

OS USOS DO PASSADO NOS ANOS DE CHUMBO: UMA ANÁLISE ICONOGRÁFICA E ICONOLÓGICA DE UM ATLAS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (1971)

THE USES OF THE PAST IN THE “ANOS DE CHUMBO”: AN ICONOGRAPHIC AND ICONOLOGICAL ANALYSIS OF AN ATLAS OF MORAL AND CIVIC EDUCATION (1971)

Marlos Vinícius Gama de MATOS*

Resumo: Este artigo se interessa pela cultura escolar, mais especificamente pela produção e circulação de livros didáticos, tema de interesse para o campo do Ensino de História. O objetivo deste artigo é estudar a representação do passado na produção imagética de um Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica que foi escrito e comercializado no ano de 1971. Para isso, utilizamos o método iconográfico-iconológico proposto por Peter Burke para a análise de imagens, bem como os postulados de Circe Bittencourt e Kazumi Munakata sobre produção e circulação de materiais didáticos. Os resultados apontam que a representação visual de agentes históricos foi utilizada com a intenção de criar um cidadão brasileiro a partir de três baluartes: religião, pátria e família. Por outro lado, a ausência de negros, mulheres e indígenas como sujeitos históricos revelou uma noção eurocêntrica e masculina da formação do Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: EMC; Livro didático; História, Brasil.

Abstract: This article is interested in school culture, more specifically in the production and circulation of textbooks, a topic of interest to the field of History Teaching. The aim of this article is to study the representation of the past in the imagetic production of a Modern Atlas of Moral and Civic Education that was written and commercialized in the year 1971. To do so, we use the iconographic-iconological method proposed by Peter Burke for the analysis of images, as well as the postulates of Circe Bittencourt and Kazumi Munakata on the production and circulation of teaching materials. The results indicate that the visual representation of historical agents was used with the intention of creating a Brazilian citizen based on three cornerstones: religion, homeland and family. On the other hand, the absence of blacks, women and indigenous people as historical subjects revealed a Eurocentric and masculine notion of the formation of contemporary Brazil.

Keywords: MCE; Textbook; History; Brazil.

Introdução

O tema dessa pesquisa é a cultura escolar, que se preocupa em estudar e compreender todo um conjunto de normas e práticas culturais, sociais e políticas que fazem parte de um espaço educacional em diferentes temporalidades (JULIA, 2001).

Documentos administrativos, curriculares e projetos pedagógicos se tornam objetos de

* Mestrando em História - Programa de Pós-graduação em História - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Macapá, AP - Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: marlos.vgm@gmail.com.

pesquisa da *cultura escolar*, bem como a própria materialidade da escola: salas de aula, trabalhos escolares, equipamentos e livros didáticos. Dito isto, o objeto desta pesquisa é um Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica, publicado em 1971 pela Editora Egéria, com foco na sua produção imagética.¹

É preciso ressaltar que esta editora não existe mais (muito menos possui um endereço eletrônico). Porém, foi possível, por intermédio de uma busca direcionada na *internet*, descobrir que a Egéria publicou enciclopédias, compêndios de história universal e do Brasil, romances de cunho nacional e materiais didáticos que compunham diversas disciplinas escolares.²

Ora, o *Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica* precisa ser contextualizado dentro dos estudos sobre disciplinas escolares e livros didáticos. A disciplina escolar, longe de ser apenas uma vulgarização do saber produzido na academia (saber de referência), possui uma organização própria (mas não independente do que é produzido na acadêmica) que varia de acordo com cada instituição de ensino (CHERVEL, 1990, p. 179). Entretanto, as disciplinas escolares seguem currículos pré-estabelecidos por municípios, estados e até mesmo pelo governo federal. Tais disciplinas escolares não estão a parte da legislação e muito menos de projetos políticos-educacionais, pois “o currículo escolar é um “artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17).

O livro didático é o principal material de auxílio de professores e professoras Brasil afora. Ele possui um papel fundamental nas escolas contemporâneas por meio das disciplinas escolares como História, Geografia, Sociologia e Educação Moral e Cívica. Circe Bittencourt (2015, p. 71-72) define o livro didático da seguinte maneira: 1) “mercadoria”, um produto elaborado a partir da lógica do mercado editorial (que estava nascendo no início da década de 1970 no Brasil). Além disso, o livro didático é um 2) “depositório de conteúdos escolares e um instrumento pedagógico”, sendo tal produto um sistematizador de temas e tópicos elaborados a partir de currículos e propostas pedagógicas, além de possuir técnicas de aprendizagem, questionários e outros elementos que visam fixar os assuntos. Por fim, o material didático é um 3) “veículo portador de sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, um produto que possui em seus textos e imagens diversos estereótipos e noções de mundo de determinados grupos dominantes.

De fato, livros didáticos manifestam ideologias, estereótipos e valores de mundo culturalmente compartilhados. Porém, todo cuidado é pouco. Kazumi Munakata, por

exemplo, nos alerta para o problema de abordar o livro didático de forma ingênua. Segundo Munakata (2012, p. 179-197), o pesquisador pode cair no maniqueísmo de analisar o livro didático sob o crivo da condenação de uma mercadoria da indústria cultural. O Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica faz parte dessa indústria de livros didáticos, mas o importante é compreender que a “materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado” (MUNAKATA, 2012, p. 185). A discussão sobre o livro didático nos ajuda a compreender o Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica enquanto uma mercadoria, que está sujeita às regras do mercado editorial brasileiro.

O Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica é feito de textos e imagens que conversam entre si para estabelecer uma conexão pedagógica. Nosso interesse aqui perpassa pela análise de imagens e gravuras sem que o texto fique de fora. E para isso, a análise iconográfica e iconológica se torna fundamental. Segundo Panofsky (2017, p. 47-64), a iconografia é o estudo descritivo das imagens por meio de cores, personagens, objetos etc., enquanto a iconologia visa a interpretação dessas ilustrações, que são influenciadas pela política e pela filosofia; enfim, pela ideologia e valores de mundo dos autores.

A proposta de Panofsky de estudar as figuras por meio da iconografia e da iconologia possui o problema de ser demasiadamente interpretativo. Às vezes, o pesquisador acaba caindo na simples e pura especulação devido às interpretações que falam mais do pesquisador do que do autor (BURKE, 2017; GOMBRICH, 1999). Para lidar com esse problema metodológico, podemos seguir alguns postulados de Peter Burke (2017, p. 282):

- 1) As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo [...]
- 2) O testemunho das imagens necessita ser colocado no contexto [...]
- 3) Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais [...]
- 4) No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador precisa ler nas entrelinhas [...]

A análise das imagens do Atlas de Educação Moral e Cívica deve ter em mente esses quatro itens. Dito isto, as nossas perguntas são: Qual era o mundo social desse material didático? Quais eram as ideias e visões de mundo do autor por meio das imagens? Para responder essas questões, na primeira parte, procurou-se contextualizar brevemente o período em que o Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica foi

produzido, momento marcado pela Ditadura Militar e pela Guerra Fria. Após isso, buscamos analisar a equipe editorial e o livro de EMC. Na segunda parte, examinamos ilustrações que compreendem temas como família, nação, civismo, religião e trabalho. Tais temas são elaborados com o intuito de formar o cidadão brasileiro a partir de três baluartes: família, religião e nação. Por fim, na terceira e última parte, fizemos uma incursão nas imagens de cunho histórico com o objetivo de identificar os agentes históricos presentes (e ausentes) no Atlas de EMC.

A ditadura Militar brasileira e o Atlas de Educação Moral e Cívica

Em meados do século XX, o Brasil passou por uma ditadura civil-militar que se instalou no país entre 1964 e 1985. No ano de 1964, os militares – em conjunto com empresariado nacional e multinacional, bem como setores conservadores da igreja católica e outras entidades civis - coordenaram e planejaram um golpe de estado que tinha como objetivo combater os movimentos populares e a superar o populismo por meio da imposição de uma ditadura (CALIL, 2014, 2017; MELO, 2014). Com isso, os militares brasileiros governaram o país com perseguições, torturas e assassinatos de opositores ao regime político durante um período de 21 anos.

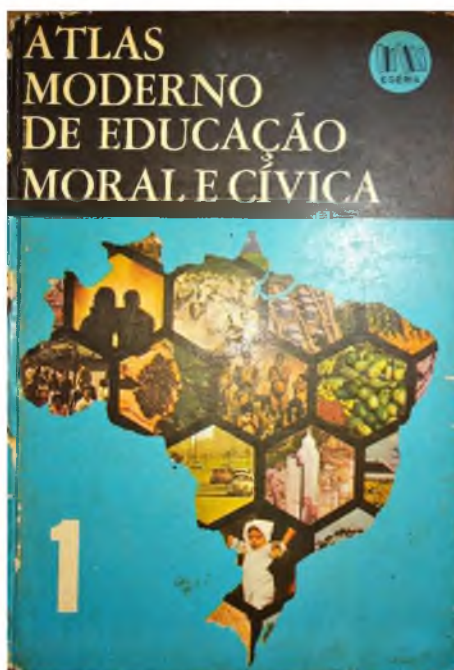
Com o golpe empresarial-militar de 1964, o Brasil somou forças com os países defensores do capitalismo contra os adeptos do comunismo soviético. Enfim, a guerra ideológica que se instalara ao nível mundial fazia sua aparição no cinema, na literatura, nas políticas públicas e, principalmente, na educação (NAPOLITANO, 2016, p. 7-12). Foi neste contexto que as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil, por meio do Parecer nº 94/71 do Conselho Federal de Educação, se tornaram componentes curriculares obrigatórios em todos os sistemas de ensino do país. As duas matérias, em seus objetivos, foram caracterizadas pelos “elementos formativos para os cidadãos, pois vinculavam (sic) conteúdos de instrução a finalidades de âmbito sociopolítico com o intuito de normalizar a sociedade assolada por um regime de exceção” (BRASIL, 1969). Ou seja, era preciso instrumentalizar os alunos para uma formação disciplinada e obediente à Lei e a Ordem Nacional, já que, foi a partir de 1968 que a guerrilha e a resistência armada se intensificaram devido à promulgação do Ato Institucional n.º 5.

O Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica foi lançado no ano de 1971 pela Editora Egéria. O livro teve como equipe de elaboração o editor Sérgio Serra Tomé; texto e desenhos: Alcyr J. Matthiesen; planejamento editorial: Joseph Guidon;

planejamento gráfico: Marcus Danin; fotolitos: Grafcolor; impressão e encadernação: Impres (MATTHIESEN, 1971, p. Contracapa). Sobre a equipe editorial, encontramos informações sobre o editor Sérgio Serra Thomé e de Alcyr J. Matthiesen, responsável pelo texto e pelas ilustrações. Sérgio Serra Thomé é citado no livro *Guerra Fria e Política Editorial*, mais especificamente no Seminário de Editores, realizado entre os dias 16 e 27 de novembro de 1966. O evento tinha o objetivo de “criar um espaço de debates sobre os problemas atinentes à indústria do livro” (OLIVEIRA, 2015, p. 101). Neste sentido, as editoras passavam por reformulações que norteavam a produção e circulação do livro didático, criando assim uma indústria altamente lucrativa do ponto de vista do mercado.

