

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Bruna Reis Afonso

Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai: o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959-1983)

Belo Horizonte

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Bruna Reis Afonso

O ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai nos livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai (1959-1983)

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

Área de Concentração: História, Tradição e Modernidade

Linha de Pesquisa: História e Culturas Políticas

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Vidal Costa

Belo Horizonte

Dezembro, 2017

907.2
A2571
2017

Afonso, Bruna Reis

Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai [manuscrito] : o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959-1983) / Bruna Reis Afonso. - 2017.

259 f. : il.

Orientadora: Adriane Aparecida Vidal Costa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia

1.História – Teses. 2. Material didático – Teses. 3. História – Ensino – Teses. 4. Ditadura e ditadores – Teses. 5.Paraguai, Guerra do, 1864-1870. I. Costa, Adriane Aparecida Vidal. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



"Os livros didáticos produzidos durante a ditadura de Stroessner no Paraguai e na ditadura civil-militar brasileira (1959-1983): o ensino de História e as versões da Guerra do Paraguai"

Bruna Reis Afonso

Dissertação aprovada pela banca examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dra. Adriane Aparecida Vidal Costa - Orientadora
UFMG

Prof. Dra. Nayara Silva de Carie
UFMG

Prof. Dra. Miriam Hermeto de Sa Motta
UFMG

1

Prof. Dra. Natally Vieira Dias
Universidade Estadual de Maringá

(por quem assina a Presidente da comissão, Prof. Dra. **Adriane Aparecida Vidal Costa**)

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte do processo de construção deste trabalho, foram muitas as mãos que me ajudaram e apoiaram nesta caminhada.

Primeiramente, agradeço à Profa. Dra. Adriane Vidal Costa que desde a graduação acompanhou o desenvolvimento desse projeto, pela generosidade, disponibilidade, compreensão, dedicação e bom humor que marcaram o processo de orientação dessa pesquisa.

Às professoras Miriam Hermeto e Priscila Brandão pela leitura atenta e apontamentos precisos, pelos questionamentos, críticas e sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento dessa dissertação.

Aos professores Adriana Romeiro, Rodrigo Patto Sá Motta, Dalila Oliveira, Andrea Bueno e Ana Maria de Oliveira Galvão pelas disciplinas fundamentais para a minha formação e pelas sugestões que enriqueceram este trabalho.

Aos professores da Facultad de Filosofía da Universidad Nacional del Este e a todos os funcionários que facilitaram minha estadia na FAFI. À Associação de Universidades Grupo Montevideu e à Diretoria de Relações Internacionais da UFMG pela possibilidade de realizar o intercambio na UNE, momento fundamental dessa pesquisa.

Aos professores da Universidad Privada del Este, Felisa Medina e Leonardo Figueredo, que cederam seu tempo e contribuíram com significativas informações para a realização da pesquisa de campo no Paraguai.

Aos funcionários da Biblioteca Nacional del Paraguay, do Archivo Nacional de Asunción, do Instituto Superior de Educación, do Colegio San José, do Colegio Maria Auxiliadora, da Biblioteca do Ministerio de Educación y Culto, da Biblioteca Bartolomeu

Campos de Queirós da Magistra e da Biblioteca Alaíde Lisboa de Oliveira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que facilitaram o acesso a documentos e informações imprescindíveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento deste trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais pelo apoio durante a pesquisa, especialmente a Edilene e Maurício.

Aos meus pais, Ilda e Antônio, pelo suporte fundamental, especialmente durante o ano de 2017, sem o qual esse projeto não poderia ser concluído. Desde o início, esse trabalho foi dedicado a eles.

À avó Efigênia dos Reis e ao avô Antônio (*In memoriam*).

Aos amigos queridos e essenciais nessa trajetória: José Lucas Francisco Paes pela gentileza, disponibilidade, carinho e paciência, meu querido Zé que tem me apoiado de tantas formas desde que nos conhecemos. Karina Nicácio, Ana Magalhães e Maíra Leão pelo suporte, presença, diálogo, compreensão, companheirismo, conselhos e conversas divertidíssimas. Rafael Fonseca, Pollyana Rodrigues e Renan Cerqueira pela partilha de dúvidas e anseios nesses anos tão conturbados. Raimunda, tia Ilda (*in memoriam*) e Roberto por tudo. Não poderia deixar de mencionar os queridos Wesley Adriano, Stephanie Danielle, Débora Cristina e Suzene, que tornaram essa caminhada mais leve e alegre.

À Polly, Karina, Ana e Zé pelas leituras de artigos, trechos, resumos e auxílio nas traduções!

À Lorena Frutos e Ada Czajkowski por toda a ajuda prestada em Assunção.

À Mariana Ribas pelos bons momentos que desfrutamos no Paraguai.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em História, especialmente à
Carolinne Andrade, Breno Mendes e Bruno Moraes pela solicitude.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Travessia, especialmente as
professoras Ana Paula e Miriam, e aos amigos Rafa, Renan e Polly, sempre dispostos a
colocar mãos à obra para concretizar ideias mirabolantes.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em História das Américas - NUPHA.

À Renata Caetano Vieira pela dedicação, generosidade e profissionalismo
determinantes para a conclusão desse trabalho.

À André Mendes Salles pelo compartilhamento de livros, ideias e trabalhos.

RESUMO

Resumo: O objetivo desta dissertação é analisar e comparar as versões sobre a Guerra do Paraguai veiculadas pelos livros didáticos publicados durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e a ditadura Stroessner no Paraguai (1954-1989). O recorte temporal que norteia esta pesquisa compreende o período entre os anos de 1959 a 1983. A delimitação deste recorte se deu a partir das fontes de pesquisa, isto é, a partir das datas de publicação dos livros didáticos selecionados para compor nosso *corpus* documental. Buscamos compreender as concepções políticas e pedagógicas que nortearam as reformas educacionais promovidas durante as ditaduras brasileira e paraguaia. Procuramos analisar também como os conteúdos relacionados à história foram mobilizados dentro do currículo e quais pressupostos e objetivos orientaram o ensino da história do Brasil e do Paraguai. No que diz respeito à história da Guerra do Paraguai, nosso enfoque principal foi compreender através de aspectos quantitativos qual espaço a narrativa sobre o conflito ocupou nos livros estudados. Além de evidenciar a maneira como cada livro desenvolveu uma narrativa sobre o confronto, buscamos apreender quais as influências do contexto político e pedagógico sobre as narrativas, analisando as estratégias discursivas utilizadas nas mesmas. Analisamos não só o texto, mas também as imagens, os exercícios de fixação, os recursos editoriais como caixa alta, cores, que tentam direcionar o leitor para a fixação de determinadas informações e a apreensão de uma determinada perspectiva sobre o conflito, o passado da nação, a atuação das forças armadas, dos líderes políticos e militares, etc. Por fim, salientamos quais as diferenças e semelhanças entre as narrativas sobre a Guerra produzidas no Brasil e no Paraguai.

Palavras-chave: Manuais escolares; Ensino de História; Guerra do Paraguai; Ditadura civil-militar brasileira; Ditadura Stroessner.

ABSTRACT

Abstract: This dissertation's goal is analyze and compare the versions of Paraguay's war from didactic books published among the military civilian dictatorship in Brazil (1964-1985) and the Stroessner's dictatorship in Paraguay (1954-1989). The temporal delimitation that guides this research comprehend the time between the years of 1959 and 1983. This delimitation was chosen from the search sources, based on the dates from the didactic books publication, selected to compose our documental *corpus*. We were looking for the comprehension of the political e pedagogical conceptions that guided the educational reforms made during the Brazilian's and Paraguayan's dictatorship. It was persued too, analyse how the contents related to the History was mobilized in the curriculum, which assumptions and purposes conducted the history of Brazil and Paraguay. In related to the history of Paraguay's War, the main focus was the comprehension through quantitative aspects, which space the narrative about the conflict occupied in the studied books, through the quantitative aspects. Beyond to evidence the way which every book developed a narrative about the conflict, it was seeked, capture what were the influences from the political and pedagogical context, on the narratives, analyzing the discursive strategies used on them. It was analyzed not only the text, but also the images, fastening exercises, the editorials resources like Caps Lock and colors, which are use to try direct the reader to fix determined information and the apprehension of a determined perspective about the conflict, the nation's past, the acting of the armed forces, of the political and military leaders, etc. We emphasize what differentiates and resembles the narratives about the War, produced in Brazil and Paraguay.

Key words: School textbooks, History teaching, Paraguay's War, Brazilian military civilian dictatorship; Stroessner's dictatorship

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura do Sistema Educativo Paraguai proposta pelas Innovaciones Educacionales (1973).....	51
FIGURA 2 - Capa do livro Programa de Admissão.....	105
FIGURA 3 - Quarta-capa do livro Programa de Admissão.....	105
FIGURA 4 - Capa do livro Estudos Sociais para o 4 e 5º graus.....	109
FIGURA 5 - Capa do livro Brasil, nossa terra, nossa gente 2.....	115
FIGURA 6- Quarta capa do livro Brasil, nossa terra, nossa gente 2.....	117
FIGURA 7- Título de notícia- Projeto para acabar com o drama dos livros escolares.....	117
FIGURA 8- Manchete de jornal: Livros escolares podem ser baratos se o governo os fizer.....	117
FIGURA 9- Manchete de jornal: Iniciativa privada resolverá importante problema do livro.....	118
FIGURA 10 - Capa do livro História do Brasil 2 (da Independência aos nossos dias).....	121
FIGURA 11 - Capa do livro História do Brasil – 6ª série.....	126
FIGURA 12 - Capa do livro História do Brasil – 6ª série.....	126
FIGURA 13 - Folha de rosto do livro Auxiliar Paraguayo de segundo grado.....	132
FIGURA 14- Programa vigente para a matéria História – Manual paraguayo de cuarto grado..	135
FIGURA 15 - Capa Mi manual de 4º grado.....	137
FIGURA 16 - Carimbo presente na página referente ao sumário do Mi Manual de 5º grado....	138.
FIGURA 17 - Texto de aprovação do Mi Manual de 4º grado.....	139
FIGURA 18 - Texto de aprovação do Mi Manual de 4º grado.....	140
FIGURA 19 - Capa do livro Estudios Sociales 4.....	142
FIGURA 20 - Ficha de empréstimo da biblioteca do Colegio Maria Auxiliadora anexada ao livro Estudios Sociales 5.....	143
FIGURA 21 - Linha do tempo na introdução do conteúdo de história do livro Estudos Sociais de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira.....	150
FIGURA 22 - Lista de assuntos para elaboração de questões dos de exames de admissão ao ginásio do Estado de São Paulo.....	151
FIGURA 23 -Mapa da Guerra do Paraguai e ilustrações dos principais líderes militares da Tríplice Aliança.	155
FIGURA 24 -Mapas ilustrativos das regiões em litígio entre o Paraguai e seus vizinhos Argentina e Brasil.....	162
FIGURA 25 - A mulher paraguaia.....	163
FIGURA 26 - Líderes do exército brasileiro na Guerra do Paraguai.....	168
FIGURA 27 - 25 de agosto aniversário de Duque de Caxias, patrono do Exército	168

FIGURA 28 - Propaganda das Lineas Aereas Paraguayas em comemoração ao dia 01 de março	191
FIGURA 29 - Propaganda da Administración Nacional de Navegación y Puertos em comemoração ao dia 01 de março	192
FIGURA 30 - Apresentação da Tríplice Aliança e marca de uso do leitor	201
FIGURA 31- Ilustração Los niños de Acosta Ñu.....	213
FIGURA 32- Ilustração como as crianças podem colaborar para engrandecer a pátria.....	214
FIGURA 34- Linha do tempo – História do Paraguai no pós-guerra.....	222

GRÁFICO 1 -Número de páginas dedicadas a História da Guerra do Paraguai em relação ao número de páginas destinadas ao conteúdo de História.....	148
GRÁFICO 2 -Número de páginas dedicadas a História da Guerra do Paraguai em relação ao número de páginas destinadas ao conteúdo de História.....	158

