

Diplomacia e Brasilidade em Livros Didáticos de História da América

Diplomacy and Brazilian Identity in History Textbooks of the America

Diplomacia y brasilidad en los libros didácticos de historia de la América

Caio Afonso da Silva Brito 

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim - RS, Brasil.

brito.caioafonso@gmail.com

Halferd Carlos Ribeiro Junior 

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim - RS, Brasil.

halferd.junior@uffs.edu.br

Recebido em 24 de março de 2026

Aprovado em 30 de julho de 2026

Publicado em 17 de agosto de 2026

RESUMO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO promoveu um conjunto de ações a fim de transformar a dinâmica cultural pautada no ódio e na rivalidade entre as nações em uma cultura de paz e de solidariedade, fundamentada na compreensão internacional. No Brasil, esse período é marcado pelo processo de reconstrução da sociedade democrática, com implicações diretas para a organização do sistema de ensino. Este artigo analisa, à luz da história do livro didático, edições de História da América de Alcindo Muniz de Souza, Antônio José Borges Hermida e Ary da Matta, publicadas após a Reforma Curricular de 1951, investigando as representações de diplomacia e brasilidade nelas presentes. Conclui-se que os três autores estudados atribuíam ao Brasil o desejo de resolução dos conflitos por meio da diplomacia e a boa convivência com as nações; quanto às práticas pedagógicas, observou-se a incorporação de atividades relacionadas ao método ativo, embora permanecessem exercícios pautados no método tradicional e mnemônico.

Palavras-chave: UNESCO; Ensino de História; Livro Didático.

ABSTRACT

With the end of World War II, UNESCO promoted a series of actions aimed at transforming the cultural dynamic based on hatred and rivalry between nations into a

culture of peace and solidarity, from the perspective of international understanding. In Brazil, this period is marked by the process of rebuilding democratic society, with direct implications for the organization of the education system. The article analyzes, from the perspective of textbook history, History of the America textbooks by Alcindo Muniz de Souza, Antônio José Borges Hermida, and Ary da Matta, published after the 1951 Curriculum Reform, investigating the representations of diplomacy and Brazilian identity conveyed in these works. This article concludes that the three authors studied attributed to Brazil the desire to resolve conflicts through diplomacy and to maintain good relations with other nations; regarding teaching methodology, the implementation of activities related to the active learning method was noticeable, although a set of exercises based on the traditional and mnemonic method remained.

Keywords: UNESCO; History Education; Textbook.

RESUMEN

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, la UNESCO impulsó una serie de acciones destinadas a transformar la dinámica cultural basada en el odio y la rivalidad entre naciones en una cultura de paz y solidaridad, desde la perspectiva del entendimiento internacional. En Brasil, este periodo se caracteriza por el proceso de reconstrucción de la sociedad democrática, con implicaciones directas para la organización del sistema educativo. El artículo analiza, desde la perspectiva de la historia del libro didáctico, manuales de Historia de América escritos por Alcindo Muniz de Souza, Antônio José Borges Hermida y Ary da Matta, publicados después de la Reforma Curricular de 1951, con el propósito de investigar las representaciones de la diplomacia y de la brasilidad presentes en dichas obras. El artículo concluye que los tres autores estudiados atribuyeron a Brasil el deseo de resolver conflictos mediante la diplomacia y de mantener buenas relaciones con otras naciones; desde el punto de vista de la metodología de enseñanza, se observó la implementación de actividades relacionadas con el método de aprendizaje activo, si bien se mantuvo ejercicios basados en el método tradicional y mnemotécnico.

Palabras clave: UNESCO; Educación histórica; Libro didáctico.

Introdução

O recorte temporal deste artigo abrange o fim da Segunda Guerra Mundial; a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Guerra Fria; e a reconstrução europeia, processos que contribuíram para constituir uma pauta política internacional para a cultura e a educação.

No Brasil (Skidmore, 1969), essa conjuntura é caracterizada pelo período

democrático (1946-1964), marcado, por um lado, pela ruptura com o Estado Novo (1937-1945) e pela centralização administrativa do ensino secundário decorrente da Reforma Gustavo Capanema de 1942, que tinha como princípios uma formação elitista e patriótica; por outro lado, esse momento é encerrado com um golpe civil-militar, implementado em 1964, com consequências imediatas na reorganização do sistema de ensino, promovendo alterações no ensino secundário, fortalecendo a perspectiva técnica e profissional e reinscrevendo uma perspectiva moral e ufanista para a educação escolar.

A dinâmica que perpassa o recorte temporal dessa pesquisa é enfeixada por embates para a configuração do ensino secundário a fim de atender a um conjunto de demandas: a democratização, a cultura de paz e de solidariedade entre as nações, a valorização dos direitos humanos, em meio a um processo de ampliação da industrialização e urbanização da sociedade brasileira.

Os resultados deste artigo derivam de uma pesquisa sobre as ações promovidas pela UNESCO, notadamente a proposta de Compreensão Internacional, e suas relações com a reorganização do sistema de ensino secundário brasileiro dos anos 1950, bem como com a seleção de objetos de conhecimento histórico, as perspectivas metodológicas e a composição dos livros didáticos de História.

É nesse cenário que investigamos a diplomacia e a brasilidade nos livros didáticos de História da América publicados após a Reforma Curricular Simões Filho de 1951. Nosso corpus documental foi constituído pelas edições de Alcindo Muniz de Souza (1952, 1954), Antônio José Borges Hermida (1953, 1961) e Ary da Matta (1953, 1954), que permitiram uma análise do último tópico do programa oficial, a Unidade X, intitulada “América Contemporânea”, destinada a abordar as dinâmicas de solidariedade continental e o espírito de união entre as nações promovido pela política da boa vizinhança. O recorte permitiu relacionar as edições selecionadas às propostas de revisão dos livros didáticos promovidas pela UNESCO e à Reforma de 1951.

A análise fundamentou-se nas contribuições da História do Livro Didático, compreendendo o corpus como artefatos culturais inseridos em disputas políticas, curriculares, editoriais, pedagógicas e estéticas. Simultaneamente, nos referenciamos na dimensão instrumental proposta por Choppin (2004), segundo a qual o livro didático constitui um objeto cultural imbricado na conjuntura social, editorial e escolar, desempenhando funções específicas na produção e circulação de saberes escolares. Nessa chave de interpretação, Christophe (2019) acrescenta que os livros didáticos expressam simultaneamente prescrições curriculares e disputas em torno das narrativas históricas. Como defendem Chartier (2010) e Bittencourt (2011), entendemos a necessidade de uma leitura orientada tanto à materialidade das obras quanto às representações, práticas pedagógicas e apropriações que elas mobilizam.

O exame dos livros didáticos incidiu sobre a articulação entre o texto e a materialidade, compreendida a partir da iconografia, da tipografia, da organização gráfica das páginas, bem como da construção das capas e do projeto gráfico como dimensões constitutivas da produção de sentidos nas obras. Além disso, esteve

entre nossas preocupações refletir sobre o método pedagógico e as perspectivas historiográficas presentes em cada uma das obras, observadas nas atividades propostas e nos sujeitos históricos privilegiados nas diferentes narrativas impressas. Assim, o artigo foi estruturado em duas seções. Na primeira, discutimos as relações entre o ensino de História, as proposições da UNESCO e da Reforma Curricular de 1951 e o debate sobre metodologia de ensino. Na segunda, examinamos os livros didáticos de História da América articulando texto, materialidade e abordagem pedagógica para compreender as representações de diplomacia e brasilidade nelas produzidas.

O Ensino de História em Transformação

Sobre os escombros da Segunda Guerra Mundial, das cidades destruídas e milhões de vidas ceifadas, iniciou-se o debate sobre a criação de estratégias a fim de evitar outra catástrofe humanitária. A UNESCO assumiu a liderança desse processo, tornando-se um espaço para a ação de políticos, diplomatas, intelectuais e pesquisadores. Cientistas que tomaram como objeto de análise a cultura histórica (Laville, 1999), o currículo (Goodson, 2013), reformas educacionais (Ribeiro Junior; Martins, 2018; Pinto Junior; Ribeiro Junior, 2023; Ribeiro Junior; Bispo, 2023) e livros didáticos (Bittencourt, 2011; Choppin, 2020) argumentam que o período em tela foi um momento fundamental.