Alcyr Matthiesen possui uma longa trajetória enquanto escritor e historiador. Nasceu em Araras-SP e, por 40 anos, foi professor da Área de Ciências Biológicas. Graduou-se pela PUC de Campinas e possui Mestrado em Farmacologia pela Unicamp. Em 1.956, em seus tempos de ginásio, sob a orientação do Prof. Francisco Salles Nogueira, ilustrou para o Jornal de Araras o Romance de Araras, escrito por Cardoso Silva em forma de tiras em quadrinhos. Tal trabalho despertou sua faceta de historiador que passou a escrever para jornais da cidade até 2012. No período da Ditadura Militar, o ararense publicou o Atlas Moderno de Anatomia e Fisiologia Humana (1978) e o Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica (1971), sendo este último o objeto dessa pesquisa.³

Figura 1 – Capa do Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. Capa)

O Atlas Moderno de EMC era utilizado nas escolas primárias de São Paulo, pois sua característica ilustrativa servia para atrair os estudantes mais jovens. Com isso, ele se divide em 3 livros e cada parte se foca em um assunto específico: no primeiro livro o tema gira entorno da vida em família, além dos deveres cívicos e sociais para com o Estado. No segundo livro, o Atlas se interessava em projetar uma genealogia da história do país, bem como abordar os principais ritos e símbolos nacionais. Por fim, a última unidade apresenta aos estudantes a Constituição Federal de 1969 e suas alterações realizadas pelos Atos Institucionais.

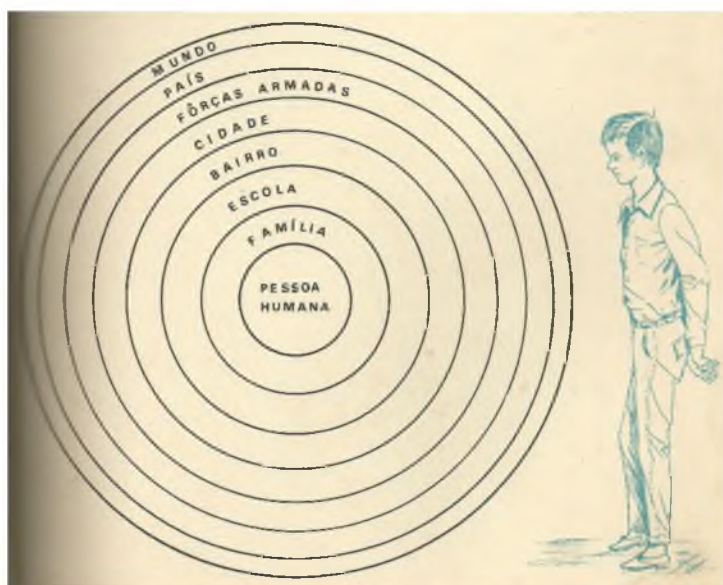
O civismo e a concepção de família

O livro n.º 1 do Atlas de Educação Moral e Cívica nos traz o seguinte sumário:

- 1 – Vida em família;
- 2 – A escola e sua vizinhança;
- 3 – A cidade, O município;
- 4 – O Estado de São Paulo em nossos dias;
- 5 – O Brasil em nossos dias; (MATTHIESEN, 1971, p. sumário)

A organização dos capítulos indica que a equipe editorial escolheu um percurso didático que começa com o espaço familiar, criando assim toda uma noção hierárquica entre os “mundos” dos quais o indivíduo faz parte:

Figura 2 – Círculo concêntrico da vida humana



Fonte (MATTHIESEN, 1971, p. 21)

A *figura 1* nos mostra um jovem branco com o olho fixado no círculo na sua frente. O círculo, segundo o Atlas de EMC se chama “gráfico da pessoa humana”. Tal imagem servia para ensinar aos alunos que todos os pontos do círculo deveriam trabalhar de forma harmoniosa, dado que, se uma dessas faixas falhassem, as outras tenderiam a ruir em cadeia. Podemos notar também a presença das Forças Armadas na ilustração, simbolizando o caráter natural desta instituição na vida de todo e qualquer cidadão brasileiro durante o contexto do domínio militar sobre o Estado.⁴ Matthiesen queria que os estudantes percebessem o círculo concêntrico enquanto manifestação ideal do civismo.

O civismo, segundo o Atlas de EMC, era o objetivo da disciplina. Tal ideia converteria os brasileiros em homens prontos para a vida pública. Contudo, a ideia de civismo que o livro nos apresenta operava a partir de três bases: família, religião e trabalho. Começando pelo primeiro pilar do civismo. Vejamos, por meio da *figura 2*, o ideário de família segundo o Atlas de Matthiesen:

Figura 3 – Representação de uma família



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 23)

Como podemos perceber, o desenho se caracteriza por cores pastéis e calmas. A pintura, ao unir as cores pasteis e calmas com a representação de uma família, cria o sentido de que ter e manter uma família traz segurança, calma, felicidade e boas sensações. Olhando atentamente a *figura 2*, a formação familiar que nos é apresentada é composta pelo pai, pela mãe e pelo filho, todos de origem branca.

Este alinhamento atribui papéis aos membros do grupo familiar a partir da idealização do *American way of life*. O “modo de vida americano” se evidenciava pela normatização de um único tipo de família considerada “natural”: que é o homem como pai, provedor e trabalhador; a mulher, como mãe e dona de casa e; os filhos, que devem estudar e crescer para reproduzirem este modelo familiar.⁵

Religião, educação e trabalho

Até agora abordamos dois dos três baluartes para a Educação Moral e Cívica proposto por Alcyr Matthiesen. O terceiro – aquele que fecha a noção de um cidadão brasileiro e patriota -, é a oração com Deus (cristão), ou seja: a prática da religião cristã. O raciocínio do autor acerca deste pilar fundante da moral e dos bons costumes percorre o universo e as galáxias, chegando até os átomos e as moléculas:

Ao contemplarmos o Universo, pontilhado por milhões de estrêlas, ao sentirmos a ternura no sorriso inocente de um bebê, ao observarmos a maravilhosa vida microscópica numa gotinha de água estagnada, um mistério profundo envolve a nossa mente [...] Neste ponto, temos, então, que escolher entre duas alternativas: ou tudo nasceu do nada onde as coisas organizaram-se por si mesmas ou foram criadas por alguém (MATTHIESEN, 1971, p. 15).