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Lista de objetivos correspondentes ao conteúdo de História no currículo do Estado da Bahia (1974).....	80
QUADRO 2- Sugestões de conhecimentos e atividades e serem desenvolvidas no ensino de Estudos Sociais segundo Parecer CFE 4.833/75.....	81
QUADRO 3 - Lista de matérias presente no Plan de actividades educativas para el ciclo pre-escolar y para las escuelas primarias del Paraguay.....	85
QUADRO 4 - Objetivos gerais para a educação primária (1961).....	87
QUADRO 5- Estrutura curricular referente aos três ciclos de formação geral.....	88
QUADRO 6- Livros didáticos de autoria de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira.....	111
QUADRO 7- Publicações de autoria de Marina Quintanilha Martinez.....	116
QUADRO 8- Livros publicados por Maria Januária Vilela Santos.....	128
QUADRO 9- Livros publicados da Editora Ática (1970-80) presentes na base de dados Livres	130
QUADRO 10- Livros publicados pela Ediciones Nizza presentes no acervo da Library of Congress.....	133
QUADRO 11- Livros publicados pela Editorial F.V.D presentes no acervo da <i>Library of Congress</i>	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANR - Asociación Nacional Republicana
- APERJ - Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAMDE - Campanha da Mulher pela Democracia
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CFE -Conselho Federal de Educação
- COLTED – Comissão do livro técnico e do livro didático
- CPDOC - Centro de Documentação da Faculdade de Educação
- CVJ-Py -Comissão de Verdade e Justiça do Paraguai
- EMC – Educação Moral e Cívica
- INL – Instituto Nacional do Livro
- IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
- IPIH - Instituto Paraguayo de Investigaciones Históricas
- IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
- LDBEN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional
- LIVRES - Banco de Dados de LIVROS Escolares brasileiros.
- MEC – Ministério de Educação e Cultura (Brasil)
- MEC-PY – Ministério de Educação y Culto (Paraguay)
- OCLC - Online Computer Library Center
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PLIDEF/ INL– Programa do livro didático para o ensino fundamental do Instituto Nacional do Livro
- PLIDEM – Programa do livro didático para o Ensino Médio
- PROLAM-USP - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.
- PROMED – Programa de mejoramiento educativo para el desarrollo
- PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SCIDE - Serviço Cooperativo Interamericano de Educação

SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE – Universidad Nacional del Este

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	13
CAPÍTULO 1 - As reformas educacionais no Brasil (1971) e no Paraguai (1973) e o ensino de História	34
1.1. A ascensão das ditaduras no Paraguai e no Brasil.....	34
1.2. Uma educação para o desenvolvimento.....	44
1.3. O papel da educação na produção do "cidadão desejável".....	63
1.4. A implementação dos Estudos Sociais e o papel do ensino de História no Brasil....	74
1.5. Os planos e programas curriculares e o ensino de história no Paraguai.....	85
CAPÍTULO 02 - Os livros didáticos produzidos no Paraguai e no Brasil (1959-1983): materialidade, indícios de circulação e conteúdo.....	94
2.1 O livro didático como fonte histórica.....	94
2.2. O corpus documental: critérios de seleção e análise.....	99
CAPÍTULO 3- La guerra de la Triple Alianza e a Guerra do Paraguai: uma guerra, diferentes narrativas didáticas.....	146
3.1. A guerra do Paraguai nos LD's brasileiros.....	146
3.2. <i>A guerra do Paraguai nos LD's paraguaios.....</i>	<i>156.</i>
3.3 A construção das representações do heroísmo militar nas narrativas didáticas sobre a guerra.....	164
Considerações finais.....	229
Referências documentais e bibliográficas	234
Anexos.....	250

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar e comparar as versões sobre a guerra do Paraguai veiculadas pelos livros didáticos publicados durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e a ditadura Stroessner no Paraguai (1954-1989). O recorte temporal que norteia esta pesquisa compreende o período entre os anos de 1959 a 1983. A delimitação deste recorte se deu a partir das fontes selecionadas, isto é, a partir das datas de publicação dos livros didáticos selecionados para compor nosso *corpus* documental. A fim de compreender as possíveis modificações operadas nos livros didáticos pelas reformas educacionais realizadas pelas ditaduras brasileira e paraguaia, adotamos como critério o estudo de obras publicadas antes e depois das reformas da década de 1970.

Os manuais brasileiros analisados nessa pesquisa são *Programa de Admissão*, de Aroldo de Azevedo e outros (1968); *Estudos Sociais - para os 4º e 5º graus*, de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira (1969); *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*, de Marina Martinez (1971), *História do Brasil - área de estudos sociais - da Independência aos nossos dias - 6ª série*, coordenado por Sérgio Buarque de Hollanda (1971); *História do Brasil - 6ª série*, de Maria Januária Vilela Santos (edições de 1977 e 1983)¹.

Os manuais paraguaios analisados são *Auxiliar Paraguayo - 2º grado, Manual Paraguayo - 3º, 4º e 6º grados*, coordenados por Hugo Ferreira Gubetich²; *Mi Manual -*

¹ AZEVEDO, Aroldo de (et. al.) *Programa de Admissão*, 19ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968; OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969; MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971; HOLLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História do Brasil - da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1971; SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil - 6ª série*. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1983.

² GUBETICH, Hugo Ferreira. *Auxiliar paraguayo - 2º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1959; GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 4º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1959; GUBETICH, Hugo Ferreira.

2º e 4º grados, publicados pelo Colegio San José³; *Estudios Sociales 5 e 6*, de autoria de Blanca Rosa Romero de Viola e outros⁴.

Alain Choppin, ao refletir sobre o uso do livro didático como fonte histórica, assinala que em geral as “coleções estão dispersas, mal conservadas e raramente inventariadas.”⁵ Autores brasileiros que trabalham com livros didáticos também enfatizam as particularidades do trabalho com essa fonte:

No caso brasileiro, depara-se, de modo geral, com a ausência de acervos específicos de manuais escolares, o que gera, para os pesquisadores, um sobre-esforço na localização dos livros em acervos não especializados, onde não estão, via de regra, catalogados, além de gerar várias limitações à pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao restabelecimento do circuito da produção dos livros: mesmo nos exemplares localizados, faltam referências quanto ao número e à data de edições, além daqueles que estão parcialmente danificados sem capa e sem folha de rosto.⁶

Esta foi a realidade encontrada no Brasil e no Paraguai. No caso brasileiro, o crescimento da produção historiográfica que utiliza livros didáticos como fonte e objeto de pesquisa acarretou na organização de alguns acervos que conservam este tipo de livro. Os livros utilizados para esta pesquisa pertencem ao acervo da Biblioteca Bartolomeu Campos de Queiroz (conhecida também como Biblioteca do Professor, da Magistra – a escola da escola Secretaria de Educação/MG), apesar de possuir um acervo rico, devido à mudança de local e a falta de funcionários, o acervo encontrava-se totalmente desorganizado, materiais acondicionados em caixas sem identificação, empilhados em

Manual paraguayano - 3º grado. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960; GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayano - 6º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960.

³ ARÉVALO, Aisnalia González; BOGADO, Manuela Laura Benítez. *Mi Manual - 2º grado*. Asunción: Editorial F.V.D., 1964; ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual - 4º grado*. Asunción: Editorial F.V.D., 1961.

⁴ ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980; ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 6*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980.

⁵ CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, Jan/Abr, 2009, p. 12.

⁶ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 24.

estantes sem organização, etc. Também recorremos ao acervo do Centro de Documentação e Memória da Faculdade de Educação da UFMG (Cedoc). Este estava organizado e catalogado. A Coleção Lúcia Casassanta, que compunha parte considerável do acervo consultado no Cedoc, foi transferida para a Divisão de Coleções Especiais e Obras raras da UFMG.

A realidade do Paraguai é ainda mais complicada, pois as principais instituições ligadas à preservação de documentos são a Biblioteca Nacional de Assunção e o Arquivo Nacional. Na primeira instituição, encontramos documentos com propostas curriculares e orientações pedagógicas e um volume de *Mi Manual*. Na segunda, não encontramos livros didáticos, pois os materiais disponíveis datam do século XIX e início do século XX. Assim, os livros analisados pertencem a bibliotecas escolares de Assunção que conservaram em seu acervo alguns exemplares dos manuais publicados durante o regime Stroessner. Estas instituições são o Colégio San José, Instituto de Formación Docente Maria Auxiliadora, Instituto Superior de Educación, em Assunção.⁷

Além dos livros didáticos, utilizamos documentos oficiais produzidos pelos Ministérios de Educação de ambos os países, tais como a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁸, a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, os Pareceres 117/1964 e 136/1964 do

⁷ A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2012, quando estudei na Universidad Nacional del Este, por meio de convênio entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Associação de Universidades Grupo Montevideo. Neste período, foi feito o levantamento bibliográfico com a ajuda dos professores da Universidad Nacional del Este e Universidad Privada del Este, bem como o levantamento em arquivos e bibliotecas dos documentos relacionados à reforma de 1973 e, principalmente, dos livros didáticos produzidos durante o período Stroessner. Em 2016, nova pesquisa de campo foi realizada. Além de encontrar outros documentos produzidos pelo Ministério de Educación y Culto paraguaio, que permitiram uma melhor compreensão das políticas públicas voltadas para educação, foram consultados jornais publicados durante a ditadura. Contudo, as questões relacionadas à produção dos livros didáticos, permanecem como lacuna. É provável que alguns indícios sobre contratos ou convênios entre governo e editoras, em suma, as políticas de produção e distribuição dos livros didáticos, estejam na *Gaceta Oficial*, porém, o conteúdo referente aos anos anteriores a 1980 não estão digitalizados, sua consulta só pode ser realizada na Biblioteca Nacional. Os documentos encontrados foram fotocopiados, quando a instituição permitia, ou fotografados.

⁸ BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

Conselho Federal de Educação⁹, a Política e o Plano Setorial de Educação, de 1973¹⁰, o currículo na Escola de 1º grau níveis II e III (5ª a 8ª séries)¹¹, no caso brasileiro. Já os documentos oficiais paraguaios são: *La educación en el Paraguay: condiciones, necesidades y recomendaciones*¹², *Constitución de 1967*¹³, *Innovaciones educacionales*¹⁴, *Programas de Estudio. Plurigrado 4º y 5º grados*¹⁵, *Diagnóstico del sistema educativo*¹⁶, *Plan general de desarrollo educacional 1969-1980*¹⁷ e *La educación paraguaya 1966-1971*¹⁸. Essa documentação pertence ao acervo da Biblioteca Nacional paraguaia e ao Acervo da Biblioteca do *Departamento de Educación Escolar Básica* do *Ministerio de Educación y Ciencias*.

Foram consultados também periódicos disponíveis por meio físico na Biblioteca Nacional do Paraguai e por meio digital na Biblioteca Nacional do Brasil. Os jornais consultados foram: *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro), *Diário de Natal* (Natal), *Jornal do Commercio* (Manaus), *Diário de Notícias* (Rio de Janeiro), *Correio Brasiliense* (Brasília), *Movimento* (São Paulo), *Diário de Pernambuco* (Recife), *ABC Color*

⁹ BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 117/1964*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20117-1964%20sobre%20emc.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2016; BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 136/1964*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20136-1964%20emc.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

¹⁰ BRASIL Ministério de Educação e Cultura. *A Política e o Plano Setorial de Educação*. 1973. 39 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25140. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

¹¹ BRASIL. BAHIA. Secretaria de Educação e cultura. *O currículo na escola de 1º grau níveis II e III (5ª a 8ª SÉRIES)*. 1974, 249p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27481. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

¹² PARAGUAY. *La educación en el Paraguay: condiciones, necesidades y recomendaciones*, 1961. (mimeo).

¹³ PARAGUAY. *Constitución de la República de Paraguay de 1967*. Disponível em: Portal Guarani. http://www.portalguarani.com/690_miguel_angel_pangrazio/13206_constitucion_de_1967__1_parte_copilador_miguel_angel_pangrazio_ciancio_.html Acesso em: 10 de agosto de 2016.

¹⁴ PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Programa de desarrollo educacional - Innovaciones educacionales*. 1973. 131p.

¹⁵ PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Programas de Estudio. Plurigrado 4º y 5º grados*. Asunción: 1978. 196p.

¹⁶ PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Diagnóstico del sistema educativo*. Asunción, 1969. 310p.

¹⁷ PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Plan de desarrollo educacional 1969-1980*. Asunción, 1969. 178p.

¹⁸ PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *La educación paraguaya 1966-1971*. Asunción, s/d., 59p.