Para executar seus objetivos, a UNESCO promoveu seminários, conferências gerais, grupos de trabalho e financiamento de pesquisas a fim de estimular a realização de acordos bilaterais ou multilaterais (Valderrama, 1995). Houve a divulgação de suas ações através de publicações e da distribuição de periódicos e de livros que sistematizaram os debates produzidos pelos seminários, além da constituição de um corpo de funcionários para auxiliar os Estados-nação em reformas educacionais.

A Conferência de Londres, realizada no ano de 1945¹, estabeleceu os princípios fundamentais dessa agenda. Seu Ato Constitutivo manifestou o preceito 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 promoção de uma cultura internacional contra o racismo e as histórias extremamente nacionalistas, com vistas à construção de laços de paz e solidariedade.

Em 1949, a UNESCO publicou o manual *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials*, fruto do trabalho realizado durante os anos de 1947 e 1948. A obra apresenta um modelo para análise de livros didáticos² com princípios e critérios a serem seguidos pelos Estados-membros. Mobilizando a argumentação apresentada por Duedahl (2020), percebemos que o trabalho realizado nesse período inicial pela organização fundamentou o planejamento e a execução de três seminários internacionais simultâneos em 1949. Esses encontros discutiram o uso da categoria de raça, o processo de escrita da História, com críticas

ao seu foco político e militar, e o ensino de História. Os resultados desses encontros comprovaram a capacidade da organização de reverberar esses debates nos sistemas nacionais, provocando alterações nos programas de ensino de 42 países.

Segundo Ribeiro Junior (2008), ancorado nos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o ensino secundário brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960 passou por um expressivo crescimento. Segundo sua análise, houve um aumento de quase 500% no número de matrículas, provocando novas demandas para o sistema de ensino, na medida em que novos grupos sociais ligados à sociedade urbana e industrial ingressavam nas escolas (Spósito, 1984). Para o autor, o ensino secundário precisava atender às demandas de escolarização da elite dirigente e, simultaneamente, atender às expectativas desses novos grupos sociais que adentravam as escolas secundárias (Souza, 2009; Braghini, 2005).

Segundo Ribeiro Junior (2008), entre os anos de 1946 e 1961, são observados dois momentos na configuração administrativa do ensino secundário: o primeiro compreende o período iniciado com a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, e estende-se até 1951, com a Reforma Curricular; o segundo inicia-se com a Reforma de 1951 e encerra-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. O primeiro momento seguiu a política estadonovista, pautada por um viés centralizador. A partir da Reforma de 1951, surgiu uma perspectiva democrática e de descentralização administrativa, que prezava pela autonomia das unidades federativas na gestão educacional.

A implementação da Reforma de 1951 ocorreu no seio de intensos debates que influíram sobre seu resultado, como apuram Ribeiro Junior e Martins (2018). Essa reforma pode ser compreendida como constituidora de um processo de regulação social e cúmplice da produção de regimes de verdade no seio da disputa sociocultural. Seus defensores a justificavam com uma ideia de desenvolvimento, entendida a partir das relações entre o crescimento urbano-industrial e a demanda por ascensão social que partiu de setores da classe média urbana. Para eles, essas mudanças refletiam a política governamental em curso.

A elaboração da Reforma em 1951 também envolveu negociações e o papel central exercido por representantes da Congregação Colégio Pedro II (CCPII), que ocuparam a cúpula das instâncias de construção do currículo, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Diretoria Nacional do Ensino Secundário, conforme demonstram as reflexões de Ribeiro Junior e Martins (2018). Assim, a Reforma foi implementada por sucessivas portarias ministeriais em 1951³.

As mudanças implementadas pela reforma inverteram a lógica elaborada na Reforma Gustavo Capanema, iniciando os programas do mais próximo para o mais amplo, ou seja, do Brasil para o mundo. A consolidação dessa mudança foi formalizada com a aprovação da Lei nº 1.359, que alterou a seriação do ensino de História nos níveis secundário, ginásial e colegial. Instituída como disciplina autônoma no segundo ano do ginásial, História da América incorporava ao currículo as novas orientações internacionais voltadas à valorização da diversidade continental e da aproximação entre os povos.

Segundo Dias (1997), a invenção da disciplina História da América no currículo

escolar no Brasil ocorreu mediante o aproveitamento de partes de um longo programa utilizado anteriormente para o ensino de História das civilizações. O estudo destaca fatores externos à cultura escolar, como o pan-americanismo e as reformas educacionais, que influenciaram diretamente a criação da disciplina. O objetivo era fortalecer um sentimento de identidade continental sob a liderança dos Estados Unidos e projetar uma imagem do Brasil alinhada aos valores de progresso, civilização e modernidade.

As mudanças curriculares do início dos anos 1950 no Brasil foram respostas às demandas do processo de redemocratização e às transformações educacionais em circulação internacional, o que favoreceu a incorporação de novas concepções para o ensino de História, com vistas a possibilitar transformações na cultura política global, em que a compreensão internacional e o combate ao racismo configuram-se como pressupostos fundamentais (Pinto Junior; Ribeiro Junior, 2023).

O debate transnacional (Vera; Fuchs, 2021), intensificado após a Segunda Guerra Mundial, conforme asseguram Ferraz-Lorenzo e Machado-Trujillo (2020), afetou não somente a construção curricular como também a elaboração de materiais didáticos. Segundo Vianna (2020), com base nas observações dos livros didáticos de História da América realizadas por Dias (1997), neste novo contexto, o Brasil ocupava posição de referência perante os vizinhos hispânicos, pois se inspirava nos Estados Unidos. A visão nacionalista contida nas obras justificava sua própria existência, visto que situava o Brasil perante as demais nações para firmar uma identidade nacional harmônica e conciliadora. Em síntese, Vianna compreende que essa concepção, chamada de pan-americanismo, além de reforçar a dependência política em relação aos EUA, serviu como alicerce para a construção do nacionalismo brasileiro.

Por outro lado, Pinto Junior e Ribeiro Junior (2023) argumentam que a redefinição do nacionalismo tem relação direta com as denúncias das injustiças históricas promovidas durante a Segunda Guerra Mundial, o que viabilizou o questionamento de culturas demasiadamente nacionalistas e belicistas, tanto no nível transnacional quanto no nível nacional. Uma das frentes que operacionalizou esse movimento no território nacional foi o professor Vicente Tapajós (1951), através de publicações na revista *Atualidades Pedagógicas*, vinculadas à Companhia Editora Nacional (CEN).

Como asseguram os autores, os textos de Tapajós buscaram promover uma mudança epistemológica na educação escolar, calcada no incentivo ao desenvolvimento de novas visões de mundo e no encorajamento de processos de identificação e pertencimento, ou seja, um novo nacionalismo, agora crítico aos “[...] conceitos patrióticos e morais, além do racismo impresso em livros didáticos produzidos nos anos anteriores [...]” (Pinto Junior; Ribeiro Junior, 2023, p. 16).

Além da reforma de 1951, que alterou os componentes e a serialização curriculares das disciplinas, em 1952, foi criada a Campanha do Livro Didático e Manual de Ensino (CALDEME), por Gustavo Sá Lessa, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Seu principal objetivo, argumenta Vianna (2020, p. 116), era questionar os “[...] programas, livros, métodos e conteúdos de

ensino [...]” em conformidade com as propostas emitidas pela UNESCO. Segundo sua análise, por iniciativa de Anísio Teixeira⁴, à frente do instituto na época, foram criados manuais para os docentes, reconhecendo que a formação de professores era uma demanda urgente devido à expansão educacional.