Esta passagem foi elaborada para servir de reflexão inicial, ou em outras palavras, o ponto de partida da disciplina. O caminho da reflexão começa pela formação do universo (grandeza) e pelos átomos (pequenez imperceptível). Com isso, algumas perguntas sobre a formação do universo e do mundo molecular são postas no debate entre o *design* inteligente e a teoria do *Big Bang*. O autor se posiciona com a hipótese de que não tem como “tudo surgir do nada” a não ser pela mão de “Um criador” (MATTHIESEN, 1971). Nessa lógica, todos possuem um dever para com Deus, pois, foi ele que criou tudo e todos.

Além de fazer parte de uma família e observar os ensinamentos de Cristo, o indivíduo deveria ser um membro ativo do mercado de trabalho. Os elaboradores de livros didáticos (incluindo o Atlas de Educação Moral e Cívica) queriam demonstrar em suas produções a importância de um ensino para o trabalho assalariado livre, como podemos observar na seguinte imagem:

Figura 4 – Mão-de-obra qualificada



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 28)

Na figura, podemos ver três homens brancos que estão caminhando em direção ao leitor com olhares sérios e focados. 1) A roupa do homem da esquerda nos remete a um médico devido ao estetoscópio, a maleta de primeiros-socorros, bem como a touca. 2) O homem do meio está representado como um engenheiro (provavelmente civil) a partir dos capacetes de segurança, enquanto 3) o personagem da direita é, sem dúvidas, um advogado, representado pelo terno e pela bolsa na mão esquerda.⁶

Neste sentido, *figura 3* se utilizam do mesmo personagem para passar a ideia de que os indivíduos teriam as mesmas oportunidades a sua frente, o que se torna contraditório, pois as três profissões que foram escolhidas para representar esse leque de opções nada mais são do que as três ocupações mais tradicionais e elitizadas historicamente. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 373-387), a vinda família real para a América-Portuguesa devido a invasão napoleônica em 1808 desencadeou uma série de reformas administrativas que demandavam profissionais altamente qualificados no exército, na política e também na sociedade. Os primeiros cursos superiores implementados no país foram os de médico-cirurgião em Salvador e Rio de Janeiro (1908), os de Engenharia no Rio de Janeiro (1908) e os cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e Recife (1827). Como vocês podem ver, existe uma relação de prestígio sobre estas profissões no Atlas de Educação Moral e Cívica, pois foram selecionadas como o modelo de todo e qualquer brasileiro na figura acima.

Em síntese, a proposta da escola, segundo o Atlas, seria a de orientar os alunos para o “mundo do trabalho”. Esta pedagogia é explicada pela naturalidade do trabalho, pois a labuta se caracteriza como uma atividade essencial para a vida humana. Ou seja, a labuta não seria só uma questão de sobrevivência, mas sim uma característica formadora de caráter. Ora, se é uma atividade intrínseca ao ser humano, logo, todos deveriam ser preparados desde cedo para a inevitabilidade do mercado de trabalho.⁷

A formação das almas brasileiras

Todo ser humano tem consciência de um passado, e este passado pode se manifestar de diferentes maneiras no tempo e lugar e em diferentes povos e culturas. O fato é que o passado pode ser (re)elaborado a partir de uma seleção de eventos e acontecimentos que ocorreram em uma época anterior. É por isso que durante muito tempo historiadores e outros pesquisadores das humanidades se interessaram (e se interessam) pelos usos e apropriações que os mais diversos grupos, comunidades, estados e estado-nações fazem desse “antes” enquanto uma herança do passado, sendo tal herança a definidora das relações humanas e culturais do presente (HOBSBAWM, 2013, p. 25-43).

Inicialmente, pensava-se que todo o sentimento de nacionalidade fizesse surgir todas as nações existentes, mas o que acontece é justamente ao contrário: são as nações que originam as nacionalidades. Portanto, ao contrário da visão romantizada da origem do sentimento de pertença à uma nação, o nacionalismo precisa ser entendido em sua historicidade (GELLNER, 1981). Neste raciocínio se busca um passado recheado de glórias, e, no caso do Brasil, um legado que explique a diversidade étnica do “povo brasileiro”. Essas referências (personagens e eventos) são buscadas em um passado de origem que serve para explicar o presente, tornando-se peças de um museu com exemplos virtuosos e morais para as futuras gerações (CARVALHO, 2017).

O Brasil é um estado-nação, ou seja, subentende-se que as pessoas que nascem no país se imaginem em uma comunidade que compartilha características em comum como a língua, os ritos, os símbolos e um passado que as unem.⁸ Na apresentação do Atlas Moderno de EMC, Alcyr Matthiesen (1971, p. 1) descreve tanto o contexto de produção da obra, quanto algumas definições básicas da disciplina:

Antes da revolução de março de 1964, as constantes greves paralisavam as forças de produção, o povo só ouvia falar em corrupção e os esteios da nacionalidade, gradativamente, desabavam.

Os grandes vultos e episódios de nossa história eram esquecidos, o povo estava desorientado em virtude das incertezas acerca dos dias que estavam por vir um sentimento de descrença aos destinos da Pátria começou a brotar no íntimo de cada brasileiro.