(Asunción), *Diário Pátria* (Asunción). Esses documentos serviram, sobretudo, para a compreensão do contexto político e pedagógico no qual os manuais foram publicados. Propiciaram também informações sobre a circulação e produção de alguns dos livros estudados.

A relevância em comparar os livros didáticos que trazem versões da Guerra do Paraguai produzidos durante regimes autoritários se justifica, entre outros, pelo fato de que a Guerra do Paraguai foi o maior e um dos mais sangrentos conflitos da América do Sul. Sua história é marcada por intensas disputas interpretativas nos países onde ela ocorreu. Ao longo do tempo, criaram-se heróis, vilões, elegeram-se as batalhas mais significativas, estabeleceram-se datas comemorativas. Diferentes grupos políticos ressignificaram a história da Guerra de acordo com as demandas de seu tempo, procurando explicar as causas, consequências, definir os eventos e personagens mais relevantes do conflito. Assim, as representações da Guerra do Paraguai foram construídas e atualizadas de acordo com os questionamentos e interesses de um dado presente e expectativas em relação ao futuro.

A polifonia a respeito da Guerra é fruto não só da violência e da longa duração do conflito, como também das transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas em decorrência dela. A Guerra teve grande impacto tanto nas relações internacionais entre os Estados que nela se envolveram, quanto na política interna dos mesmos. O pós-guerra paraguaio foi marcado pela instabilidade política, golpes e guerras civis que culminaram na ascensão de uma das mais duradouras ditaduras latino-americanas, a saber, o regime Stroessner. Pode-se dizer que a Guerra provocou uma ruptura na história política da República paraguaia. O país gozou de certa estabilidade nas primeiras cinco décadas após sua independência (1811), adotando, sob a ditadura de José Gaspar Rodríguez de Francia, uma política centralizadora e isolacionista. Os governos de Carlos e Solano López foram

considerados autoritários. A diferença é que, a partir de 1870, o autoritarismo foi acrescido de instabilidade política.¹⁹

Ceres Moraes destaca que “a reorganização do Estado paraguaio [após a guerra] se deu num cenário de miséria e dominação estrangeira.”²⁰ As perdas materiais, culturais e sociais paraguaias marcaram de tal forma o país, que grande parte dos autores que escrevem sobre a história do Paraguai no século XX, vê-se impelida a fazer referência ao conflito. Nidia Areces²¹ traz uma importante reflexão sobre a profundidade da repercussão que a história da Guerra ainda tem na sociedade paraguaia:

Habría que analizar en profundidad algunas cuestiones que atañen no solo a los elementos materiales, sino a los elementos de pertenencia identitaria, a las formas de hacer política y a las intencionalidades económicas. Y, sobretodo, enfrentarse a los contenidos y representaciones de un relato construido desde fines del siglo XIX, que se mantiene vigente y que sigue siendo referencial, porque cada uno conoce e interpreta los hechos de la guerra al mismo tiempo que impregna el espacio público y el imaginario colectivo, pivotes fundamentales de toda conformación identitaria que, al preguntarse sobre su futuro, se remonta a su pasado buscando respuestas que mucho tienen que ver

¹⁹ Proclamada a independência paraguaia em 1811, constituiu-se uma junta governativa presidida por Fulgencio Yegros e integrada por José Gaspar Rodríguez de Francia, Pedro Juan Caballero, Francisco Xavier Bogarín e Fernando de La Mora. Em 1813, o Paraguai efetivou seu rompimento com a Espanha e Buenos Aires ao proclamar a República, estabelecendo uma nova forma de governo denominada consulado. Fulgencio Yegros e José Gaspar Rodríguez de Francia foram designados cônsules. Francia pôs em marcha uma campanha política com a qual se difundiu a crença de que só um homem com seu caráter e talento seria capaz de enfrentar a grave situação ocasionada pela ruptura com Buenos Aires. (C.f. CARDOSO, Efraím. *Breve Historia del Paraguay*. Asunción: Servilibro 2011, p. 59). As manobras políticas de Francia alcançaram seu objetivo no congresso de 3 de outubro de 1814, no qual foi designado ditador por um período de 5 anos. Em 1816, Francia reuniu um novo congresso para se fazer nomear Ditador perpétuo e ser sem exemplar. Francia governou o Paraguai até sua morte em 1840, quando Carlos Antonio López e Mariano Alonso foram nomeados como cônsules. Em 1844, López foi nomeado presidente por um período de dez anos. Seu governo foi caracterizado, em comparação ao de Francia, por uma maior abertura ao exterior. Carlos López enviou jovens para estudar em Londres e Paris, além de ter trazido ao país técnicos da Europa, principalmente da Inglaterra. López foi responsável por mandar fazer a bandeira e o hino nacional. Carlos Antonio López governou até sua morte, em 10 de setembro de 1862, mas, diferentemente de Francia, havia deixado um sucessor, seu filho, Francisco Solano López, também conhecido como Mariscal López. Ainda no governo de seu pai, Solano López foi nomeado general do exército paraguaio aos 18 anos, tendo também um papel importante no que diz respeito às relações internacionais no período, ao liderar a missão à Europa que articulou a vinda de técnicos e educadores, bem como a compra de maquinarias para a indústria naval. Vale ressaltar que o acesso do Paraguai ao mar dependia, naquele período, exclusivamente da navegação pelos rios Paraguai e Paraná que pertencem à Bacia do Prata. O governo de Solano López durou até agosto de 1869, quando foi formado um governo provisório em Assunção. López faleceu em 1º de março de 1870 em Cerro Corá. (Cf. DORATIOTO, Francisco. Paraguai: mediterraneidade e política externa até 1989. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v. 4., n. 7, p. 191-210, jan./jun., 2015).

²⁰ MORAES, Ceres. *Paraguai: a consolidação da ditadura de Stroessner (1954-1963)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 13.

²¹ ARECES, Nidia R. De la independencia a la Guerra de la Tríplice Alianza (1811-1870). In: TELESKA, Ignacio. *História del Paraguay*. Paraguay: Taurus, 2014.

con las experiencias históricas transmitidas por la sociedad paraguaya. La guerra en sí misma, la representación de sus vivencias, los relatos transmitidos de generación en generación, en simbiosis con el imaginario colectivo, enmarcan para el pueblo paraguayo una tragedia de incommensurables dimensiones, cuyos significados difieren, resignificándose continuamente. La guerra ha impactado no solo la esfera político-ideológica, sino también en la de los sentimientos aguijoneando la conciencia que, sin duda, tiene que dar lugar a seguir repensando y democratizando la escritura de la historia.²²

Para o Brasil, a Guerra possibilitou o fortalecimento dos militares, especialmente do Exército, mas o descumprimento das promessas realizadas aos Voluntários da Pátria acirrou os conflitos entre o exército e as classes dirigentes. A longa duração do conflito teve um alto custo para o país em termos financeiros e sociais. Os soldados brasileiros, em sua maioria, eram homens despreparados para a guerra, mal treinados, com alimentação precária, morreram não só em combate, mas também devido à fome e às doenças, como a cólera, a varíola e a malária, que assombravam os combatentes²³, além das intempéries. Em contrapartida, o conflito teve papel crucial na construção da identidade nacional. De acordo com José Murilo de Carvalho,

a guerra pôs em risco a vida de milhares de combatentes, produziu um inimigo concreto e mobilizou sentimentos poderosos. Indiretamente, afetou a vida de boa parte dos brasileiros, homens e mulheres, de todas as classes, em todas as regiões do país.²⁴

Nesse sentido, a guerra teve maior relevância para a construção da identidade brasileira que a independência e a proclamação da República, como argumentou o autor. Para Mario Maestri²⁵, a perspectiva nacional-patriótica da Guerra, que colocava os militares como os guardiões dos interesses nacionais, serviu à construção da identidade nacional republicana.

²² Idem, p. 194.

²³ DOURADO, Maria Teresa Garritano. *A História esquecida da Guerra do Paraguai: fome, doenças e penalidades*. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

²⁴ CARVALHO, José Murilo de. *Forças armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005, p. 179.

²⁵ MAESTRI, Mário. *A Guerra Contra o Paraguai: História e Historiografia: Da instauração à restauração historiográfica [1871-2002]*. In: *Nuevo Mundo/Mundos Nuevos*. Disponível: < <http://nevomundo.revues.Orgs/55579> >. Acesso em: 01 nov. 2017.

Em resumo, “qualquer que seja a perspectiva, a Guerra da Tríplice Aliança foi um marco. Um acontecimento histórico de pesadas consequências, que daria nova dimensão à história dessa parte do planeta.”²⁶ Com efeito, a história da guerra tem passado por intensos debates e revisionismos ao longo do século XX. Inclusive, a forma de nomear o evento é controversa, Guerra do Paraguai, Guerra *de la Triple Alianza*, Guerra *contra la Triple Alianza*, Guerra del 70, Guerra Grande, são nomes atribuídos ao maior conflito ocorrido na América do Sul durante o século XIX.

Em linhas gerais, a historiografia sobre a Guerra do Paraguai produzida no Brasil pode ser dividida em três períodos. O primeiro, que vai desde o final da guerra até meados do século XX, é caracterizado por relatos memorialistas, que exaltam os feitos militares brasileiros e apontam Solano López como o causador da guerra. Encontram-se nessa perspectiva obras como *A retirada da Laguna*, de Alfredo de Escagnolle-Taunay (Visconde de Taunay), publicada em 1874; *Reminiscências da Guerra do Paraguai*, de Dionísio Cerqueira, editada na França em 1910, entre outras.²⁷

O segundo momento, entre as décadas de 1960 e 1980, conhecido como “revisionismo”, é marcado pela abordagem marxista que construiu críticas veementes à historiografia anterior e atribuiu ao imperialismo inglês a responsabilidade pelo conflito. O livro mais conhecido, considerado um marco para essa abordagem da Guerra no Brasil, é *Genocídio americano: a Guerra do Paraguai* (1979), de Júlio José Chiavenatto,

²⁶ MOTA, Carlos Guilherme. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. *Estudos Avançados*, n. 24. 1995, p. 244.

²⁷ Visconde de Taunay e Dionísio Cerqueira atuaram diretamente no conflito. Taunay, proveniente de uma família aristocrática, tinha uma formação intelectual sólida, era bacharel em Letras, Matemática e Ciências Naturais. Foi incorporado à expedição organizada para apoiar a província de Mato Grosso. Cf. SCHÄFER, Gabriel. Taunay e a frustrante ação militar brasileira em território paraguaio - A Retirada da Laguna. *ESTUDIOS HISTORICOS - CDHRPyB*, Uruguai, n. 10, julho de 2013. Disponível em: <http://www.estudioshistoricos.org/Otros/n10.html> Acesso em: 15 de outubro de 2016. Dionísio Cerqueira também era de uma família abastada. Seu pai era médico e professor da Faculdade de Medicina na Bahia. Dionísio Cerqueira estava cursando engenharia no Rio de Janeiro quando a guerra começou. Alistou-se como voluntário em 1865. Cf. Verbetes Primeira República: Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CERQUEIRA,%20Dion%C3%ADsio.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2016.

jornalista, que foi fortemente influenciado pela obra do historiador argentino León Pomer, *La Guerra del Paraguay, Gran negocio* (1968), que defendeu a ideia de que a Guerra foi impulsionada pelo imperialismo britânico, cuja finalidade era interromper o desenvolvimento autônomo e autossuficiente do Paraguai. As obras de Chiavenatto e Pomer tornaram-se referências fundamentais para a compreensão da historiografia sobre a Guerra, o alcance das publicações chegou, inclusive, ao grande público.