A contratação de especialistas em cada área de ensino para a revisão das edições somente foi efetivada em 1954, sendo Guy de Hollanda o selecionado para ocupar a cadeira direcionada à disciplina História, conforme descreve Vianna (2020). Ele publicou, em 1957, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), um texto⁵ no qual tece críticas relacionadas ao debate internacional e evidencia os nacionalismos agressivos e estereótipos desfavoráveis ao outro⁶ presentes nas edições brasileiras de História, qualificando a situação como uma herança estadonovista.

Especificamente sobre as obras de História da América, Vianna (2020) afirma que muito do que vinha sendo trabalhado em História da Civilização foi reeditado e aproveitado para as novas edições, avaliando, com base em todas estas constatações, o trabalho da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) como controverso. Apesar dessa avaliação de Vianna, nos distanciamos de sua chave de interpretação, visto que a recuperação dos antigos textos de livros de História da Civilização e sua reorganização em novos compêndios não configuram automaticamente as edições como construtoras das mesmas representações. Seus conteúdos precisavam se alinhar com as perspectivas transnacionais e com os princípios da Reforma de 1951, rompendo com um nacionalismo ufanista e autoritário.

O acirramento dos debates que sucederam a Reforma de 1951 fortaleceu o questionamento das premissas consolidadas sobre o ensino de História. Nesse período, diversas concepções pedagógicas — liberais, conservadoras, autoritárias, tecnicistas e populares — participaram das discussões, buscando construir uma ideia de nação moderna no Brasil. Conforme Bernardes (2010), o debate confrontava uma concepção nacionalista de cunho patriótico, o nacionalismo de direita, e uma concepção pautada nas sugestões internacionais de cooperação intelectual e promoção da paz.

Bernardes (2010), ao analisar o debate pedagógico publicado em periódicos brasileiros após a Era Vargas, indicou o acirramento entre duas correntes políticas: a dos escolanovistas, que defendiam a modernização do ensino mediante a implementação do método ativo, baseado no protagonismo do educando em seu processo de aprendizagem e na aproximação dos temas à realidade dos alunos; e a dos métodos tradicionais, adotados pela frente católica, que estava ancorada na memorização dos conteúdos históricos como instrumento de formação para a reprodução das narrativas nacionalistas de cunho ufanista. Nessa conjuntura, Souza (2009) argumenta que ocorreram as últimas batalhas pelo humanismo no ensino secundário, com a defesa da perspectiva educacional da frente católica.

Bernardes (2010) indagou-se: como deveria ser, afinal, uma boa aula de História? Para responder à questão, ele argumentou que a Reforma de 1951 valorizava uma pedagogia moderna na educação nacional orientada pelo método

ativo. Segundo ele, dois periódicos abordaram o tema com maior profundidade: a revista Escola Secundária, vinculada à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), e a Revista de Pedagogia, vinculada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Em ambos os periódicos havia sugestões de práticas de ensino que rompiam com a herdada tradição mnemônica.

Observamos que, em adesão às proposições do projeto de revisão educacional promovido pela UNESCO, periódicos vinculados às campanhas nacionais, como a CADES, também nutriam a perspectiva da renovação pedagógica em materiais destinados à formação de professores, ampliando a difusão do método ativo para além das reformas educacionais e curriculares.

Os Livros Didáticos de História da América

Segundo Munakata (2012), somente após a defesa da tese de Bittencourt (1993) houve um crescimento das produções acadêmicas voltadas para a análise do livro didático no Brasil. A tese considera o livro como uma política pública educacional, com particularidades em sua produção e inserção escolar, e dispositivo constitutivo do saber e das culturas escolares. O autor ainda compreende que a noção de materialidade das edições é comprometida pela concretude das relações sociais que nelas estão imbricadas.

Na mesma direção, Chartier (2010) adverte que devemos considerar as dimensões *transitiva* e *reflexiva* para compreender o que o texto representa e a autoridade que carrega para abordar determinada reprodução da *representação*. Dessa forma, o poder dos textos escritos e falados articula-se às categorias mentais que constroem as estruturas de interpretação e julgamento. Devemos observar os sentidos produzidos por interpretações transgressoras, possibilitadas pela apropriação da leitura relacionadas à experiência estética de determinada sociedade, inscrevendo-a nos discursos e práticas do mundo social. Por fim, é necessário considerar os tempos diacrônicos e sincrônicos do texto para situá-lo nos desdobramentos de seu campo de produção e em seu desenvolvimento histórico.

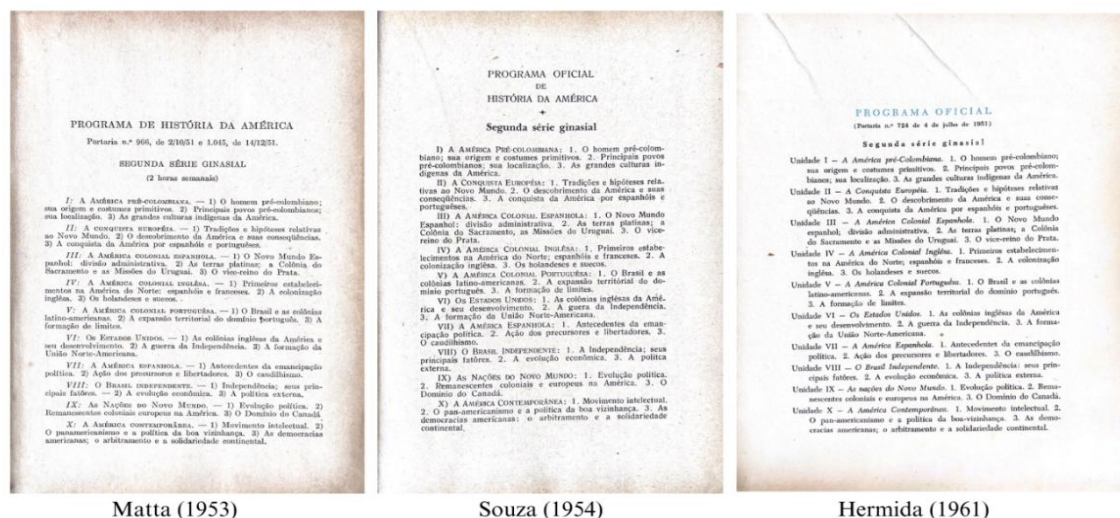
De acordo com Bittencourt (2011), as pesquisas que tomaram o livro didático como objeto a partir do século XXI têm o interesse em observar as obras para além dos conteúdos escritos, visto que importa mais compreender a interpretação que deles é feita, de acordo com as contribuições dos estudos em História do livro e da leitura. Para isso, um conceito relevante para a autora é a concepção de *autorias*, segundo a qual os livros didáticos são produtos da atuação de diversos agentes que participam de sua produção e distribuição, não sendo fruto exclusivo do trabalho dos autores cujos nomes preenchem as capas.

Choppin (2004) argumenta que o livro não é apenas um espelho da sociedade, mas também uma tela que projeta uma visão idílica, deformada e esquematizada, silenciando determinadas situações para construir um modelo favorável à moral socialmente estabelecida. Os estudos sobre livros didáticos destacam a importância de considerar métodos pedagógicos, a participação política da população e o

contexto como etapas fundamentais para a análise.

Retomando nosso problema de pesquisa, visamos compreender as ideias de diplomacia e brasilidade que alicerçaram as defesas dos autores dos livros didáticos selecionados, que situam o Brasil em um contexto de América Contemporânea entre 1952 e 1961. Por brasilidade, compreendemos os modos pelos quais os autores estabelecem a peculiaridade desenvolvida ao retratar a participação e as qualidades de sujeitos que, na história brasileira, possuem um sentimento de pertencimento ao Brasil.

Figura 1 - Programas oficiais nas obras publicadas pela Companhia Editora Nacional



Matta (1953)

Souza (1954)

Hermida (1961)

Fonte: Matta, 1954, p. 9; Souza, 1954, p. 9; Hermida, 1961, p. 13.