Entretanto, desde algum tempo, estava iminente uma campanha em prol de um Brasil melhor e, por iniciativa de líderes militares triunfou a sublevação que visava a moralização do país.

O Brasil restabeleceu, então, a paz social, o crédito exterior e trabalha, agora, voltado para o seu desenvolvimento em ascensão (sic) vertiginosa, confiante em seu futuro promissor. Dentre as inúmeras mudanças ocorridas neste período de reforma, no campo educacional foi incluído nos quadros curriculares dos estabelecimentos escolares, o ensino obrigatório de Educação Moral e Cívica visando o renascimento do culto à Pátria Brasileira.

Neste modesto trabalho, sem a pretensão de estudar esta matéria profundamente, procuramos abordar apenas a essência das recomendações do programa oficial, todavia, tivemos o carinho de motivá-la com ampla ilustração que tomará seu ensino ameno e atraente

Esperamos que após a leitura deste livro, passe o leitor a sentir um flamejar mais ardoroso da chama do civismo, latente em cada um de nós.

Como podemos perceber, o autor começa delimitando o contexto ao qual a obra se insere quando Matthiesen explica a “Revolução de 1964”⁹ a partir das perturbações sociais e políticas que culminaram no regime de exceção. Nos parágrafos seguintes, temos a defesa de uma proposta que visa retomar a ordem social, o civismo e o patriotismo. Para alcançar esse objetivo, os brasileiros deveriam se lembrar dos heróis nacionais e de eventos memoráveis que “eram esquecidos”. Um sujeito histórico que recebeu destaque textual e imagético no Atlas de Educação Moral e Cívica foi José Joaquim da Silva Xavier, mais conhecido como Tiradentes.

Principal representante da Inconfidência Mineira (1789-1792), Tiradentes foi o único dos inconfidentes a ser sentenciado a morte pela força por ter liderado a revolta. Sua sentença de morte deveria servir de exemplo para todos que desejassem se rebelar contra a coroa portuguesa:

Figura 5 - A morte de Tiradentes



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 87)

Segundo José Murilo de Carvalho (2017, p. 58-78), os republicanos - que estavam interessados em dar sentido histórico para a mudança do regime monárquico para o regime republicano -, tiveram muitas dificuldades para escolher o panteão de heróis. Era preciso selecionar uma figura heroica que servisse de mártir na luta contra a monarquia, mas que se preocupasse em defender os ideais republicanos. O escolhido foi, com muita luta, Tiradentes. O primeiro esforço de transformar José Joaquim da Silva Xavier no grande mártir da república consistiu na elaboração de uma imagem messiânica do inconfidente, como podemos perceber na *figura 4*: Tiradentes, no caminho para a forca, se encontra vestido com uma túnica branca, seu cabelo grande e a cruz em suas mãos também ajudam na martirização do personagem.

Essa imagem de José Joaquim da Silva Xavier enquanto o messias republicano se solidificou na representação nacional, criando um símbolo que estabelecia uma conexão entre a República e o próprio Cristo. Tal conexão serviu de base para diversas pinturas ao longo do tempo sobre o líder da Inconfidência Mineira como o messias republicano.

Após essa breve explanação sobre a escolha de Tiradentes como um dos principais representantes da nacionalidade brasileira – bem como a análise de sua pintura no Atlas de Educação Moral e Cívica -, iremos prosseguir com a definição do “povo brasileiro” dos autores deste mesmo livro. Essa definição se ancora na teoria da miscigenação dos povos (portugueses, indígenas e negros) que constituem a sociedade brasileira.

A miscigenação do povo brasileiro

“Terra à vista!”, é este o primeiro tópico do capítulo 6 “Brasil, episódios e vultos de sua história”, do segundo volume do Atlas de Educação Moral e Cívica. O primeiro parágrafo é definido pela seguinte afirmação: “Após da descoberta da América por Cristóvão Colombo a serviço da Espanha em 1492, e o caminho das índias por Vasco da Gama em 1498, foram intensificadas as viagens marítimas pelas águas desconhecidas à oeste” (MATTHIESEN, 1971, p. 77). A escolha do marco inicial da história da nação selecionou, de forma bem clara e direta, a chegada dos portugueses a uma terra totalmente desconhecida e “inabitada” a partir de um olhar eurocêntrico e colonial. Em nenhum momento do corpo do texto, o autor do Atlas narra ou descreve o encontro entre portugueses e indígenas neste “Novo Mundo”. Tal encontro se manifesta por meio da famosa pintura de Vitor Meirelles intitulado de “A primeira Missa no Brasil”:

Figura 6 – Vitor Meireles: A Primeira Missa do Brasil (1861)



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 78).

O quadro de Vitor Meirelles possui algumas características que precisam ser contextualizadas: primeiro, a obra é datada de 1861; segundo, a pintura se baseia na “Carta de Pero Vaz de Caminha”, documento este que foi escrito pelo escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral e; terceiro, a imagem possui características do romantismo, um movimento filosófico, artístico e político europeu dos séculos XVIII e XIX (PRESTES, 2011; SCHWARCZ; STARLING, 2018). No primeiro momento,

vemos alguns religiosos (sendo um deles o Frei Henrique de Coimbra, que está erguendo os braços para uma cruz de madeira improvisada. No segundo plano, temos os indígenas, que estão ao redor dos portugueses com movimentos e ações bem heterogêneas causados pela estranheza que tais personagens estejam sentindo. Destaca-se o ambiente que se ancora na paisagem do litoral nordestino durante os primeiros anos da colonização portuguesa e a iluminação do quadro, sendo o plano dos portugueses a parte mais clara, enquanto a luminosidade do plano dos indígenas é mais escura, criando assim uma ideia de que aqueles sujeitos estavam testemunhando a luz da fé cristã sem nenhum tipo de conflito ou hostilidade.