Atualmente, predominam as abordagens que pretendem lançar “nova luz sobre a guerra”²⁸, e, portanto, são denominadas neorrevisionistas. Além de se distanciarem da abordagem anterior, defendem que foram fatores locais que levaram ao avanço das hostilidades, assim, a “Inglaterra não provocou a Guerra do Paraguai”. O argumento sustentado por Doratioto em seu livro *Maldita Guerra: Nova história da Guerra do Paraguai* (2002), assinala que os problemas internos da região do Rio da Prata tiveram papel preponderante no desencadear da guerra. Tais problemas estavam relacionados ao contexto de formação e consolidação dos Estados nacionais. Outro referencial importante, que contribuiu para o desenvolvimento dessa nova perspectiva, foi o livro *Guerra do Paraguai: 130 anos depois* (1995), fruto de um colóquio coordenado por Carlos Guilherme Mota e promovido pela Biblioteca Nacional em 1994, que contou com a participação de diversos pesquisadores.²⁹

Alfredo da Mota Menezes e Francisco Doratioto chamam a atenção para as questões fronteiriças e diplomáticas que antecederam o conflito. Uma questão fundamental para o desenlace da Guerra foi a disputa entre *blancos* e *colorados* no Uruguai, bem como a influência de brasileiros e argentinos na política interna do país. O

²⁸ Título do artigo publicado por Francisco Doratioto no Dossiê América do Sul em Armas - Uma guerra e muitas visões. *Revista Nossa História*, São Paulo, n. 13, p. 18-23, 22, nov. 2004.

²⁹ O seminário contou com a participação de: Alberto da Costa e Silva, Carlos Guilherme Mota, Eduardo Silva, Enrique Amayo, Fernando Antonio Novais, Francisco Alambert, León Pomer, Leslie Bethell, Max Justo Guedes e Tício Escolbar. Cf. MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (Org.). *A Guerra do Paraguai 130 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

presidente Bernardo Berro do partido Blanco investiu em uma aliança com o Paraguai que enfatizava os interesses existentes entre as duas nações, pois ambas estavam ameaçadas “por vecinos embusteros y hambrientos [...]. Argumentaba que los dos países deberían forjar una política común dirigida al establecimiento de un balance de poder, en salvaguarda de todos en esa agitada zona de Sudamérica.”³⁰

Alfredo da Mota Menezes destaca que os *blancos* defendiam não somente a união entre Montevideu e Assunção, mas também entre as províncias argentinas de Entre Rios e Corrientes:

Em busca de sobrevivência política, os blancos davam aula de História Regional cutucavam o orgulho de Lopez, agrediam as intenções expansionistas dos seus vizinhos, prometiam sublevação e ajuda de algumas províncias argentinas. [...] O trabalho diplomático dos blancos junto a Solano López foi um dos fatores que o empurraram para uma guerra na área. Aliás aquela guerra pode ser vista como um episódio nas lutas do Prata.³¹

De acordo com Doratioto, em 1864, o mandato de Bernardo Berro já havia terminado. Porém, devido à guerra civil que assolava o país, não foi possível convocar novas eleições. O Presidente do Senado, Anastásio Cruz Aguirre, assumiu a presidência. No mesmo ano, Souza Neto, representante dos fazendeiros gaúchos residentes no Uruguai, foi ao Rio de Janeiro denunciar os abusos que o governo uruguaio cometia contra os brasileiros instalados na região. Enquanto isso, Mitre, presidente argentino, buscava construir uma aliança com o Brasil e também dava apoio velado a Venancio Flores.

O estopim da guerra se deu quando José Saraiva, ministro plenipotenciário em missão especial ao Uruguai, apresentou um *ultimatum*, em 04 de agosto de 1864, exigindo a punição dos funcionários uruguaio considerados responsáveis por agressões a

³⁰ WHIGHAM, Thomas. *La Guerra de la Triple Alianza*. Causas e inicios del mayor conflicto bélico de América del Sur. V. 1. Asunción: Santillana, 2010, p. 157.

³¹ MENEZES, Alfredo da Mota. *A guerra é nossa: a Inglaterra não provocou a Guerra do Paraguai*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 27.

brasileiros. Caso as exigências brasileiras não fossem atendidas, tropas entrariam no Uruguai para defender os direitos dos brasileiros que ali residiam. No dia 30 de agosto, o Paraguai protestou contra a ocupação do território uruguaio, por ser considerada atentatória ao equilíbrio do Prata. Em 12 de outubro, o Brasil invadiu o território uruguaio. Em 11 de novembro, Solano López capturou o navio brasileiro Marquês de Olinda em represália à invasão do Uruguai:

A guerra do Paraguai foi fruto das contradições platinas, tendo como última razão a consolidação dos Estados nacionais da região. Essas contradições se cristalizaram em torno da Guerra Civil uruguaia, iniciada com o apoio do governo argentino aos sublevados, na qual o Brasil interveio e o Paraguai também.³²

Em 1865, Tomás Villalba tornou-se presidente do senado e chefe do executivo do Uruguai. Influenciado por comerciantes que desejavam o fim da guerra, iniciou a negociação de paz com o Brasil. Em abril do mesmo ano, López invadiu a província de Corrientes (Argentina). Em maio, foi assinado o Tratado da Tríplice Aliança entre Argentina, Brasil e Uruguai. O tratado definiu que

a guerra só terminaria com a saída de López do poder. Estabelecia, também, o desmantelamento das fortalezas paraguaias que impediam a livre navegação pelos rios do Prata, e definia as fronteiras do Paraguai com o Brasil e a Argentina, cabendo a esses os territórios em litígio.³³

O conflito só teve fim em 1870, com a morte de Solano López.

Na historiografia paraguaia, também existe uma gama de interpretações, que são em alguns casos antagônicas. Liliana Brezzo destaca que nos primeiros anos do pós-guerra, apesar da instabilidade política e das dificuldades financeiras, havia uma notável atividade cultural, com a proliferação de publicações em diferentes campos de estudo, incluindo literatura e história. A história tornou-se campo de observação privilegiado para

³² DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das letras: 2002, p. 93.

³³ DORATIOTO, Francisco. América do Sul em Armas: Nova luz sobre a Guerra do Paraguai. *Revista Nossa História*, São Paulo, n. 13, nov. 2004, p. 22.

os intelectuais paraguaios que ficaram conhecidos como *novecentistas*. Um de seus expoentes foi Blás Guaray. Para esse intelectual, a guerra representou um momento de “resistência empenhadíssima e sobre-humana.”³⁴ Esta abordagem procurou ressaltar que durante o governo de Carlos López o país viveu sua “Idade do Ouro”, sendo uma das maiores “potências militares” da América do Sul, tendo grande desenvolvimento econômico. O revisionismo de Pomer e Chiavenatto baseou-se nessa concepção do Paraguai como uma nação autossuficiente e em pleno desenvolvimento econômico para explicar o intervencionismo inglês como fator crucial para o início do conflito.

O segundo momento historiográfico ocorre nos primeiros anos do século XX e foi marcado pela disputa entre Cecílio Báez e Juan O'Leary³⁵. Báez produziu uma forte crítica aos governos de Francia e dos López, denunciando sua tirania e responsabilizando-os pelo embrutecimento do povo e também pela Guerra. Por seu turno, O'Leary propôs uma história patriótica, na qual a guerra, em lugar de ser vista como um desastre, tornou-se epopeia nacional.

Na década de 1930, a vitória na guerra do Chaco³⁶ e a chegada dos Febreristas³⁷ ao poder foram fatores que impulsionaram o desenvolvimento dos estudos históricos. De

³⁴ BREZZO, Liliana M. El Paraguay en cinco momentos historiográficos: retos y perspectivas. In: CASAL, J.; WHIGHAM, T. *Paraguay: El nacionalismo y la Guerra - Actas de las primeras jornadas de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo*. Asunción: Servilibro, 2009, p. 66.

³⁵ Cecílio Báez (1862-1941) foi um dos primeiros intelectuais paraguaios egresso da Universidade Nacional, adepto do liberalismo, teve importante atuação na área do direito. Publicou livros sobre vários temas. Dentre eles, a história do Paraguai colonial e independente tiveram grande relevância. Juan O'leary (1879-1969), jornalista, poeta e ensaísta paraguaio, também desempenhou funções diplomáticas e dedicou-se à produção de livros sobre a história do Paraguai, tendo como tema principal a história da Guerra do Paraguai.

A disputa mencionada ocorreu através de uma série de artigos publicados pelos dois autores em jornais assucenos. C.f. CARDOZO, Efraím. *Breve Historia del Paraguay*. Asunción: Servilibro, 2011

³⁶ A Guerra do Chaco é considerada um dos conflitos mais sangrentos na história contemporânea da América Latina. O conflito ocorreu entre julho de 1932 até junho de 1935, entre Bolívia e Paraguai, em disputa pela região litigiosa do Chaco. De acordo com Paul Lewis, morreram 56.000 bolivianos e 36.000 paraguaios nesta guerra. C.f. LEWIS, Paul H. Paraguay, 1930-c. 1990. In: BETHELL, Leslie. *História de América Latina*. V. 15. El Cono sur desde 1930. Barcelona: Editorial crítica, 2002, p.187-215.

³⁷ O Partido Febrerista organizou-se a partir do Golpe militar de 17 de fevereiro de 1936. O partido permaneceu no poder por 18 meses, sob a liderança do Coronel Rafael Franco, herói da Guerra do Chaco e um dos líderes do golpe que retirou o partido Liberal do poder. Cf. MORAES, Ceres. Paraguai: A consolidação da ditadura de Stroessner (1954-1963). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

acordo com Brezzo, intelectuais paraguaios começam a trazer a público suas pesquisas realizadas no exterior, cuja ênfase recaía sobre a formação da nação associada às guerras da Tríplice Aliança e do Chaco. Nesse período, a perspectiva histórica de O'Leary tornou-se história oficial. Assim, José Gaspar de Francia, Carlos Antonio López e Francisco Solano López passaram a figurar como próceres beneméritos da história do Paraguai. Essa perspectiva que apresenta a Guerra do Paraguai como ruptura de uma história próspera, autônoma e estável consolidou-se durante o governo de Stroessner.

No que diz respeito ao período estudado nesta pesquisa, a história da Guerra foi mobilizada pelos historiadores brasileiros e intelectuais paraguaios de distintas maneiras. “No Paraguai, a exaltação de López serviu à ditadura, no Brasil, a satanização da guerra e do comando brasileiro serviu de arma de combate à ditadura.”³⁸

Nicola Gallerano³⁹, ao refletir sobre a História e o Uso público da História, chama a atenção para o fato de que essa relação é geralmente vista como um conflito. De um lado, estaria o historiador e seus procedimentos científicos, de outro, o uso público da história, que fala em primeira pessoa, que não trabalha rigorosamente as fontes, etc. Este autor traz uma definição abrangente de uso público da história, que compreende os meios de comunicação, as artes, a literatura, a escola, os museus, os espaços urbanos, as instituições e os políticos que “con objetivos más o menos partidistas se comprometen a promover una lectura polémica del pasado en relación con el sentido común histórico o historiográfico, a partir de la memoria de lo respectivo grupo.”⁴⁰ Sobre a Política e a História, Gallerano chama a atenção para uma prática denominada por ele de “reabilitação”, que está associada também à de “revalorização” que, grosso modo, trata-

³⁸ CARVALHO, 2005, p. 188.

³⁹ GALLERANO, Nicola. Historia y uso público de la historia. *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*, Espanha: Universidad de València, n. 24, 2007. Disponível em: <http://roderic.uv.es/handle/10550/46158> Acesso em: 10 de setembro de 2016.

⁴⁰ GALLERANO, 2007, p. 87.

se de pegar figuras condenadas no passado e reabilitá-las perante o tribunal da história. Trata-se de uma forma de reescrita da história que serve à legitimação de um sistema de governo e sinaliza a derrota do grupo ou do governo que imputou a condenação.

Os estudos de Gallerano referem-se ao passado recente da Europa. Entretanto, podem ser feitas aproximações com o contexto analisado por esta pesquisa, visto que as diversas versões sobre a Guerra do Paraguai tiveram interesse também em reabilitar a memória de López, no caso paraguaio, ou a dos militares, no caso brasileiro, em certos momentos. Interessa-nos também pensar a escola como lugar de uso público/político da história. Um ambiente que produz um conhecimento histórico específico, que ao mesmo tempo em que dialoga com a historiografia é também fortemente influenciado por questões políticas.

Luciana Pessanha Fagundes, ao discutir os usos políticos do passado, destaca que o passado deve ser visto como uma construção. Portanto, seu sentido se altera com o tempo. “Narrativas sobre o passado são construídas com uma linguagem e um sistema de representação do presente.”⁴¹ Os usos políticos do passado, considera a autora, não são fortuitos ou aleatórios: são instrumentais. Nessa perspectiva, os aspectos relativos à política educacional, às concepções pedagógicas sobre o ensino de história e ao uso do manual didático como ferramenta pedagógica não podem ser negligenciados porque dizem respeito ao contexto de produção e circulação do documento.

