundo repleto de desafios.

Ao analisarmos os pressupostos de um ensino de História que buscavam desenvolver o senso de observação dos estudantes sobre suas respectivas realidades, a capacidade de identificação dos problemas do presente e o uso da crítica histórica para a produção de saberes, compreendemos com maior clareza o distanciamento entre as visões de educação defendidas no final da Primeira República pelo professor Mello e Souza e as diretrizes implementadas no bojo da redemocratização brasileira iniciada nos anos 40. As especificidades da Reforma Curricular no Brasil de 1951 denotam reverberações das discussões internacionais no âmbito da UNESCO. Além disso, notamos a intenção de instituir determinadas formas de participação política, considerando a propugnada valorização dos direitos humanos e a constituição de uma cultura de paz em um mundo que deveria ser organizado segundo o modelo democrático desejado pelas nações capitalistas hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: SÁ BARRETO, Elba Siqueira de (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FCC, 2000. p. 127-161.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/45765>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde (MES). **Portaria Ministerial nº 456, de 27 de fevereiro de 1951**. Rio de Janeiro: DOU, 1951a.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde (MES). **Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951**. Rio de Janeiro: DOU, 1951b.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde (MES). **Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951**. Rio de Janeiro: DOU, 1951c.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

DUEDAHL, Poul. Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and educations. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 18, n. 2, p. 23-45, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.848>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 109-120, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i2.26897>. Acesso em: 11 mar. 2021.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. (História & reflexões, 6)

GABRIEL, Sônia Maria da Silva. **João Baptista de Mello e Souza: trajetórias e memórias de um professor**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. **Vicente Tapajós**. [s.d.]. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/vtapajos.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

MAIO, Marcos Chor. Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998.

MELLO E SOUZA, João Baptista de. O ensino de História na formação do carácter. In: MELLO E SOUZA, João Baptista de. **Theses apresentadas a Congregação do Collegio Pedro II**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1926.

MIRANDA, Sonia Regina; FREITAS, Daniella Pires de. Brasil sob o signo da memória: notas sobre jovens, nação e nacionalismos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 143-174, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200007>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Da didática da História à história da História ensinada. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 251-267, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.80>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 set. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Ressentimento e ufanismo: sensibilidades do Sul profundo. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 221-236.

PINEAU, Pablo. Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo R. **La escuela como máquina de educar**: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 27-52.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada no Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). 2010. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Afonso. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. **Ensino de História e identidade**: currículo e livro didático de História de Joaquim Silva. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; MARTINS, Maria do Carmo. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. e045, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e045>. Acesso em: 11 jan. 2021.

RODRIGUES, Luís Nuno. Da Criação da UNESCO à Adesão de Portugal (1946-1965). **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 12, p. 167-181, dez. 2006. Disponível em: <http://www.ipri.pt/index.php/pt/publicacoes/revista-r-i/arquivo-de-revista-r-i/73-relacoes-internacionais-n-12>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Acesso em 22 jan. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil, 3)

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 135-159, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000100006>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SIMÕES FILHO, Ernesto. Discurso do Ministro Simões Filho. **Internato**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 245-249, 1951.

SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (org.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículos sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

TAPAJÓS, Vicente. Contra o racismo na História do Brasil. **Atualidades Pedagógicas**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 35-37, mar./abr. 1951.

UNESCO. **Rapport d'activité presente par M. Torres Bodet**. Florence: UNESCO, 1950. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/CMa/textual/texto-sobre-os-trabalhos-realizados-pela-unesco-como-etapa-precedente-a-v-sessao-da-conferencia-geral-daquela-organizacao-florenca>. Acesso em: 21 set. 2020.

UNESCO. **Conference for the Establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1945)**. London: UNESCO, 1946. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117626>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

Revisão gramatical realizada por: Luzimar Goulart Gouvêa

E-mail: luzimarg@uol.com.br