Além da pintura de Vitor Meirelles, os indígenas aparecem em uma outra imagem do Atlas de EMC:

Figura 7 – Viagens fluviais



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 45)

Sobre a iconografia, não existe nenhuma indicação de autoria e nem mesmo uma legenda, e, além disso, a figura não é referenciada em nenhum momento do Atlas, revelando o uso puramente ilustrativo da imagem. Todavia, a iconografia possui a capacidade de nos mostrar a representação do autor sobre a relação entre brancos europeus e indígenas. Na *figura 6*, o autor ilustrou uma viagem fluvial por intermédio de uma canoa com um português explorador e quatro indígenas. O ambiente está marcado por árvores, pequenos pedaços de terra e um rio estreito (uma representação muito comum da Amazônia colonial e das Entradas e Bandeiras).

Nota-se a posição das personagens e seus semblantes em uma paisagem monocromática, estática e já superada: o português explorador está na parte frontal da canoa (proa) com uma expressão que denota confiança e coragem, ao passo que os indígenas estão ocupados com a navegação da embarcação. Aqui “O Protagonista” é o branco europeu. Essa representação contrasta com a realidade dos séculos XVII e XVIII, principalmente na Amazônia Colonial. Os portugueses não sabiam andar e muito menos navegar pelos labirintos de uma terra que precisava ser explorada, então os europeus tiveram que recorrer aos nativos, ou seja, aos indígenas, que eram mestres por excelência das florestas e dos rios. Por esse motivo, os pilotos e os remeiros indígenas eram fundamentais para a exploração de locais desconhecidos do ponto de vista dos portugueses. (CARVALHO JÚNIOR, 2013)

Entre os anos de 1530 a 1888, a América-Portuguesa e, posteriormente, o Império do Brasil operavam a partir de uma economia baseada na escravidão por meio do comércio transatlântico. Segundo Lillian Schwarcz e Heloísa Starling (2018, p. 15), 40% de negros do continente africano vieram forçados para trabalhar no Brasil na condição de escravos. No livro de Educação Moral e Cívica, não aparece - em nenhum momento, nem mesmo em figuras ou em suas legendas -, que o país se apoiava no sistema escravista. Na verdade, a figura do negro é evocada para explicar “a união das raças” a partir da ótica de uma “paz étnica”:

Figura 8 – “A união das raças”



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 81)

A *figura 7* se refere ao evento denominado de Insurreição Pernambucana, contexto marcado pela “invasão” holandesa no nordeste da América-Portuguesa. Este evento culminou com a expulsão dos holandeses da capitania de Pernambuco pelos líderes André Vidal de Negreiros (português), Henrique Dias (negro liberto) e Filipe Camarão (indígena). Tais líderes estão representados na imagem acima, respectivamente. Aqui, eles fazem parte de uma chave explicativa que visa homogeneizar a formação do povo brasileiro.

Outro tema em que os negros (escravizados e alforriados) estiveram ausentes no Atlas de EMC, foi a Guerra do Paraguai (1864 a 1870):

Figura 9 – Soldados brasileiros durante a Guerra do Paraguai



Fonte: (MATTHIESEN, 1971, p. 91)

A *figura 8* procura definir o que foi a Guerra do Paraguai: Na ilustração podemos visualizar um ambiente caracterizado por uma paisagem “morta”. Temos ainda, no primeiro nível, três soldados brasileiros visivelmente abatidos por algum conflito que terminara. Reparem também que todos os soldados brasileiros são brancos, o que não correspondia com a realidade, como os estudos mais recentes podem afirmar. Segundo Boris Fausto (2018, p. 119), os senhores de escravos cediam cativos para lutarem no conflito, visto que existia uma Lei de 1866 que concedia liberdade aos escravizados que servissem ao exército. Por outro lado, Schwarcz e Starling (2018, p. 298), por meio do Jornal *The Times* datado no ano de 1869, lançam a estimativa de que 7.979 escravos libertos fizeram parte das fileiras do exército. Sendo assim, fica bastante

evidente a idealização de um conflito “sangrento” e cheio de baixas do lado brasileiro, fazendo com que o exército se erguesse enquanto uma instituição autônoma; além disso, a Guerra do Paraguai abriu caminho para o desgaste político e econômico do Império brasileiro, culminando assim na instauração da República em 1889.

Considerações finais

Em síntese, esta pesquisa buscou estudar a produção iconográfica de um Atlas de Educação Moral e Cívica do ano de 1971. Para a realização do estudo desse objeto de pesquisa, tivemos que entender em que consiste um livro didático e quais relações esse material de ensino possui com o mercado, com a sociedade e com as disciplinas escolares. Para isso, utilizamos as pesquisas de Bittencourt (2011; 2015), Munakata (2012), Goodson (1997) e Chervel (1990). Em outra chave teórica, o método iconográfico e iconológico de Erwin Panofsky (2017), juntamente com as contribuições de Ernst Gombrich (1999) e Peter Burke (2017), produziu análises frutíferas das imagens do objeto de pesquisa.

Com isso, chegamos à algumas conclusões ao longo dessa pesquisa. A primeira conclusão diz respeito a noção ideal de grupo familiar que os alunos deveriam se aproximar, que seria o modelo de família nuclear-burguesa: branca, heterossexual e cristã. Por outro lado, os usos do passado no Atlas de Matthiesen (1971) convergem para a formação dessa família idealizada, ainda mais quando negros, mulheres e indígenas pouco ou nada aparecem enquanto agentes de sua própria história.