Como pode ser observado na Figura 1, a Unidade X foi dividida em três pontos: primeiro, apresenta o movimento intelectual, depois o pan-americanismo e a política da boa vizinhança e, por último, as democracias americanas, o arbitramento e a solidariedade continental. Em uma comparação com os demais temas apresentados pelo programa, esta seção, em particular, é a mais alinhada com a promoção direta de um pensamento de compreensão entre as nações do continente americano, à luz das demandas estabelecidas pela UNESCO. Simultaneamente, devido ao seu tema, podemos traçar uma comparação entre sujeitos que se identificam como brasileiros e figuras identificadas com as nações vizinhas, pois são apresentados em termos relacionais.

Ao fazermos o exercício de pensar no público ao qual as obras se destinavam, contamos com alguns indícios. O primeiro deles é relativo ao contexto de expansão do ensino secundário, apresentado anteriormente. Ano a ano, o público escolar aumentava, oriundo sobretudo da população urbana, o que elevou a demanda por livros didáticos. Outro ponto importante é a arena de disputas curriculares, que formava professores partidários de diferentes visões de mundo, o que acarretava a demanda por livros que seguissem diferentes orientações.

O livro, entendido como mercadoria nesse contexto de expansão e disputas, deveria, para ser vendido, atender aos gostos de quem o compraria e, conjuntamente, respeitar as diretrizes estabelecidas pela legislação e pelos órgãos de avaliação. Esses indícios, portanto, nos levam a pensar em um público diverso de professores e estudantes consumidores de livros didáticos, que figuravam nas diferentes frentes de expansão e reformulação do ensino.

Dentre as obras selecionadas, as de Alcindo Muniz de Souza⁷, publicadas pela CEN em 1952 e 1954, merecem destaque. Seus textos, que se estendem por dez páginas nas duas edições, exaltam a diplomacia brasileira como expressão de uma brasilidade assentada na mediação de conflitos e na promoção de uma convivência pacífica entre os países americanos: “A tradicional tendência pacifista brasileira se encontra expressa na própria Carta Magna da nação” (Souza, 1954, p. 178), e prosseguem, logo depois, com foco na figura do Barão do Rio Branco para representar essa ideia. “O grande brasileiro Barão do Rio Branco, que, embora monarquista, prestou tão assinalados serviços à pátria mesmo depois de proclamada a República” (Souza, 1954, p. 178).

Sobre os feitos de Rio Branco, Souza sublinha sua atuação nas relações com os Estados Unidos, além de expressar uma valorização e enaltecimento da política estadunidense, que serve como modelo e referência de democracia. Em suas unidades, resta aos países da América Latina o crédito ao pioneirismo nas “Belas Artes”, pois na literatura o autor se restringe a descrever os movimentos literários e as figuras brasileiras, em sua totalidade masculina, citando brevemente as contribuições dos demais países americanos.

Seu método, apesar de utilizar mais documentos e iconografias que as demais obras estudadas, não foge da concepção tradicional e mnemônica de ensino, pois apresenta apenas algumas figuras masculinas como exemplos do povo e dos anseios brasileiros. Em suma, seus textos atendem à perspectiva tradicional ou conservadora de ensino, que reproduz uma História verticalizada, cunhada para atender aos interesses da elite nacional. Os indivíduos citados, na maioria representantes das classes dirigentes, recebem papel central nas conquistas e ações descritas, como o já citado Rio Branco, José Bonifácio e outros políticos e autores brasileiros. Em sua narrativa, a nação brasileira é colocada acima das demais, recebendo amplo destaque em sua escrita.

Figura 2 - Detalhe de ilustração na capa da obra de Souza publicada pela CEN em 1954



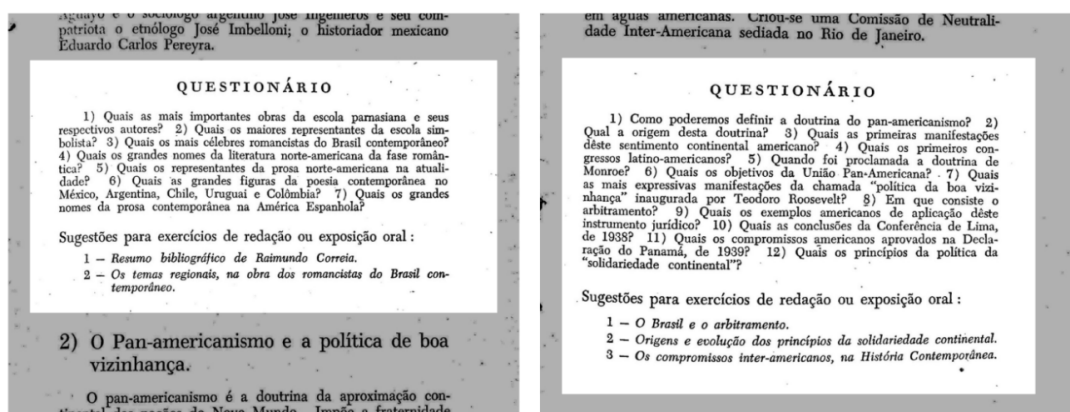
Fonte: Souza, 1954.

A seleção iconográfica adotada na obra de Souza está coerente com o modelo de brasilidade por ele criado, pois alude ao desenvolvimento civilizacional e ao desarmamento moral do continente americano. Sua capa contém uma ilustração com nove figuras enfileiradas, que se estendem da contracapa à capa, como evidencia o detalhe na Figura 2. O ilustrador insere o indígena como a primeira e a mais atrasada figura e, ao final, o homem contemporâneo (o único sem portar arma), mais desenvolvido e à frente da fila. Essa construção iconográfica não atua apenas como recurso ilustrativo, ela compõe a produção de sentidos atribuídos à diplomacia brasileira, reforçando visualmente os valores de conciliação e liderança que o texto busca consolidar.

Com isso, argumentamos que a obra de Souza valoriza uma ideia de brasilidade balizada pela diplomacia, conferindo ao Brasil um protagonismo na promoção da cooperação entre as nações americanas mediante uma noção de pacifismo e mediação de conflitos. A diplomacia deixa de constituir um simples conteúdo de História da América e passa a organizar uma narrativa didática sobre o lugar do Brasil no continente.

Ary da Matta⁸, com edições publicadas pela CEN em 1953 e 1954, apresenta uma concepção de brasilidade no debate diplomático que evoca a cordialidade e a capacidade de mediação que políticos brasileiros têm em conflitos. Entre as duas obras estudadas, a de 1953 não possui propostas de atividades, documentos, referências ou iconografias, limitando-se à exposição de suas leituras. Na edição subsequente, há a inserção de propostas de atividades, o que ocasionou o aumento do número de páginas do capítulo. Essa alteração editorial indica uma preocupação de adequação dos conteúdos históricos às práticas pedagógicas voltadas à participação do estudante. O destaque vai para a proposta de avaliação dos conhecimentos obtidos com o trabalho dos temas relativos à unidade, como vemos na Figura 3:

Figura 3 - Propostas de atividade da obra de Matta publicada pela CEN em 1954



Fonte: Matta, 1954, p. 167 e 173.

Este questionário consiste em uma abordagem diferente daquela presente nas demais edições estudadas, pois propõe exercícios de redação ou exposição oral. Seu capítulo, no entanto, não apresenta nenhuma documentação para fundamentar as leituras e assertivas impressas, além de ser substancialmente mais curto que os

escritos pelos demais autores. Ainda que a obra permaneça majoritariamente expositiva, a inclusão de uma avaliação de aprendizagem representa uma inflexão importante em sua organização didática, pois a aproxima das orientações pedagógicas vigentes.