Maria Ligia Coelho Prado⁴² ressalta que comparar o Brasil com outros países da América Latina é um desafio estimulante. Os países da América Latina, por passarem por situações sincrônicas muito semelhantes, tornam a comparação uma metodologia eficaz

⁴¹ FAGUNDES, Luciana Pessanha. Construindo pontes entre olhares: os usos políticos do passado. III SIMPÓSIO ILB. Itinerários da Pesquisa Histórica: Métodos, Fontes e Campos Temáticos, 2010, Mariana. *Anais do III Simpósio Impérios e Lugares no Brasil*, 2010, p. 03.

⁴² PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História*. São Paulo, Departamento de História-FFLCH-USP, n. 153, p 11-33, 2005.

para a história. As teorizações sobre a História Comparada começaram a ganhar notoriedade no início do século XX. Em um contexto de pós-Primeira Guerra Mundial, o historiador belga Henry Pirenne fez uma contundente crítica ao enfoque rigorosamente nacionalista e, por vezes, local que os historiadores utilizavam para enquadrar seus objetos de estudo. Em *De la méthode comparative en histoire* – discurso proferido em Bruxelas por ocasião da abertura do V *Congrès International des Sciences Historiques*, em 1923 – , Pirenne propõe que o método comparativo poderia ser o único capaz de garantir cientificidade à história, de livrar o historiador das armadilhas de um olhar exclusivamente nacionalista: “Ele [o método comparativo] a transformará [a história] na medida em que adotará para a história nacional o ponto de vista da história universal.”⁴³ Assim, no contexto de pós-guerra, a História Comparada aparecia como alternativa aos “nacionalismos exacerbados”.

A história comparada permite a construção de objetos de estudo que não estejam circunscritos apenas ao âmbito nacional. Um dos textos mais conhecidos que pretende sistematizar a história comparada é *Pour une histoire comparée des sociétés européennes* de Marc Bloch, no qual o historiador define o significado do termo comparar nos domínios da história:

escolher, em um ou diversos meios sociais diferentes, de dois ou mais fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar entre eles certas analogias, descrever as curvas de suas evoluções, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras.⁴⁴

Partindo desses pressupostos, Bloch afirma que são necessárias duas condições para que haja comparação, a saber: alguma semelhança entre os fenômenos observados e uma certa dessemelhança entre os meios onde se produziram.

⁴³ PIRENNE, Henry. Do método comparativo em História, discurso de abertura do V Congresso Internacional das Ciências Históricas. *História da historiografia*, n. 17, abril 2015, p. 316.

⁴⁴ BLOCH, Marc. *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*. *Reveu de Synthèse Historique*, Paris, t. XLVI, n. 136-138, dez. 1928, p. 16-17. (Tradução livre)

Para Haupt⁴⁵, o método sistematizado por Marc Bloch teve maior repercussão fora da França, dado que alguns historiadores franceses tendiam a ver o método comparativo como vago. A ideia de inexatidão do método é compartilhada também por Raymond Grew⁴⁶. Para ele, não há um método comparativo. O que Bloch propôs foi uma maneira de pensar o objeto, mais que uma metodologia. Haupt ressalta que a comparação não se trata de uma síntese da história internacional, nem se limita a estudar as relações internacionais. O autor aponta três caminhos em que a história comparada pode ser aplicada:

Em primeiro lugar, pode orientar a escolha das problemáticas e das diretrizes de uma pesquisa e permitir uma melhor definição do campo de análise. [...] Em segundo lugar, monografias históricas, quer sejam nacionais ou regionais, podem confrontar, numa introdução ou num capítulo final, a evolução particular com a de outros países [...] Enfim, estudos partindo de uma problemática comum podem analisar estruturas, processos e mentalidades em duas ou mais sociedades, seja para acentuar diferenças, seja para encontrar analogias, de qualquer maneira para ampliar a base documentária e propor uma interpretação das evoluções baseadas no conhecimento de realidades sociais, econômicas e políticas diferentes.⁴⁷

Jorge Myers ressalta que a “História é sempre comparativa, mas, na maioria dos casos, seu comparatismo é implícito.”⁴⁸ Nesse sentido, a comparação acontece quando se busca contrastes que ressaltam as singularidades, as dessemelhanças do período ou tema estudados no espaço e no tempo.

Neste trabalho, escolhemos o olhar comparativo para a análise das narrativas sobre um tema que consideramos fundamental para a compreensão da história do Paraguai e do Brasil. Como apontou Prado⁴⁹, existe certa concomitância entre alguns eventos da história

⁴⁵ HAUPT, Heinz-Gerhard. O lento surgimento de uma história comparada. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, FGV, 1998.

⁴⁶ GREW *apud* PRADO, 2005.

⁴⁷ HAUPT, op. cit., p. 211.

⁴⁸ MYERS, Jorge. Términos de comparación: ideas, situaciones, actores. *Prismas. Revista de história intelectual*. Ano VIII, n. 8, 2004. p. 175.

⁴⁹ PRADO, 2005.

política dos países latino-americanos. No caso do Brasil e do Paraguai, ambos os países foram protagonistas do maior conflito armado do Cone Sul, a Guerra do Paraguai. Assim como viveram sob regimes autoritários que, apesar de todas as suas especificidades, tinham em comum a adoção da Doutrina de Segurança Nacional, a colaboração entre setores militares e civis para legitimação e consolidação das ditaduras, além de estarem conectados através da cooperação econômica e militar no período que pretendemos investigar. Entretanto, as dessemelhanças econômicas, geográficas e político-administrativas também são bastante evidentes. O Brasil já era, na segunda metade do século XX, considerado uma das maiores economias da América Latina. Enquanto o Paraguai passou por sucessivas crises financeiras agravadas pela Guerra do Chaco, tornando-se um país predominantemente agrário, com centros urbanos pouco desenvolvidos e carentes de infraestrutura básica.⁵⁰

Para esta pesquisa, o que torna os dois países “comparáveis” são os encontros históricos protagonizados por ambos, tanto na guerra quanto na reaproximação política iniciada por Vargas e concretizada pelos governos militares brasileiros e por Stroessner. Tal reaproximação política se deu não apenas na esfera das relações internacionais⁵¹,

⁵⁰ Bernardo Neri Farina destaca que o Paraguai na década de 1950 era um país sem infraestrutura, sem rodovias, sem distribuição de água potável, com produção industrial praticamente nula. Somente em 1959, foi inaugurado o serviço de distribuição de água corrente para a capital, Assunção, onde não havia ordenamento urbano, nem pavimentação das ruas, se Assunção era “formidavelmente pobre”, o interior vivia em total abandono, de acordo com o autor. Cf. FARINA, Bernardo Neri. *El último supremo: la crónica de Alfredo Stroessner*. 4ª ed., Asunción: El Lector, 2011, p. 107-111.

⁵¹ De acordo com Amaral e Silva (2006), a reaproximação entre Brasil e Paraguai iniciou-se em 1940, com a visita de Getúlio Vargas ao Paraguai. Entretanto, a ascensão de Alfredo Stroessner, em 1954, foi um fator fundamental para a consolidação desse novo rumo político. Em 1954, Vargas autorizou a construção de uma estrada que liga a cidade de Coronel Oviedo ao rio Paraná, e o Brasil acabou financiando o empreendimento. Contudo, nesse processo de reaproximação política, o fator de maior peso foi a assinatura do tratado de Itaipu em 1973, não só por ter levado muitos recursos para a região, mas também por ter sido antecedido por uma série de questões fronteiriças que remontaram aos tratados de limites assinados após o fim da Guerra do Paraguai. No âmbito da educação e cultura, destaca-se a presença da Missão Cultural Brasileira no Paraguai, sediada em Assunção desde 1952. Chedid assinala que: “Em acordo com o Ministério de Educação e Cultura do Paraguai, a Missão tinha como finalidade a assistência docente; a assistência técnica em assuntos educacionais e o intercâmbio cultural entre os dois países. Uma ampla teia de atuação dentro do cenário de cultura e educação que foi abundantemente explorada no corolário de 22 anos.” C.f. CHEDID, Daniele Reiter. *Aproximação Brasil-Paraguai: a Missão*. 97 f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal de Grande Dourados. Dourados, 2010.

como também através do alinhamento com os EUA e a Doutrina de Segurança Nacional, e da cooperação na perseguição aos elementos que representavam uma ameaça interna. No âmbito da educação, as semelhanças mais evidentes estão na ocorrência de reformas educacionais em ambos os países. As reformas foram pautadas em pressupostos semelhantes, como a necessidade de expansão das vagas, de reformulação dos programas educativos, bem como dos materiais didáticos. Em síntese, o cenário pode ser caracterizado pela imposição da “modernização” do setor educativo.

Num contexto em que há tantas conexões entre Brasil e Paraguai, como a história da Guerra foi representada nos livros didáticos para os estudantes? Em que medida essa representação coadunava ou se distanciava dos valores e representações de Pátria, Nação propagados pelos regimes? Quais valores, símbolos, sentidos permearam as narrativas? Em que medida o contexto político influenciou as narrativas? São algumas questões que estimulam e norteiam este trabalho de investigação.

O enfoque comparativo perpassa todo trabalho. Por meio dele, analisaremos as propostas pedagógicas fomentadas pelas reformas da década de 1970, bem como as transformações estruturais promovidas pelas mesmas. Os objetivos e finalidades do ensino de história no âmbito da matéria de Estudos Sociais, adotada em ambos os países. A materialidade dos livros didáticos estudados e, principalmente, as narrativas didáticas sobre a Guerra do Paraguai.

Ao escolher a história comparada como modo de olhar o objeto de pesquisa, reconhecemos também que ela tem suas limitações. Os riscos mais evidentes são a falsa analogia e o anacronismo. A analogia pode tornar evidente, como pode ocultar certos aspectos dos processos estudados.⁵² A falsa analogia pode levar ao anacronismo quando

⁵² BARROS, 2007, p. 15.

o pesquisador se debruça sobre objetos que não são comparáveis, isto é, não existem pontos de convergência a serem elucidados. Nesse sentido, Adrián Gorelik aponta que:

[...] es muy frecuente que muchos análisis diluyan, bajo la voluntad comparatista, la diferencia, diluyendo también las especificidades en pos de una unidad que produce objetos fantasmáticos, que no responden bien a ninguna de las que mejor conoce el autor, en función de las integra forzosamente el resto en un paisaje homogéneo, pero irreconocible. Esto ocurre con claridad en las “historias generales” que “ponen en paralelo” las historias culturales en América Latina, unificando el variado arco de experiencias a través de los ismos, que justamente las mejores historiografías nacionales han venido corroyendo.⁵³

As críticas à história comparada convergem ao enfatizar a necessidade de uma história mais atenta às singularidades, às conexões entre o local e o global, às heterogeneidades, à circulação de indivíduos, ideias e objetos. Apesar da pertinência das ponderações e desconfianças em relação à história comparada, Maria Ligia Coelho Prado traz um argumento fundamental que motiva o uso da comparação nesta pesquisa. Para a autora, a comparação pode trazer abordagens inovadoras para a história. Prado enfatiza que entre comparação e conexão há mais complementação que exclusão. Na perspectiva da historiadora, a comparação “coloca desafios e demanda cautela.”⁵⁴ Consideramos que a história comparada não se trata de uma mera justaposição de fatos ou de histórias nacionais em busca de generalizações. Trata-se, nos dizeres de Barros:

de interações, de iluminações recíprocas, e não de meras superposições. [...] A História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades, e assim por diante.⁵⁵

É fundamental situar a produção didática em seu contexto político e pedagógico. Este é o principal objetivo do primeiro capítulo, que procura evidenciar as concepções

⁵³ GORELIK, Adrián. El Comparatismo como problema: una introducción. Prismas. *Revista de história intelectual*. Ano VIII, n. 8, 2004, p. 122.

⁵⁴ PRADO, 2005, p. 15.

⁵⁵ BARROS, 2000, p. 24.

políticas e pedagógicas que nortearam as reformas educacionais promovidas durante as ditaduras brasileira e paraguaia. E responder as seguintes questões: Em quais pontos as concepções sobre a educação e o papel do cidadão, nos dois países, aproximam-se e se distanciam? Como o contexto político e econômico da América Latina influenciou essas reformas? Objetivamos também compreender de que maneira os conteúdos relacionados à história eram mobilizados dentro do currículo, quais os objetivos, quais as concepções e finalidades orientaram o ensino da história da nação. Nosso entendimento é o de que compreender as reformas educacionais e o lugar da história no currículo nos propicia um olhar mais abrangente para a análise das narrativas didáticas sobre a história.