A segunda conclusão se relaciona com uma incursão aos “heróis da pátria”, ou seja, o Atlas de Educação Moral e Cívica buscou no passado da história do Brasil personagens e heróis que fizessem aflorar o sentimento de nacionalidade dos indivíduos que seriam o futuro da nação: os estudantes. Dentre os heróis, o atlas destaca a figura dos portugueses-exploradores, dos bandeirantes, dos inconfidentes e dos soldados que lutaram na Guerra do Paraguai. A terceira conclusão compreende que negros, mulheres e indígenas pouco aparecem, e quando aparecem, servem como personagens secundários. Assim como na noção de família sintetizada no primeiro parágrafo das considerações finais, quase todos os agentes históricos são portugueses, brancos e adultos. A única vez em que um negro é elevado a condição de sujeito histórico se encontra na figura 7, mas com o objetivo de contribuir com o argumento da democracia racial.

Até os dias de hoje, negros, mulheres, crianças, indígenas e outros excluídos da história possuem pouco espaço nos nossos livros didáticos e nas disciplinas escolares.

Vamos tomar como ponto de partida a própria Educação Moral e Cívica, que teve o seu fim no ano de 1991 por meio da lei n.º 8.663, de 14 de junho de 1993 (BRASIL, 1993), oito anos após o período da Ditadura Militar. Ainda na década de 1980, com o início da redemocratização, as diversas secretarias estaduais de educação começaram a reelaborar os seus currículos, marcando uma primeira ruptura com o sistema de ensino antigo. Na década de 1990, tivemos o lançamento de dois documentos que servem até hoje como base da educação nacional: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), inaugurando assim um período de reformulações educacionais em todo o Brasil.

Contudo, foi somente a partir da primeira década do novo milênio (BRASIL, 2008) que pudemos criar leis que possibilitassem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica¹⁰. Estes grupos sociais - que até então eram estereotipados ou ignorados nos materiais didáticos da Educação Básica, incluindo no Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica que foi analisado neste trabalho -, não seriam meros personagens passivos que foram engolidos pelas estruturas sociais, mas sim sujeitos que possuíram/possuem a capacidade de agir e fazer história.

Referências

ABREU, L. S. V. *Educação moral e cívica: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (ES - 1969-1975)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2006.

ABREU, V. K. D.; INÁCIO FILHO, G. A Educação Moral e Cívica: doutrina, disciplina e prática educativa. *Revista HISTEDBR on-line*, n. 24, p. 125-134, Dezembro 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4955/art11_24.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARANHA, M. L. D. A. *História da Educação e da pedagogia: Geral e Brasil*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de história*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 69-90.

BRASIL. Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências, 1993. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8663-14-junho-1993-374625-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=663%2C%20DE%2014%20DE%20JUNHO%20DE%201993.%20Revoga,dos%20sistemas%20de%20ensino%20no%20Pa%C3%ADs%20e%20>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Séries), 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries), 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BURKE, Peter. Iconografia e iconologia. In: BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2017. p. 55-72.

CALIL, G. G. O sentido histórico do Golpe de 1964 e da ditadura e suas interpretações. In: MATTOS, M. B; VEGA, R. *Trabalhadores e ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 13-34.

CALIL, G. G. Elio Gaspari e a ditadura brasileira: uma interpretação revisionista. In: SENA JÚNIOR, Zacarias; MELO, Demian; CALIL, G. G (orgs). *Contribuição à crítica da historiografia revisionista*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 79-112.

CARVALHO JÚNIOR, A. D. D. Índios cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII). *Revista de História*, São Paulo, n. 8, p. 69-99, jan/jun 2013.

CARVALHO, J. M. D. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2018.

FILGUEIRAS, J. M. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

GELLNER, Ernest. *Nacionalismo e Democracia*. Tradução de Vamireh Chacon e outros. 1. ed. Brasília: UnB, 1981.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e fordismo*. Tradução de Gabriel Bogossian. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2008.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

GOMBRICH, Ernest. Meditações sobre um cavalinho de pau ou As Raízes da forma artística. In: GOMBRICH, Ernest. *Meditações sobre um cavalinho de pau*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. 1. ed. São Paulo: USP, 1999. p. 1-11.

GOODSON, Ivar. *A construção social do currículo*. 1. ed. Lisboa: Educa, 1997.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013. p. 25-43.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

MATTHIESEN, Acyr. *Atlas Moderno de Educação Moral e Cívica*. 1. ed. São Paulo: Egéria, 1971.

MELO, Demian. Golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. In: MELO, Demian (org.). *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 157-188.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar brasileiro*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, L. D. *Guerra fria e política editorial: a trajetória da Edições GRD e a campanha anticomunista dos Estados Unidos e no Brasil (1956-1968)*. 1. ed. Maringá: Eduem, 2015.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: PANOFSKY, Erwin. *Significados nas artes visuais*. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 47-87.

PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Floresntan. *Clássicos sobre a revolução brasileira*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRESTES, R. A Primeira Missa no Brasil em dois tempos. *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 141-157, 2011.

SANTOS, M. R. D. *Signos de um ideal: livros escolares de educação moral e cívica em Florianópolis na década de 1970*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 2015.

SANTOS, M. R. D.; CUNHA, M. T. S. Para civilizar uma nação: um estudo sobre um livro escolar de educação moral e cívica em Florianópolis/1978. *Atos de Pesquisa em Educação*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 490-511, 2017.

SCHWARCZ, M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

¹ Existem diversos trabalhos que se focam em estudar os livros didáticos de Educação moral e Cívica. Segue algumas produções, visto que a historiografia é extensa: (SANTOS, 2015), (SANTOS; CUNHA, 2017), (FILGUEIRAS, 2006), (ABREU. L., 2006) e (ABREU, V.; INÁCIO FILHO, 2006).

² A pesquisa foi realizada no sítio *Estante Virtual*, pois os outros resultados que surgiram na ferramenta de pesquisa da *Google* foram extremamente avulsos. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/editora/egeria>. Acesso em: 16 nov. 2019.