Embora seu conceito de brasilidade também atribua centralidade às relações diplomáticas, Matta organiza sua narrativa de modo distinto de Souza, pois amplia o espaço dedicado aos países hispano-americanos e às suas contribuições culturais ao continente. Em todo caso, seu foco permanece no elogio à capacidade brasileira de mediar conflitos, utilizando figuras como Joaquim Nabuco, Rio Branco e Rui Barbosa:

Em 1906 reuniu-se a Terceira Conferência, dela participando Joaquim Nabuco. Suas conclusões foram adotadas entre nós pelo Barão do Rio Branco, que orientou nossa política externa dentro dos princípios que sempre inspiraram o Brasil e que desde então passaram a ser adotados pelos países americanos [...] O arbitramento é uma das tradições da política externa brasileira [...] As constituições republicanas do Brasil (1891, 1943, 1946) incluem em seus textos dispositivos recomendando o emprêgo do arbitramento em tôdas as questões de política externa. Foi com êste espírito que Rui Barbosa nosso representante na Segunda Conferência Internacional da Paz, de Haia (1907), defendeu o princípio do arbitramento como solução obrigatória para a solução de conflitos internacionais (Matta, 1954, p. 169-171).

Ary da Matta aborda com maior profundidade os países da América espanhola, destacando seus movimentos literários, conquistas e contribuições ao espírito americano e à arbitragem. Sua edição de 1954 é pioneira ao mencionar mulheres na literatura americana, como Harriet Beecher Stowe, Margaret Mitchell e Gabriela Mistral (Matta, 1954, p. 165-166). Em relação à literatura hispano-americana, o autor elogia tanto o ritmo de produção quanto a qualidade dos textos, demonstrando certa simpatia pelo americanismo ao incluir outras nações, diferentemente de Souza.

Sua obra consegue enaltecer simultaneamente a política do Brasil no contexto da Aliança Pan-Americana e o restante da América em suas singularidades e convergências, concebendo o continente como espaço histórico compartilhado. O fundamento da brasilidade deixa de residir exclusivamente na excepcionalidade brasileira e passa a compor um horizonte de pertencimento continental, no qual as diferentes experiências nacionais contribuem para a formação de um espírito americano comum. Essa perspectiva se torna evidente no parágrafo de abertura da unidade analisada, em que o autor cita especificamente a literatura do continente como detentora de um estilo e de um gênero exclusivamente americanos.

A contribuição da América à história da literatura universal é uma das mais significativas [...] Essa literatura criada embora ao sabor das influências extra-americanas assumiu feição própria, caracteristicamente americana não sòmente quanto aos temas de inspiração local ligados, portanto, à vida americana, mas também quanto à modificação dos gêneros e estilos literários modificados pelos novos recursos e pelo espírito americano (Matta, 1954, p. 164)

Entre os autores analisados, Matta é quem distribui de forma mais equilibrada a atenção entre os EUA e sua democracia e os vizinhos latino-americanos, que,

segundo seu pensamento, também influenciam a construção do pensamento da união pan-americana. Suas noções de cidadania reforçam a paz e a cooperação entre as culturas americanas, destacando, ao longo do período analisado, arbitragens e soluções encontradas por figuras brasileiras, latino-americanas e norte-americanas.

Defensor da união do continente, Matta destaca que os problemas e particularidades comuns dos povos americanos devem ser discutidos nos diversos congressos e encontros entre as nações do bloco. Os resultados dessa análise indicam que Matta constrói uma brasilidade simultaneamente nacional e continental. Sua narrativa associa a cooperação entre as nações à construção de uma identidade compartilhada, preservando o protagonismo brasileiro sem reduzir a experiência histórica americana à particularidade brasileira.

Por fim, nas obras de Antônio José Borges Hermida⁹, publicadas em 1953 pela Editora do Brasil S/A e em 1961 pela CEN, nota-se uma valorização da diplomacia brasileira; no entanto, há uma articulação mais explícita com o modelo democrático estadunidense e com as propostas de renovação pedagógica. Mais do que reafirmar o protagonismo diplomático brasileiro, Hermida utiliza essas referências para aproximar a narrativa histórica de um projeto de formação cívica alinhado aos valores democráticos interamericanos forjados no pós-guerra. Hermida também evocou Rio Branco para representar os anseios da nação: “Ao Barão do Rio Branco deve o Brasil a fixação de suas fronteiras com a República vizinha” (Hermida, 1953, p. 234), passagem que se repete na edição subsequente.

A identidade nacional apresentada na seleção iconográfica adotada na edição de 1961 inclui figuras masculinas brasileiras como Machado de Assis, Monteiro Lobato, Barão do Rio Branco, Eurico Gaspar Dutra, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros. Nesta mesma edição, há uma vinheta no meio do capítulo com a fachada do Palácio da Alvorada na recém-inaugurada Brasília, demarcando sua posição democrática e de valorização da nação. Essa seleção iconográfica evidencia uma representação de brasilidade que extrapola a diplomacia, incorporando elementos políticos, literários e arquitetônicos que associam o desenvolvimento nacional à modernização do Estado democrático.

Conforme observa Brauna (2013), o nacionalismo e a historiografia positivista linear marcaram o pensamento de Hermida, que reproduzia dicotomias entre o selvagem e o civilizado. Sua abordagem nos leva a compreender essa representação diplomática e cooperativa como uma extensão natural de uma identidade nacional coesa e consensual, alinhada ao regime de historicidade tipicamente moderno descrito por Bevernage (2018).

As raízes do seu pensamento, como nos apresenta Brauna (2013), encontram inspiração em Capistrano de Abreu e Hélio Vianna, autores que sustentam uma concepção historiográfica que entende a formação do Brasil em uma chave de leitura clássica. Essa perspectiva sustenta que a reprodução da organização social do período ocorreu graças às contribuições das figuras masculinas de prestígio.

Nos estudos de História os nomes ilustres são Capistrano de Abreu, Varnhagem, Rocha Pombo e o barão do Rio Branco. O primeiro,

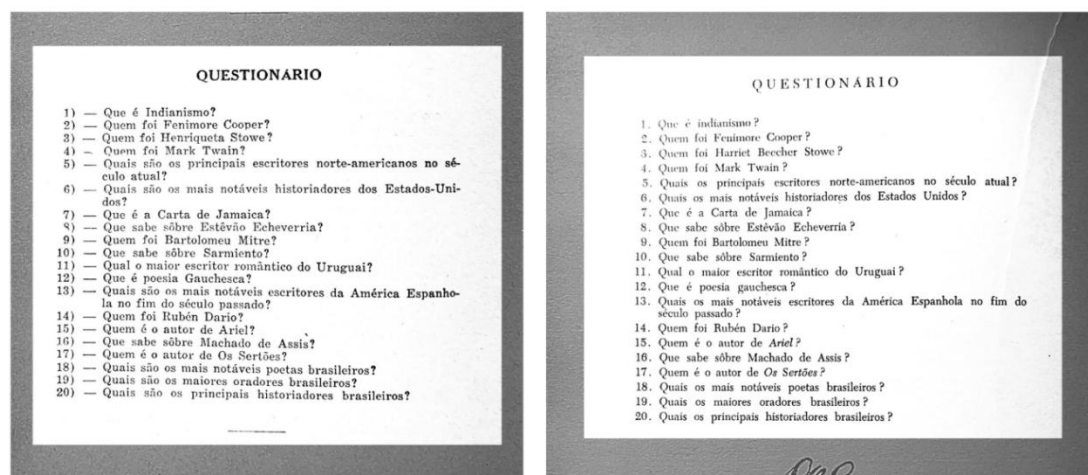
considerado por muitos autores como o maior historiador do Brasil, escreveu Capítulos de História Colonial [...] Ao barão do Rio Branco deve o Brasil a fixação de suas fronteiras com as repúblicas vizinhas (Hermida, 1961, p. 196).

Essa valorização, além de reforçar sua abordagem tradicional, desloca outras experiências históricas e conflitos sociais para segundo plano, dificultando o questionamento de sua abordagem homogênea de brasilidade.

O pensamento pedagógico de Hermida baseia-se na ideia de que o ensino de História deve dar preferência à memorização dos fatos. As atividades presentes nas edições de 1953 e 1961 mantêm, quase integralmente, os mesmos conteúdos, voltados para a compreensão histórica dos feitos de figuras particulares consideradas “mais notáveis”, “maiores” e “principais”, como se vê na Figura 4.