No segundo capítulo, abordamos as especificidades do uso do livro didático como fonte, dando destaque às questões relativas à materialidade dos manuais, a sua produção e difusão. Nesta primeira parte do capítulo, esclarecemos também as escolhas metodológicas que nortearam a seleção dos livros. Ademais, buscamos compreender através de aspectos quantitativos qual espaço a narrativa sobre o conflito ocupou nos livros estudados. Procuramos evidenciar também a maneira como cada livro desenvolveu uma narrativa sobre o confronto. Tendo em vista as diferentes abordagens encontradas, optamos por apresentar primeiro os aspectos gerais dos livros, tais como a quantidade de páginas relativas à história da Guerra, a presença de recursos gráficos como mapas e ilustrações e, quando possível, inferências sobre o público alvo, concepções pedagógicas e outros aspectos presentes na introdução/apresentação dos livros.

O terceiro capítulo visa compreender quais foram as influências do contexto político e pedagógico sobre as narrativas, analisando as estratégias discursivas utilizadas nas mesmas. Cabe salientar que a análise das narrativas compreende não só o texto, mas também as imagens, os exercícios de fixação, os recursos editoriais como caixa alta, cores, que tentam direcionar o leitor para a fixação de determinadas informações e a

apreensão de uma determinada perspectiva sobre o conflito, o passado da nação, a atuação das forças armadas, dos líderes políticos e militares, etc. Por fim, mostramos quais as diferenças e semelhanças entre as narrativas sobre a Guerra produzidas pelos livros didáticos no Brasil e no Paraguai.

CAPÍTULO 1

As reformas educacionais no Brasil (1971) e no Paraguai (1973) e o ensino de História

Neste capítulo, pretendemos traçar um panorama sobre os principais ideais, conceitos e valores que nortearam as reformas educativas ocorridas durante a ditadura de Alfredo Stroessner e o regime militar brasileiro. Com este objetivo, serão analisados documentos produzidos no âmbito dos Ministérios de Educação brasileiros e paraguaios, bem como as leis que tinham como objeto o sistema educacional. Ambas as reformas, apesar de terem transformado também a estrutura física das escolas, tiveram como enfoque principal a reestruturação curricular. Assim, é salutar entender também como a história foi mobilizada nas propostas curriculares da disciplina de Estudos Sociais, foco da segunda parte deste capítulo. Tendo em vista que analisaremos as narrativas sobre a Guerra com o objetivo de compreender não só o que elas diziam sobre o conflito em si, mas também o que elas reverberam sobre o presente que as produziu, acreditamos ser necessário explicitar o contexto político e pedagógico no qual tais narrativas estão inseridas.

1.1. A ascensão das ditaduras no Paraguai e no Brasil

Em 2012, Giane Giacon⁵⁶ apresentou um balanço sobre a produção do conhecimento a respeito do regime Stroessner no Paraguai, Brasil e Argentina. A autora

⁵⁶ GIACON, Giane Maria. A produção do conhecimento a respeito do regime Stroessner no Paraguai, Brasil e Argentina. *ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC*, X, 2012, São Paulo. Anais .X encontro internacional da ANPHLAC, São Paulo: Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 2012, p. 1-13.

destaca as condições precárias da carreira acadêmica no Paraguai, onde não havia possibilidade de dedicação exclusiva à carreira de professor-pesquisador. Este problema é destacado também pelo historiador paraguaio Ignácio Telesca⁵⁷ ao tratar da produção historiográfica realizada no país. De acordo com Telesca, o docente universitário tinha o regime de trabalho igual ao do professor secundário, o que dificultava a produção de pesquisas de grande porte, que necessitam de financiamento e se caracterizam por um longo tempo. Segundo Giacón, a produção historiográfica paraguaia concentra-se nas Missões Jesuíticas e na *Guerra de la Triple Alianza*, contudo, as análises sobre o período do governo Stroessner, desde os anos 2000, vem ganhando espaço.

No Brasil, foi também a partir dos anos 2000 que os estudos sobre esta ditadura avançaram. Giacón⁵⁸ destaca pesquisas desenvolvidas na UFGD, UFRGS e UEM, além do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM-USP. Já na Argentina, devido tanto às ligações entre Stroessner e Jorge Videla, quanto ao impacto da migração de paraguaios exilados para o país, a produção historiográfica sobre o regime Stroessner está mais estabelecida com o *Grupo de Estudios sociales sobre el Paraguay*, coordenado por Lorena Soler. Assim, a pesquisa sobre a história do Paraguai no século XX, apesar de estar em um movimento ascendente, ainda não é um campo de estudo consolidado, o que demanda grande investimento de tempo do pesquisador no levantamento bibliográfico.

Com o objetivo de tornar mais claros alguns aspectos relacionados à ascensão de Stroessner, optamos por destacar alguns eventos políticos ocorridos no início do século XX. Após a Guerra do Paraguai, deu-se início a um período de grande instabilidade política. Na década de 1880, formaram-se dois importantes partidos políticos, o Partido

⁵⁷ TELESCA, Ignácio. Escribir la historia en Paraguay. Modos y lugares de producción. *Papeles de trabajo Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, Buenos Aires, año 3, n. 6, p. 01-14, agosto de 2010.

⁵⁸ GIACÓN, 2012.

Liberal e o Partido Colorado ou *Asociación Nacional Republicana* (ANR). De acordo com Lorena Soler⁵⁹, esses partidos não apresentavam diferenças ideológicas significativas, nem bases sociais diferenciadas. As vinculações correspondiam às aproximações entre os grupos internos com interesses em capitais estrangeiros. Os liberais se aproximavam da Argentina, enquanto que os colorados ligavam-se ao Brasil.

Soler aponta que a estrutura partidária se consolidou apoiando-se em relações clientelares:

La formación de una maquinaria clientelar fue central en el armado del sistema de partidos, bajo la figura del “peón por deuda” (Lara Castro, 1985), con comerciantes que controlaban el crédito y los transportes, y de los cuales dependían los campesinos para financiar su reproducción económica. La dependencia económica era igualmente política, dado que tales comerciantes dependían también, política y económicamente, del Partido Colorado o del Partido Liberal, quienes ante un Estado desmantelado, y sin posibilidad de empleos públicos para tentar clientelas, realizaban sus vinculaciones con el sector privado. Así, “la naturaleza duradera de las lealtades políticas refleja la estructura social del Paraguay, más bien que la “psicología” de los paraguayos”⁶⁰

O Partido Liberal se manteve no poder entre o período de 1904 a 1936, o que não significou estabilidade política. Ceres Moraes ressalta que no período entre 1904 e 1912 nenhum presidente conseguiu completar o mandato. A vitória na Guerra do Chaco (1932-1935) abriu novos caminhos na história política do Paraguai, pois o desgaste trazido pelo conflito culminou numa situação revolucionária que uniu todos os setores antiliberais. Os militares fortalecidos pela vitória formaram o Partido Febrerista, que chegou ao poder em fevereiro de 1936, através de um golpe. Em pouco mais de um ano, o Partido Liberal retornou ao poder, também por meio de um golpe liderado pelo Marechal Estigarribia. Em 1940, após a morte de Estigarribia, o General Higinio Morínigo assumiu a presidência,

⁵⁹ SOLER, Lorena. Claves históricas del régimen político en Paraguay. López Y Stroessner. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, vol. 11, núm. 1-2, p. 19-54, 2007.

⁶⁰ SOLER, Lorena. Claves históricas del régimen político en Paraguay. López Y Stroessner. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, vol. 11, núm. 1-2, p. 19-54, 2007, p.31.

dando início a um governo autoritário que colocou, inclusive, o partido Liberal na ilegalidade. O descontentamento com o governo de Morínigo culminou na guerra civil de 1947⁶¹, que marcou a ascensão dos colorados ao poder.

De acordo com Roberto Paredes⁶², após o final da guerra civil de 1947, a vida política do Paraguai passou a ser dominada pelo Partido Colorado e pelos militares ligados a ele. A oposição ficou desestruturada, pois a maioria dos integrantes dos partidos Liberal, Febrerista e Comunista encontrava-se no exílio. Entre 1947 e 1954, o país viveu um período de caos generalizado: tensões políticas permanentes, economia fragilizada e pobreza generalizada. Entre 1948 e 1949, dois grupos colorados passaram a disputar o poder: os “guiones”, liderados por Natalício González, com tendências fascistas; e os “Democratas”, que apostavam em um processo de normalização institucional liderado pelo Partido Colorado.

Em 1949, Frederico Chávez, do setor “democrático”, foi eleito Presidente. Seu mandato durou até 1953. Apesar de seu governo ser marcado por tensões políticas permanentes, foi reeleito para um novo mandato presidencial, que deveria durar até o ano de 1958. Contudo, em janeiro de 1954, Chávez destituiu um grupo de eminentes colorados de seus cargos públicos, agravando ainda mais a disputa dentro do Partido. Essa situação é denominada por Roberto Paredes como “quiebre político” e considerada como principal antecedente da derrocada do governo de Chávez.

⁶¹ A Guerra civil de 1947 iniciou-se com uma reação de setores da sociedade ligados ao Partido Febrerista à ditadura de Higinio Morínigo. A revolta iniciou-se nas cidades de Concepción e Assunção e rapidamente espalhou-se pelo país, que ficou dividido entre aqueles que apoiavam Morínigo e a oposição. Formaram-se tropas irregulares para lutar ao lado da oposição (liberais, febreristas e comunistas) e grupos paramilitares na área rural e em Assunção. Os pynandis (milicianos combatentes de “*pies descalzos*”) e o Guión Rojo constituíram as forças paramilitares que atuaram a favor de Morínigo, ambos eram constituídos por integrantes do partido Colorado. Os pynandis atuaram no campo, impedindo o trânsito de pessoas para Assunção. O guión rojo atuou na capital, como uma guarda urbana encarregada de combater a oposição. Cf. BOCCIA PAZ, Alfredo. *Diccionario usual del stronismo*. Asunción: Servilibro, 2004; MORAES, C. A guerra civil de 1947 nas relações do Brasil com o Paraguai. *Web-Revista Diálogos e Confrontos - Revista em Humanidades*, v. 02, p. 38-52, 2013.

⁶² PAREDES, Roberto. *Stroessner y el Stronismo*. Asunción: Servilibro, 2011.

Em maio de 1954, o presidente Frederico Chávez foi destituído do poder por meio de um golpe liderado pelo General Alfredo Stroessner e apoiado pelo Partido Colorado. Entretanto, Stroessner não assumiu a presidência imediatamente. O Partido Colorado designou Tomás Romero Pereira como presidente provisório, o qual convocou eleições para julho do mesmo ano. A queda de Chávez foi vista de maneira positiva por todos os setores excluídos do partido Colorado, tanto pelos 'Guiones rojos', como pelos 'democráticos'. Mas não somente os colorados inimigos de Chávez viram o golpe de modo positivo, os liberais também eram contrários ao governo e o criticavam por ser estatista, corrupto e antidemocrático. Stroessner se elegeu presidente constitucional na eleição de julho, na qual somente ele era candidato, e assumiu como primeiro magistrado em 15 de agosto, dando início a uma das mais longas e autoritárias ditaduras da América Latina.

Essa breve e simplificada contextualização histórica da política do Paraguai foi realizada aqui com o interesse de tornar mais claro o consenso que há entre os autores que abordam a ascensão de Stroessner ao poder. De acordo com Roberto Paredes⁶³, Stroessner representou a solução para vários problemas nacionais e partidários, pois o General ocupava o cargo de maior poder nas Forças Armadas, o que lhe dava força suficiente para resistir a eventuais quarteladas. Do ponto de vista político, não tinha uma longa trajetória no Partido Colorado, podendo se distanciar das correntes políticas que disputavam o poder. Para os demais partidos, Stroessner representava a possibilidade de impulsionar o processo de normalização institucional. Alfredo Boccia Paz, Myriam González e Rosa Palau destacam que “importantes segmentos políticos del país aceptaron como un mal menor el advenimiento de una mano militar que pusiera fin al desorden político y pacificara la República.”⁶⁴

⁶³ PAREDES, 2011, p. 61-62.