³ Segue, em ordem de lançamento, as seguintes obras do autor: *A Face Alegre das Araras* (1996), *Araras: Tempo e Memória* (2003), *Em...Cantos em Araras* (2005) *Araras: Temas do passado e do presente* (2007), *Resgatando Elos da Memória* (2010) e *Araras: terra de sonhos e do imaginário* (2019). Disponível em: <http://www.plataformaverri.com.br/index.php?bib=1&local=book&letter=A&idCity=23>. Acesso em: 16 nov. 2019.

⁴ “Podemos dizer que o verdadeiro civismo pode ser comparado ao gráfico da [...] pessoa humana que representa o centro irradiador do Civilismo, dependerá a formação do indivíduo que vai exercer influência na família, na escola, no bairro, na cidade, nas Forças Armadas, no país e no mundo. Quando uma destas faixas falham, as outras podem ser atingidas fazendo cair por terra o desenvolvimento cívico” (MATTHIESEN, 1971, p. 22).

⁵ O *American way of life* (estilo de vida americano) compreende um modelo de sociedade pautado na ética do trabalho, na observância e prática das leis de Deus (cristianismo) e também na liberdade enquanto o melhor caminho para a prosperidade. Neste sentido, o *American way of life* acabou se tornando o Sonho Americano (*American Dream*), criando a representação do estadunidense “médio” enquanto modelo ideal de indivíduo (e família) em diversos veículos de comunicação e entretenimento. Este modelo de sociedade surgiu durante “a era de ouro” do século XX (1945-1973), mais especificamente em um contexto marcado tanto pela ascensão econômica dos EUA pós 1945, quanto pela criação e manutenção de políticas de bem-estar social (*welfare state*) em países do Norte Global. (HOBSBAWM, 1995, p. 253-281) Por outro lado, o fordismo se tornou a principal característica do

American way of life, pois o modo de produção inaugurado por Henry Ford focalizava na disciplinarização e autocontrole moral de trabalhadores, na política de altos salários e também na busca pela formação de uma família nuclear-burguesa. Estas características foram pensadas por Ford com o intuito de evitar a rotatividade de sua mão de obra, mas tais características, durante “a era de ouro”, deveriam se materializar no estilo de vida ideal para todos os trabalhadores assalariados livres (no caso de trabalhadores homens que eram brancos, heterossexuais e que labutavam em países desenvolvidos). (BAUMAN, 2001, p. 164-209; GRAMSCI, 2008, p. 43-72; HARVEY, 1992, p. 121-134)

⁶ Em uma outra linha interpretativa, o sujeito de terno e mala poderia ser uma representação geral de trabalhadores do setor secundário, mais especificamente aqueles que trabalham em escritórios.

⁷ Devemos lembrar que nenhuma mulher aparece na imagem 3, essa questão nos expõe uma mensagem inconsciente de que o lugar de mulher é na cozinha, ou melhor, no lar, cuidando da reprodução da força de trabalho.

⁸ Em seu livro *Comunidades Imaginadas*, Benedict Anderson (2008, p. 9-34) entende que a nação é *imaginada*, porque os membros não se conhecem, mas todos tem em mente de que fazem parte de um país; é *limitada*, pois, as fronteiras são finitas em território; *soberana*, devido à queda dos absolutismos e as formulações de filósofos iluministas acerca do Estado Soberano; e, por fim, uma *comunidade*, pois, apesar da disparidade socioeconômica entre as classes sociais, a ideia de nação é arquitetada a partir de relações horizontais.

⁹ O fato que ficou conhecido como O Golpe de 1964 sofreu, ao longo do tempo, diversas disputas conceituais tanto no campo da história, quanto no campo da memória. Inicialmente, quando o golpe de Estado aconteceu, seus próprios articuladores (e até mesmo seus defensores contemporâneos) o definiam como “A Revolução de 1964”, pois segundo os golpistas, o Brasil tinha acabado de se livrar do comunismo (sic), restaurando assim a ordem e a harmonia social. Ao longo do final do século XX, este conceito já estava sendo duramente criticado. Temos como exemplo um texto escrito em 1981 pelo sociólogo Florestan Fernandes sobre o conceito de revolução. Segundo Fernandes, a atribuição revolucionária ao Golpe de Estado de 1964 estaria equivocada, pois a “conquista do Estado” por parte dos militares (e seus apoiadores civis) serviram justamente para frear o ímpeto reformista de João Goulart. Neste sentido, o que aconteceu em 1964 não seria uma revolução, e sim um golpe contrarrevolucionário. (PRADO JÚNIOR; FERNANDES, 2000, p. 55-148). Atualmente, a operacionalidade do conceito de “Revolução de 1964” já se encontra superada nas discussões historiográficas, porém, seu uso ainda se restringe à uma pequena parcela da extrema-direita brasileira que visa reabilitar a ditadura civil-militar enquanto uma era de ouro do país contra o “avanço do comunismo” (sic) no Brasil.

¹⁰ Pouco tempo depois, em 2013, o Ministério da Educação iniciou os trabalhos para a implementação de um currículo nacional sob o nome de Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A implementação da Base Nacional Comum Curricular foi palco de diversas disputas entorno do debate que se interessa em definir o que os alunos da educação básica devem aprender. A primeira versão da disciplina de história acendeu uma fagulha de esperança no enfoque da História do Brasil e na inserção de temas e assuntos que estavam em conformidade com as pesquisas do ensino de história. Porém a segunda e terceira versão (definitiva) mantiveram, apesar de algumas mudanças, um currículo mais conservador com relação à primeira versão.

Artigo recebido em 04 de julho de 2020.

Aceito para publicação em 28 de outubro de 2020.