Sua concepção de brasilidade pauta-se pelos mesmos valores de conciliação descritos anteriormente, evidenciando um alinhamento com os debates transnacionais. Além disso, ele também é, em nosso recorte, quem mais valoriza a democracia e a política estadunidenses, sem com isso ocultar os feitos hispano-americanos, evidenciando a posição de liderança assumida pelos EUA no período.

Figura 4 - Propostas de atividade da obra de Hermida publicada pela CEN em 1953 e 1961.



Fonte: Hermida, 1953, p. 236; Hermida, 1961, p. 198.

A permanência dessa abordagem pedagógica mnemônica revela que, embora sua obra dialogue com propostas de renovação pedagógica através da inserção de ilustrações e outros recursos didáticos, ela preserva uma concepção de aprendizagem tradicional baseada na valorização de figuras exemplares.

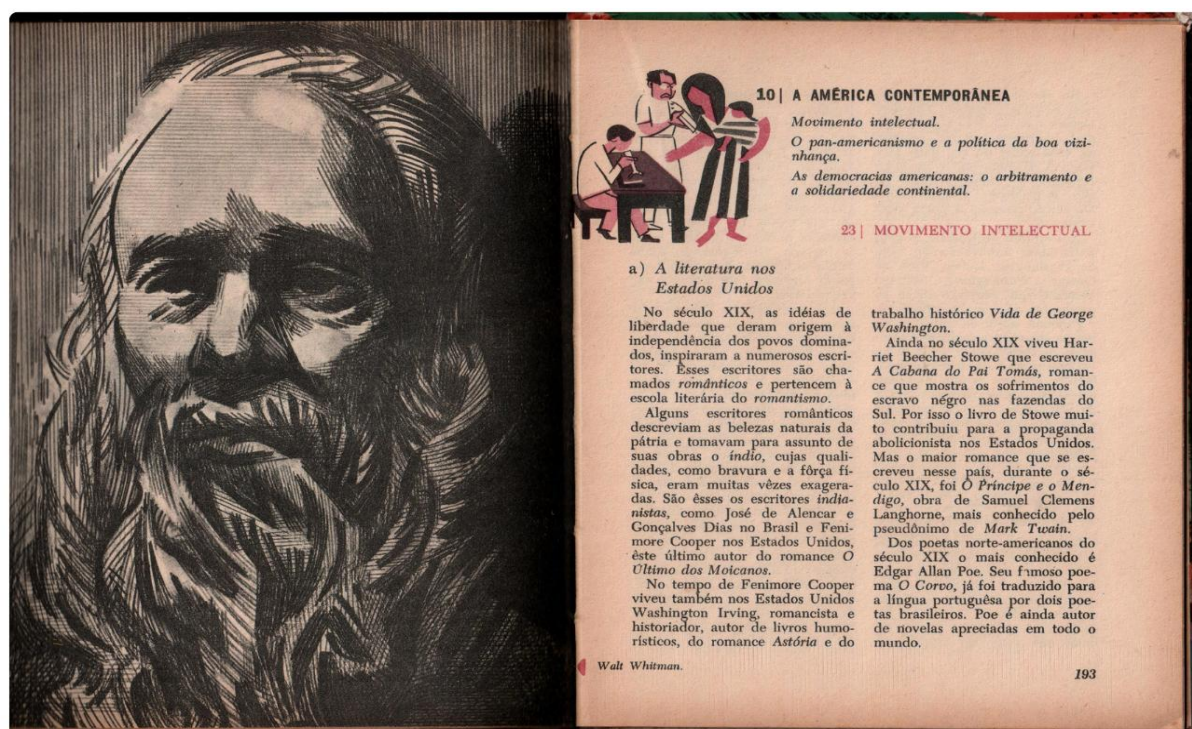
Ao discutir as democracias americanas e o movimento intelectual nas nações do continente, os Estados Unidos ganham destaque. Sua visão é expressa nos seguintes termos: “Dêsse modo, a grande república do Norte, por ser a nação mais poderosa, tomava a incumbência de proteger o Continente” (Hermida, 1953, p. 237). O autor se mostra alinhado às perspectivas políticas e econômicas da citada nação ao visualizar na Doutrina Monroe, por exemplo, um papel central no

desenvolvimento e implementação da solidariedade continental. Essa posição o aproxima dos pressupostos políticos que orientavam o pan-americanismo durante o início da Guerra Fria.

Em documento apresentado por Hermida (1953, p. 249; 1961, p. 209), de autoria de André Maurois, relativo à História dos Estados Unidos, há um elogio ao desenvolvimento do referido país, tido como o mais rápido já visto, o que, segundo o texto, permitiu sua ascensão como potência mundial e refúgio para oprimidos de todo o globo. Sua obra utiliza, por exemplo, uma ilustração de Walt Whitman, um poeta estadunidense, na abertura da última unidade da edição de 1961, como mostra a Figura 5.

Essa escolha nos indica que há não apenas a valorização de grandes figuras brasileiras, mas também a de figuras estadunidenses, ressaltando o lugar de privilégio atribuído aos Estados Unidos em relação à identidade continental proposta pela obra.

Figura 5 - Abertura de unidade da edição de 1961 de Hermida publicada pela CEN



Fonte: Hermida, 1961, p. 192-193.

Para ele, a solidariedade continental deveria tomar como exemplo o modelo de democracia estadunidense e suas perspectivas de civilidade e cidadania. Apesar dessa enfática defesa, Hermida também cita as contribuições e o pioneirismo de figuras hispano-americanas como Sarmiento e Bolívar, na elaboração de uma perspectiva de união continental, mesmo que de forma pouco desenvolvida. Com a articulação entre nacionalismo e americanismo, o autor desloca a diplomacia da esfera narrativa e a insere em uma proposta didática voltada à formação do estudante segundo os ideais de cooperação continental, democracia e civismo

difundidos no período.

Apesar de os textos e as atividades não apresentarem mudanças substanciais entre as obras estudadas, a edição publicada em 1961 por Hermida apresenta significativas alterações materiais e iconográficas, além do estabelecimento de uma identidade visual, fruto do trabalho do designer gráfico austríaco Eugênio Hirsch, como assegura Moraes (2018). Comparando as capas de Hermida e Souza, a edição de 1961 apresenta figuras mesoamericanas em fortes contrastes cromáticos, resultantes do estilo expressionista empregado na ilustração de toda a obra.

Por outro lado, a edição de Souza de 1954 apresenta uma concepção colonialista, destacando figuras responsáveis pelo processo civilizador da América, que se inicia no indígena e termina no homem contemporâneo, como apresenta a Figura 6:

Figura 6 - Capas das obras de Alcindo Muniz de Souza e Antônio José Borges Hermida publicadas pela CEN e pela Editora do Brasil S/A



Fonte: Souza, 1952; Souza, 1954; Hermida, 1953; Hermida, 1961.

Essa reformulação gráfica não constitui apenas uma mudança estética, mas amplia os sentidos produzidos pela obra ao integrar projeto editorial, narrativa histórica e linguagem visual. A representação de brasilidade articula os ideais de modernização nacional a elementos culturais de integração continental, evocando um passado indígena compartilhado pelas nações americanas. Essa representação do processo civilizatório pode ser visualizada de forma mais evidente na obra de Souza com as figuras enfileiradas, mas é incorporada de maneira mais integrada na

edição de Hermida, na qual o projeto gráfico incorpora a construção visual de uma identidade continental ao longo da obra.

Entre os autores estudados, Alcindo Muniz de Souza apresenta a concepção mais ufanista de nacionalismo, ocultando a história extranacional e destacando os feitos de figuras brasileiras. Já Ary da Matta apresenta uma visão mais equilibrada entre nacionalismo e americanismo, desenvolvendo as contribuições de figuras nacionais, hispano-americanas e estadunidenses nos temas sobre união continental, letras e arbitramento sem dar destaque excessivo aos Estados Unidos. Antônio José Borges Hermida, por sua vez, destaca os Estados Unidos nos temas abordados, mas também destaca contribuições de figuras brasileiras, sintetizando uma visão mais alinhada com o modelo democrático estadunidense.