⁶⁴ BOCCIA PAZ, Alfredo; GONZÁLES, Myriam; PALAU AGUILAR, Rosa. *Es mi informe: los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción: Servilibro. 2006, p. 53.

A longevidade do regime não pode ser explicada apenas pelo uso da violência e da repressão. O apoio de setores da sociedade civil foi imprescindível para a sustentação de Stroessner no poder, bem como o contexto de Guerra Fria e a articulação com o Brasil favoreceram economicamente o governo de Stroessner. A articulação com o Partido Colorado foi crucial para a consolidação do novo governo. Lorena Soler⁶⁵ destaca que o Partido Colorado garantiu a Stroessner uma base de identificação nacional que o próprio estado-nação carecia. Durante os quase 35 anos de governo autoritário, a sociedade paraguaia passou por um processo denominado de “coloradização”:

Leales correligionarios colorados copaban a esta altura [década de 1970] los cargos directivos de la casi totalidad de centros estudiantiles universitarios, de sindicatos obreros, de organizaciones civiles. Se crean organizaciones profesionales colorados (Economistas colorados, Ingenieros colorados) los organismos auxiliares juveniles de la Junta de Gobierno [...] organizan cursillos de ingreso a la Universidad, regencian residencias para estudiantes, otorgan becas de organismos públicos, consiguen empleos para sus afiliados.

En todos los pueblos del interior el presidente de la seccional colorada adquiere la investidura de autoridad institucional, tal como el Intendente, el Juez de Paz o el Comisario del lugar.⁶⁶

Uma das primeiras medidas tomadas por Stroessner ao assumir a presidência foi realizar purgas tanto nas Forças Armadas quanto no Partido Colorado, eliminando qualquer liderança dissidente. Vale ressaltar que, desde 1947, quando Morínigo decretou o Estado de Sítio, todos os outros partidos estavam proscritos. Assim, as purgas no Partido Colorado visavam eliminar qualquer tipo de oposição legal.

Boccia Paz⁶⁷ ressalta que, nos primeiros anos do regime stronista, houve uma modernização do aparato de controle e informação, cuja instituição principal era a polícia. Sob o comando de Edgar Insfrán, Ministro do Interior, criou-se um sistema de vigilância domiciliar de pessoas consideradas perigosas. Insfrán também deu grande importância às

⁶⁵ SOLER, Lorena. Dominación política y legitimidad: el stronismo en el contexto de América Latina. *Nova pólis Revista de estudios políticos contemporáneos*. Paraguay, n. 4, p. 83-104, Abril-Outubro, 2009.

⁶⁶ BOCCIA PAZ; GONZÁLES; PALAU AGUILAR, 2006, p. 149.

⁶⁷ Idem, *ibidem*.

informações de fontes extra-policiais. Afinal, a delação era uma prática constante. Assim, o dissenso passou a ser considerado conspiratório. Essas informações eram cuidadosamente arquivadas e constituem, atualmente, parte do acervo do Arquivo do Terror, situado em Lambaré (cidade próxima a Assunção) no Paraguai.⁶⁸

Uma das características marcantes do regime foi a construção de uma faixa de legalidade e democracia. Assim, as medidas repressivas eram legitimadas por meio do amparo legal e ideológico na luta contra o comunismo. De acordo com a Comissão de Verdade e Justiça do Paraguai (CVJ-Py), criada em 2004, o Estado de Sítio foi um dos principais instrumentos jurídicos do stronismo que permitiu ao executivo concentrar poderes absolutos e desconsiderar direitos legais e garantias constitucionais.⁶⁹

Outra característica do regime Stroessner era o personalismo. De acordo com Myriam González⁷⁰, Stroessner fomentava o culto a sua pessoa. Ruas, praças, escolas, aeroporto e inclusive uma cidade levaram o nome de Presidente Stroessner.⁷¹ Ao longo dos anos, essa característica ganhou tal força que o aniversário do presidente tornou-se uma data pública, de modo que *el saludo en Mburuvicha Roga*, casa presidencial, converteu-se em um ato que os funcionários públicos deveriam comparecer obrigatoriamente: “autoridades nacionales y partidarias, embajadores, representantes de

⁶⁸ Em 1992, foi encontrado o arquivo policial secreto do Departamento de Investigaciones de la Policía de la Capital. O Centro de Documentación y Estudios se ofereceu para realizar o trabalho de ordenamento, arquivamento, classificação e inventário dos documentos encontrados. O arquivo é um elemento de prova das violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura paraguaia, bem como evidência da existência de cooperação internacional no desaparecimento de perseguidos políticos. Atualmente, o arquivo encontra-se sob a custódia do Poder Judicial paraguaio, sendo livre o acesso a toda documentação disponível no Museo de la Justicia y Centro de Documentación y Archivo para la Defensa de los Derechos Humanos. Cf. BOCCIA PAZ, Alfredo; GONZÁLES, Myrian; PALAU AGUILAR, Rosa. *Es mi informe: los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción: Servilibro. 2006.

⁶⁹ Comisión de Verdad y Justicia, Paraguay (CVJ). Informe Final - Síntesis y caracterización del régimen. (Tomo I). Asunción, 2008, p. 158.

⁷⁰ GONZÁLEZ, Myrian. Fecha Feliz en Paraguay. Los festejos del 3 de noviembre, cumpleaños de Alfredo Stroessner. In: JELIN, Elizabeth. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*. Espanha: Siglo veintiuno, 2002, p.149-194.

⁷¹ Durante o processo de redemocratização, esses locais foram renomeados. A cidade Presidente Stroessner, por exemplo, passou a se chamar Ciudad del Este.

sectores sociales, empresariales y ‘el pueblo’ trataban de ganar los primeros lugares para presentar personalmente sus saludos.”⁷²

Stroessner apoiava-se também em um discurso centrado na defesa da paz e do progresso, no nacionalismo, no patriotismo e no anticomunismo, buscando associar sua figura a dos grandes próceres da pátria, como, por exemplo, Solano López. Stroessner, ao se colocar como sucessor dos heróis da nação, buscou difundir a ideia de que viera para trazer a paz e o progresso, assim como o fizeram os grandes heróis do passado, isto é, Francia e os López.⁷³ O dia 1 de março, no qual se comemora o *Día de los Heroes*, tornou-se uma importante festa cívica em que as instituições educativas tinham papel fundamental.

Além do *Día de los Heroes*, no qual se rendiam homenagens ao herói da "epopeya nacional", isto é, da *Guerra de la Triple Alianza*, o calendário escolar era marcado por outras comemorações cívicas, como o nascimento do *Heroe Maximo de la nacionalidade* (Solano López) e os desfiles da "Juventude estudiosa."⁷⁴ Assim, a ditadura de Stroessner tende a ser mais caracterizada como uma ditadura de forte cunho personalista.

No caso brasileiro, o golpe de 1964 também foi marcado por momentos de grande instabilidade política e violência. Maria Aparecida Aquino⁷⁵ destaca que a ação interventora dos militares brasileiros se intensificou na segunda metade do século XX. Em 1954, na crise do governo Getúlio Vargas, os militares atuaram na conspiração contra o governo; houve movimentações contrárias dos militares em relação à posse de Kubitschek. Em 1961, os ministros militares tentaram impedir a posse de João Goulart.

⁷² GONZÁLEZ, 2002, p. 158.

⁷³ MORAES, Ceres. *Paraguai: a consolidação da ditadura Stroessner (1954-1963)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

⁷⁴ SOLER, Lorena et al. El régimen stronista y su incidencia en la configuración y las prácticas escolares (1954-1970). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Santiago, año 3, n. 4, p. 10-33, 2015.

⁷⁵ AQUINO, Maria Aparecida. Estado autoritário brasileiro pós-64: conceituação, abordagem historiográfica, ambiguidades, especificidades. In: _____. *40 anos depois do golpe de 1964: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004, p. 55-70.

De acordo com Daniel Aarão Reis, Jango representava a tradição varguista que se desejava eliminar. Assim, a renúncia de Jânio Quadros em 1961 deixou o país em uma situação caótica. Os ministros militares tentaram impedir a posse de Jango, que estava em viagem na China Popular, no momento da renúncia de Jânio Quadros. Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul, articulou uma campanha pela legalidade, tendo apoio também do General Machado Lopes. A solução encontrada para o impasse político foi limitar o poder do executivo por meio da adoção do parlamentarismo. Entre 1961 e 1964, o país assistiu a uma grande movimentação política:

houve uma inédita convergência de movimentos sociais. Articularam-se trabalhadores urbanos e rurais, camponeses, estudantes, intelectuais e artistas, graduados das Forças Armadas e das polícias militares. Cada setor defendia as próprias reivindicações mas, com o passar do tempo, formulou-se um programa abrangente, as chamadas reformas de base.⁷⁶

Paralelamente, surgiram organizações conservadoras que reuniram políticos, militares, empresários e religiosos contrários às propostas do governo. Destacam-se o Instituto de Pesquisas e Estudos e Sociais (IPES), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE). É importante salientar também o papel da imprensa. Segundo Alzira Alves Abreu, a imprensa teve papel fundamental na queda de Goulart, ao veicular o fantasma do comunismo, disseminar notícias sobre a existência de um caos administrativo e propagar a ideia de que era necessário reestabelecer a ordem por meio da intervenção militar.⁷⁷ Na articulação do golpe de 1964 e na consolidação do regime militar, os civis ocuparam espaços políticos importantes. Um dos exemplos mais citados dessa articulação entre civis e militares é o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, que foi criado em 1961, através da articulação de

⁷⁶ REIS, Daniel Aarão. A vida política. In: REIS, Daniel Aarão (Coord.). *Modernização, ditadura e democracia* (1964-2010). Rio de Janeiro: Editora Objetiva. Madrid: Fundación Mapfre, 2014, p. 78.

⁷⁷ ABREU, Alzira Alves. A participação da imprensa na queda do governo Goulart. In: FICO, Carlos; CASTRO, Celso et al. *1964-2004, 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Anais do seminário UFRJ, UFF, CPDOC, APERJ. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004, p. 15-24.

um conjunto de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo ligados a multinacionais e à Escola Superior de Guerra.⁷⁸

Rodrigo Patto Sá Motta, salienta que o argumento anticomunista foi o principal elemento do discurso que levou ao golpe de 31 de março de 1964. Entretanto, o historiador ressalva que o anticomunismo brasileiro já fazia parte do imaginário social e do debate político brasileiro pelo menos desde os anos 1920. Apesar de o anticomunismo não estar necessariamente vinculado à Doutrina de Segurança Nacional, Motta salienta que a Doutrina não pode ser compreendida adequadamente se não levarmos em conta seu fundamento anticomunista.⁷⁹

Assim como no regime Stroessner, os militares brasileiros tiveram grande preocupação em construir uma fachada de legalidade. Para Priscila Antunes⁸⁰, a primeira iniciativa nesse sentido foi denominar “revolução” os acontecimentos de março de 1964. Nesse sentido, Maria Aquino chama a atenção para o discurso em nome da democracia utilizado pelos militares, que procuraram produzir uma farta legislação (Constituição de 1967, Emendas Constitucionais, Atos Institucionais) que desse legitimidade às ações do governo. Para Antunes, a ditadura brasileira pode ser caracterizada “por altos níveis de institucionalização, por uma separação clara entre governo e instituição militar, por um forte apoio de setores da elite política e econômica nacional e pela presença de uma divisão militar interna que a antecedia.”⁸¹

⁷⁸ Cf. DREIFFUS, R. 1964 - *A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981; STARLING, H. *Os senhores das gerais*. Os novos inconfidentes e o golpe militar de 1964. Petrópolis: Vozes, 1986.

⁷⁹ MOTTA, Rodrigo. O anticomunismo militar. In: MARTINS FILHO, José Roberto. *O golpe de 1964 e o regime militar: novas perspectivas*. São Carlos: Edufscar, 2006.

⁸⁰ ANTUNES, Priscila. Ditaduras militares e institucionalização dos serviços de informação na Argentina, no Brasil e no Chile. In: FICO, Carlos et. al. (Orgs.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

⁸¹ Idem, p. 239.