Todos os autores, entretanto, dialogam com a agenda transnacional. Suas diferenças de perspectivas, além de poderem ser vistas como opções próprias, também podem ter servido como estratégias para alcançar diferentes públicos leitores. Mais do que reproduzir as diretrizes curriculares, os autores mobilizam, cada qual à sua maneira, a diplomacia como elemento central de suas representações de brasilidade, atribuindo ao Brasil o papel de mediador de conflitos e defensor de uma cooperação continental.

Após a Reforma de 1951, poucas mudanças ocorreram no ensino de História da América, já que muitos conteúdos de História da Civilização foram reaproveitados, como reflete Vianna (2020). No entanto, apesar de reconhecermos a razoabilidade de defender que houve uma manutenção da abordagem tradicional, a documentação estudada não sustenta essa afirmação. Observamos alterações expressivas tanto nas orientações pedagógicas quanto na apresentação material e gráfica das edições, como discutimos anteriormente.

Esses elementos permitem compreender, à luz dos tensionamentos produzidos pela disputa curricular que permeou o Brasil após 1951, que houve uma regularidade textual no que se refere à orientação historiográfica, que é justificada também pelo tensionamento editorial em favor da aprovação das obras, conforme sustentou Ribeiro Júnior (2008). No entanto, entendemos que as mudanças foram implementadas em outras dimensões das obras, cada vez mais alinhadas com os debates do período, como a inclusão de atividades escritas e orais e a ampliação de recursos iconográficos. A inserção do método ativo parece ter sido mais efetiva.

Sobre as características materiais das obras, Ary da Matta apresentou poucas alterações no projeto de impressão, desconsiderando-se os conteúdos, foi observada variação no trabalho tipográfico. O mesmo não pode ser dito de Alcindo Muniz de Souza, que, na edição de 1954, apresenta alterações na capa, agora com uma ilustração já desenvolvida anteriormente.

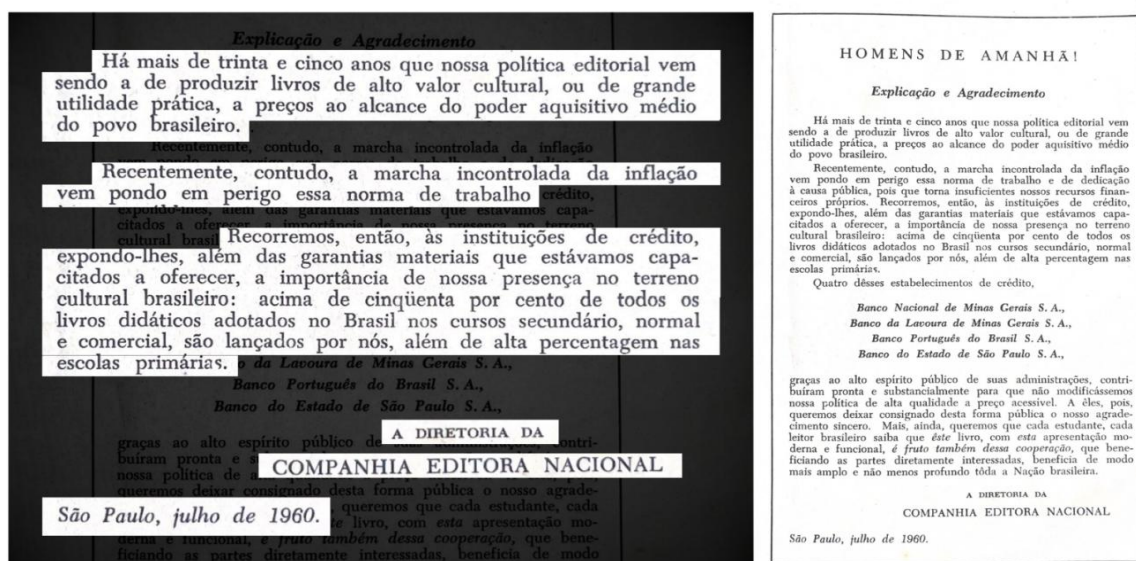
Destacam-se as transformações visualizadas nas edições de Antônio José Borges Hermida, cuja edição de 1961 apresenta um projeto gráfico consideravelmente mais elaborado tanto em comparação com a edição de 1953 quanto com todas as demais. As remodelagens indicam uma orientação editorial em favor da modernização das obras, correspondendo parcialmente aos anseios pautados pelos debates nas revistas pedagógicas, que foram orientados pelos ideais

escolanovistas e pelo contexto de expansão do ensino e da cultura de massas. A partir desta edição, sua obra deixa de ser um receptáculo de conteúdos escritos e torna-se um instrumento repleto de elementos visuais da cultura geral, que exercem a função de aproximação entre conteúdos e educandos mediante seu projeto gráfico.

Ancorados na ideia de *autorias*, como já discutido, visualizamos as diversas variáveis que regem o processo de produção das edições que são, muitas vezes, creditadas somente aos autores. As alterações promovidas nas obras, cujos conteúdos aparentam estar estanques, sobressaem apresentações gráficas, promovendo uma renovação das obras e adequando-as à opção pelo método ativo expressa na legislação e nos movimentos educacionais. Este movimento pode ser observado também na afirmação de Munakata: "O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobre determinada pelo mercado" (2012, p. 185). Assim, as obras deveriam estar em consonância tanto com a legislação quanto com o corpo docente que delas faziam uso.

Alcindo Muniz de Souza assina uma obra, em 1954, que apresenta uma abordagem historiográfica distinta em termos iconográficos se comparada com a edição de 1952, cuja capa é exclusivamente tipográfica. Mudanças igualmente expressivas, agora nos métodos pedagógicos, são encontradas na comparação das edições de Ary da Matta, nas quais, apesar da presença de textos idênticos, foram inseridas atividades de redação e exposição oral. Isso o coloca em uma posição de incentivo não só à memorização, mas também à reflexão e prática escrita, indicando uma modernização em sua edição de 1954.

Figura 7 - Carta aos leitores publicada em edições didáticas da CEN de 1961



Fonte: Hermida, 1961, p. 213.

Destacamos que somente a edição de 1953 de Borges Hermida não foi publicada pela empresa com maior volume de produção editorial didática do período.

A afirmação foi feita com base na carta destinada aos leitores encontrada no final de duas edições de História publicadas em 1961 e rubricada pela diretoria da CEN. No texto há a afirmativa de que mais de cinquenta por cento das edições eram produzidas para a educação básica brasileira. Essa carta foi encontrada em História da América, escrita por Borges Hermida, mas também em História do Brasil, de Taunay e Moraes (1961).

Segundo a carta, a editora precisou recorrer a um grupo de instituições de crédito, no ano de 1960, para conseguir continuar produzindo o que eles chamam de "livros de alto valor cultural e grande utilidade". Isso evidencia que mesmo a maior editora do período, diante da expansão do mercado e das conjunturas políticas e econômicas nacionais, necessitou de incentivo na forma de crédito para dar prosseguimento a suas atividades.

Considerações Finais

A análise dos livros de História da América indicou que as obras não apenas incorporaram conteúdos históricos, mas atuaram ativamente na construção de representações de brasilidade e diplomacia. Compreender o livro didático como produto cultural significa reconhecer que ele não apenas sistematiza conhecimentos considerados legítimos para a formação dos educandos, mas também incorpora disputas pedagógicas, políticas e historiográficas típicas de seu tempo, como demonstram as representações de brasilidade mobilizadas por Souza, Matta e Hermida. Nessa perspectiva, observamos que a produção, a circulação e a materialidade das obras reverberam debates transnacionais e demandas curriculares e contribuem para a construção de representações, valores e sensibilidades em contextos escolares.

Nessa chave de leitura, a análise comparativa revelou que a brasilidade não se apresenta de forma homogênea entre os autores. Enquanto Souza associa sua brasilidade ao protagonismo diplomático e à mediação de conflitos, Matta a insere em um pano de fundo continental, atribuindo um papel específico à experiência brasileira no horizonte americano. Hermida, em suas obras, embora articule nacionalismo e americanismo, difere ao inserir uma formação cívica pautada por ideais democráticos alinhados ao contexto da Guerra Fria através do elogio à experiência estadunidense. Essas diferenças comprovam que não há uma incorporação comum das orientações curriculares, mas há projetos distintos em torno da formação histórica e cidadã desejada.

Os resultados evidenciam que a reforma educacional repercutiu na organização dos livros didáticos de História e na seleção de conhecimentos e metodologias de ensino, conforme os princípios considerados fundamentais para a sociedade democrática projetada no pós-guerra. Concluímos que a produção editorial empreendida pela CEN abarcou diferentes perspectivas historiográficas e pedagógicas. Embora os livros didáticos de História da América tenham seguido uma tendência de manutenção dos métodos tradicionais, apresentaram significativas mudanças no projeto gráfico e na proposição de atividades. No que se refere às representações de brasilidade e diplomacia adotadas pelos autores, as obras

apresentam distintas apropriações das orientações internacionais, construindo representações nas quais o Brasil é apresentado como protagonista no contexto geopolítico inaugurado após 1945.

Referências

BERNARDES, Rodolfo Calil. **O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942–1961)**. 2010. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10787>. Acesso em: 23 mar. 2026.

BEVERNAGE, Berber. **História, memória e violência de Estado: tempo e justiça**. Serra: Editora Milfontes; Mariana: SBTHH, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000739363>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, n. 164, p. 487-516, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206> Acesso em: 25 jan. 2022.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade do ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10277> Acesso em 24 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde (MES). Portaria Ministerial nº 724, de 4 de julho de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde (MES). Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde (MES). Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951.

BRAUNA, Diogo dos Santos. **O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10413>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/XXcnm4BDqdhWWbB7bq7GnZC/> Acesso em: 5 fev. 2024.

CHRISTOPHE, Barbara. Introduction: the Cold War in the classroom international perspectives on textbooks and memory practices. In: CHRISTOPHE, Barbara; GAUTSCHI, Peter; THORP, Robert. (Org). **The Cold War in the classroom: international perspectives on textbooks and memory practices**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p. 1-11. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-11999-7>. Acesso em: 24 mar. 2026.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CHOPPIN, Alain. Contexto científico da pesquisa sobre a edição escolar local, nacional e mundial. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e460100301, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022020460100301>. Acesso em: 7 jul 2022.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A “invenção da América” na cultura escolar**. 1997. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77191>. Acesso em: 24 mar. 2026.

DUEDAHL, Poul. Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 23-45, jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.848>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FERRAZ-LORENZO, Manuel; MACHADO-TRUJILLO, Cristian. Educational transfer, modernization and development: the transnational approach in History of Education Studies. **Foro de Educación**, v. 18. n. 2, p. 1-22. Disponível em: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/852>. Acesso em: 24 mar. 2026.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERMIDA, Antônio José Borges. **História das Américas para a segunda série ginasial**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1953.

HERMIDA, Antônio José Borges. **História da América para a segunda série ginasial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudo Pedagógicos (INEP), 1957.

LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO (LEMAD). **História da América: segunda série ginásial**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, [s. d.]a. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/901>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO (LEMAD). **História do Brasil – 4ª série ginásial**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, [s. d.]b. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1202>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO (LEMAD). **História do Brasil: 4ª série ginásial**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, [s. d.]c. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1130>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MATTA, Ary da. **História da América para a segunda série ginásial**. São Paulo: Editora Nacional. 1953.

MATTA, Ary da. **História da América para a segunda série ginásial**. São Paulo: Editora Nacional, 1954.

MORAES, Didier Dias de. O design de Eugênio Hirsch para livros didáticos da Companhia Editora Nacional. **Estudos em Design**, v. 26, n. 1, p. 132-153, 2018. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/132>. Acesso em: 20 out. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. História no ensino secundário: reformas, currículo e sensibilidades. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 25, e023002, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8664268>. Acesso em: 12 set. 2023.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; BISPO, Martha Hemília da Silva. Concepções de ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951: por uma compreensão internacional para paz. **Educação**, v. 48, n. 1, e93, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644468384>. Acesso em: 15 jan. 2024.

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, e045, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e045>. Acesso em: 3 nov. 2023.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginásial e livros didáticos: interpretações da Independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/93271> Acesso em: 14 nov. 2021.

RODRIGUES, Luís Nuno. Da criação da UNESCO à adesão de Portugal (1946-1965). **Relações Internacionais**, Lisboa, v. 12, p. 167-181, dez. 2006. Disponível em: https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri12/RI12_16LNRodrigues.pdf Acesso em: 24 mar. 2026.

SOUZA, Alcindo Muniz de. **História da América para a segunda série ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

SOUZA, Alcindo Muniz de. **História da América para a segunda série ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

SOUZA, Rosa Fátima de. Renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículos sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf> Acesso em: 20 fev. 2026.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

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

TAUNAY, Alfredo d'Escragno; MORAES, Dicamôr. **História do Brasil para o segundo e terceiro ano colegial**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

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: 21 set. 2020.

UNESCO. **A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding**. Paris: UNESCO, 1949. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063011>. Acesso em: 24 mar. 2026.

VALDERRAMA, Fernando. **A history of UNESCO**. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101722>. Acesso em: 24 mar. 2026.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na História da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VIANNA, Diogo Henrique. **Ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128732>. Acesso em: 7 mai. 2021.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Notas

¹A ratificação dessa conferência pelos 20 países-membros ocorreu no dia 4 de novembro de 1946 (UNESCO, 1946). O Brasil foi o primeiro país a ratificar e incorporar a criação da UNESCO em sua legislação.

² O texto está alocado no sétimo capítulo da obra de título: *A Model Plan for the Analysis and Improvement of Textbooks as Aids to International Understanding*.

³ As portarias são: nº 724, nº 966 e nº 1045.

⁴Aqui é interessante destacar que, entre 1946 e 1947, Anísio Teixeira trabalhou na UNESCO a convite do primeiro Diretor-Geral Julian Huxley, contribuindo com a organização das Conferências Gerais.

⁵ O texto é intitulado: Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956).

⁶Outro como o estranho, alheio, desconhecido e deturpado, em uma leitura baseada no pensamento dualista implementado pela colonialidade. Isso pode ser observado em afirmações dicotômicas como civilizado versus bárbaro e moderno versus antigo.

⁷Alcindo Muniz de Souza, de acordo com a breve biografia disponibilizada pelo LEMAD, nasceu em 1894, se formou no Ginásio do Estado (1911-1912) e também no curso preliminar da Escola Politécnica. Foi professor de História da Civilização no Ginásio do Estado de Campinas. Além destas, poucas são as informações encontradas sobre o autor, também não há indicação de sua formação superior em nenhuma das edições analisadas. Disponível em: <https://lemad.fffch.usp.br/node/901>. Acesso em: 20 ago 2021.

⁸Ary da Matta, que também possui biografia no site do LEMAD, é bacharel em Letras pelo Colégio Pedro II e foi professor catedrático da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette no Rio de Janeiro, instituição que originaria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A biografia indica que ele também lecionou na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ),

informação que consta nas folhas de rosto das obras analisadas, onde também há a citação da Universidade do Distrito Federal sem qualificação de vínculo. Ademais, nenhuma outra informação foi encontrada, como naturalidade e ano de nascimento do autor. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1202> Acesso em: 21 ago 2021.

⁹Antônio José Borges Hermida nasceu em 1917 e conforme aponta Moraes (2018, p. 145) e Ribeiro Junior (2008, p. 52-53), o autor tornou-se colaborador da CEN somente a partir de 1958. De acordo com sua biografia encontrada no LEMAD, Hermida ocupou posição de destaque na elaboração de livros didáticos durante as décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Segundo a folha de rosto de História da América: segunda série ginásial (1961), licenciou-se pela Faculdade Nacional de Filosofia e atuou como docente na Prefeitura do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II e no Colégio Arte e Instrução. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1130> Acesso em: 21 ago 2021.