Tanto a ditadura de Stroessner quanto o regime militar brasileiro podem ser caracterizados como ditaduras de Segurança Nacional. Apesar de todas as especificidades que esses países possuem, o anticomunismo, a preocupação com o combate à subversão e à censura, bem como a construção de uma fachada de legalidade, são semelhanças importantes para o entendimento dos estados autoritários que se constituíram no Cone Sul na segunda metade do século XX.

1.2. Uma educação para o desenvolvimento

Durante os quase trinta e cinco anos de governo do Presidente Gal. Alfredo Stroessner, foram implementadas duas reformas educativas. A primeira delas ocorreu durante os anos de 1956 e 1957. Ainda são poucos os trabalhos e as informações sobre a reforma em si e seus impactos no sistema educativo paraguaio. Luis G. Benítez⁸² entende que as transformações econômicas ocorridas desde a década de 1940⁸³ acarretaram em melhorias na área da educação. Na análise de Benítez, a reforma da década de 1950 atingiu a todos os níveis de ensino e consistiu principalmente na mudança geral dos planos e programas de estudo. Carmen Quintana de Horack⁸⁴ chama a atenção para o fato de que a reforma pretendia articular todos os níveis de ensino. Ambos os autores trazem em seus textos trechos do decreto 29.594 de 1957:

El presente Plan se propone dar cumplida satisfacción a los siguientes objetivos de la escuela Primaria Paraguaya:

⁸² BENÍTEZ, Luis G. *Historia de la educación paraguaya*. Asunción, s./d.

⁸³ De acordo com Ricardo Scavone Yegros, a economia paraguaia foi reativada através do crescimento da produção e das exportações devido à demanda internacional de produtos primários provocada pela Segunda Guerra Mundial. Cf. YEGROS, R. S. *Guerra internacional y enfrentamientos políticos (1920-1954)*. In: TELESKA, Ignacio. *Historia del Paraguay*. Asunción: Taurus, 2014.

⁸⁴ HORAK, Carmen Quintana de. *La educación escolar en el Paraguay: apuntes para una Historia*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch. s/d.

- a) Que cada niño tenga una vida sana, vigorosa, adaptada al medio físico y apta para una adecuada recreación;
- b) Conocimiento general del hombre, del medio en que actúa y del mundo;
- c) Fortificación del sentimiento de nacionalidad y mejoramiento de la cultura paraguaya;
- d) Formación de una vigorosa personalidad moral, democrática y social;
- e) Desarrollo de aptitudes y adiestramiento en las técnicas fundamentales para atender a las necesidades crecientes de un vivir cada vez más complejo;
- f) Preparación de un carácter general para una vida económica independiente;
- g) Formación del buen gusto y cultivo de la capacidad para disfrutar del arte en general.⁸⁵

A partir da análise desses objetivos, Benítez afirma que a preocupação central da reforma era a formação psicossocial do indivíduo, buscando estabelecer valores que o tornassem capaz de se adaptar ao seu meio social. Para isso, a escola deveria estar ligada à comunidade e à família. Observa-se uma ênfase nos aspectos culturais e sociais, como também na formação moral do estudante, para que este se tornasse um adulto com forte sentimento nacionalista, com certo refinamento cultural e economicamente independente.

Para Lorena Soler⁸⁶, a reforma iniciada em 1956/57 foi parte do programa de modernização que integrava a agenda norte-americana para a América Latina, que se evidenciou por meio do financiamento e apoio técnico através das agências multilaterais United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco) e Servicio Cooperativo Interamericano de Educacion (SCIDE). A Unesco prestou apoio técnico na formulação de um planejamento com o objetivo de reformular os programas de 1º ao 6º graus. Já o SCIDE colaborou diretamente no desenvolvimento dos programas de cada um dos graus da educação primária.⁸⁷ Soler destaca também o viés repressivo da ditadura que construiu por meio de decretos, como o de “Defensa de la democracia”⁸⁸, aparatos legais

⁸⁵ Idem, p. 11-12.

⁸⁶ SOLER, Lorena et al. El régimen stronista y su incidencia en la configuración y las prácticas escolares (1954-1970). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. Año 3, n. 4, p. 10-33. 2015.

⁸⁷ PARAGUAY, Comité consultivo para la educación en el Paraguay, 1961, p. 56-57.

⁸⁸ A Lei 294 promulgada em outubro de 1955, conhecida como lei de *Defensa de la Democracia*, punia aqueles que levantassem armas contra os poderes constituídos para suplantar total ou parcialmente a organização democrática republicana da Nação e previa penas de cinco a seis meses de prisão para os que difundissem a doutrina comunista ou quaisquer outras doutrinas ou sistemas que propunham destruir ou transformar pela violência a organização democrática e republicana da Nação, bem como aqueles que organizarem, constituírem ou dirigirem associações ou entidades que tenham por objetivo visível ou oculto

de perseguição política, além de utilizar o sistema educativo como instrumento de propaganda governamental⁸⁹. Acosta González⁹⁰ destaca que a reforma resultou em um aumento considerável do número de matrículas em todos os níveis, incluindo também a formação docente, além de ter ampliado o desenvolvimento das escolas rurais. Em síntese, os estudos que abordam a reforma de 1956/57 enfatizam as mudanças nos currículos em todos os níveis de ensino e de uma modificação na organização do nível médio, que passou a incluir o bacharelado. Um dos saldos dessa reforma para o sistema educativo paraguaio foi a criação dos Centros Regionais de Educação que, conforme Soler, ainda são considerados centros de referência para a formação básica, média e docente.

O Serviço Cooperativo Interamericano de Educação - SCIDE, entidade que prestava amparo financeiro e técnico ao Ministerio de Educación y Culto, criou, na década de 1960, uma equipe de estudiosos que deveriam fazer um prognóstico das necessidades educacionais do Paraguai para os 20 anos seguintes. O estudo realizado no ano de 1961 deveria indicar as demandas educacionais do país até a década de 1980. Em 1961, o *Comite Consultivo para el Estudio General de la Educación en el Paraguay* publicou o resultado dos estudos elaborados durante cinco meses, sob a direção do Dr. Henry C. Herge, decano da faculdade de Educação de Rutgers - Universidade do Estado de New

cometer os delitos descritos anteriormente. Cf. PARAGUAY. Comisión de Verdad y Justicia, Paraguay (CVJ). Informe Final - Síntesis y caracterización del régimen. (Tomo I). Asunción, 2008, p. 163.

⁸⁹ Myrian González Vera destaca o personalismo de Stroessner que, de acordo com a autora, utilizou a propaganda como meio para difundir o culto a sua pessoa. Myrian González Vera destaca que nas instituições públicas constava uma placa que informava que havia sido inaugurada durante o governo do “Excelentísimo Señor Presidente da República General do Exército Don Alfredo Stroessner.” Na sala principal de cada repartição pública havia uma foto do presidente. A autora, assim como outros historiadores e jornalista que estudam o governo de Stroessner, destaca também as várias purgas que o General realizou nos serviços públicos, no âmbito militar e partidário. Cf. GONZÁLEZ, Myrian. Fecha Feliz en Paraguay. Los festejos del 3 de noviembre, cumpleaños de Alfredo Stroessner. In: JELIN, Elizabeth. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*. España: Siglo veintiuno, 2002.

⁹⁰ ACOSTA GONZÁLEZ *apud* SOLER, 2015, p. 18.

Jersey, que trabalhou com o Serviço Interamericano de Educação no Paraguai como consultor internacional e Diretor de Estudo.

O relatório recebeu o seguinte título: *La Educacion en el Paraguay - condiciones, necesidades y recomendaciones*. Os principais problemas destacados foram: a escassez de professores, salas cheias e falta de prédios escolares, pobreza de equipamentos e de materiais de ensino, impossibilidade de as famílias custearem a educação de seus filhos, falta de instrução dos pais para que eles pudessem compreender o valor da educação, baixíssimo salário dos professores e falta de reconhecimento da profissão, necessidade de melhorar a organização e administração escolar, elevada porcentagem de deserção, pouca relação entre o sistema total da educação e as necessidades do Paraguai para seu desenvolvimento, dentre outros.⁹¹ A questão da educação vinculada ao desenvolvimento econômico foi o pressuposto mais evidente no documento que serviu de orientação aos estudos realizados:

Con sólo leer algunos de los numerosos informes sobre la educación en América Latina en la década de 60 se puede comprobar el rápido desarrollo que se está operando en algunos países. Lastimosamente el progreso no es universal [...]

Una cuestión básica es si mantendrá en *status quo* y continuará siendo un país subdesarrollado; o si con una asistencia técnica más adecuada y una ayuda financiera del exterior, el Paraguay se proyectará hacia la comunidad de naciones que hoy día tienen un mejor modo de vida. Actualmente, la falta de educación del ciudadano paraguayo el mayor obstáculo para el progreso económico, político y social.⁹²

Este e outros estudos que citaremos posteriormente constituíram a base para a reforma de 1973, conhecida como *Innovaciones Educacionales*. Em 1966, o Ministério de Educación y Culto iniciou, em conjunto com a Unicef e a Unesco, o *Programa de Mejoramiento Educativo para el Desarrollo* (PROMED). Como o próprio nome do

⁹¹ PARAGUAY. Comité consultivo para la educación en el Paraguay. *La educación en el Paraguay: condiciones, necesidades y recomendaciones*, 1961, p. 54.

⁹² PARAGUAY, op. cit., p. 01.

programa indica, seus objetivos se orientavam para o estabelecimento de uma educação voltada para o desenvolvimento:

Se concede a la educación valor instrumental para intensificar la igualdad de oportunidades, para imprimir mayor dinamismo a la movilidad social, y a la formación del capital humano de manera compatible con los requerimientos crecientes de nuestra sociedad en marcha ascendente y cuya característica fundamental es el cambio acelerado.⁹³

O pressuposto que orientou o programa foi o de que a educação deveria servir ao desenvolvimento, cuja finalidade era alcançar um nível mais alto de bem-estar social da Nação.

Uma visão retrospectiva dos êxitos alcançados pelo PROMED, realizada em 1968, por uma equipe do MEC-Py, destacou os seguintes pontos: capacitação e formação de Supervisores, Diretores e professores; criação do Instituto Superior de Educación⁹⁴; formação do primeiro grupo de especialistas em orientação educacional do país; investimentos para a facilitação da locomoção de supervisores da educação primária; fornecimento de equipamentos e infraestrutura para os escritórios regionais de supervisão e escolas rurais.

Em 1968, foi realizado outro diagnóstico do sistema educativo paraguaio⁹⁵, desta vez, constituído por funcionários do próprio Ministério de Educación y Culto e da Secretaria Técnica de Planificación. Os principais problemas enfrentados pelo sistema educativo paraguaio, segundo o diagnóstico publicado em 1969, eram a insuficiente absorção de estudantes pelo sistema educativo; a precariedade dos edifícios escolares, dos materiais didático-pedagógicos e a alta taxa de evasão, além da formação docente inadequada. A fim de solucionar tais defasagens, o MEC-Py propôs não só a expansão do sistema educativo (aumentar o número de instituições escolares de todos os níveis), como

⁹³ PARAGUAY. *Diagnóstico del sistema educativo*. 1969, p. 64.

⁹⁴ O *Instituto Superior de Educación* é uma das principais instituições de formação docente do país até hoje. Além de professores, o instituto forma também especialistas em várias áreas da educação.

⁹⁵ PARAGUAY. *Diagnóstico del sistema educativo*. 1969, 310 p.

também a aplicação de um sistema de aceleração da educação primária que possibilitasse maior dinamização da matrícula, racionalização dos recursos destinados à educação, fazer com que um maior número de crianças completasse o nível primário. Com essa finalidade, foram criadas a modalidade de *plurigrados*, que compreendia dois graus sucessivos que funcionavam simultaneamente na mesma aula, a cargo do mesmo professor em um mesmo turno escolar. O sistema de *plurigrado* foi aplicado em instituições rurais e urbanas de baixa população escolar.⁹⁶

A mesma equipe que realizou o diagnóstico também ficou a cargo de elaborar o primeiro *Plan de Desarrollo Educacional*, igualmente publicado em 1969. O plano estabeleceu metas que deveriam ser cumpridas até a década de 1980. Dentre os objetivos do plano estava o de elevar o nível técnico-profissional da população paraguaia, preparar os alunos desde a educação primária para que pudessem participar como elementos ativos no processo de desenvolvimento socioeconômico nacional; formação de mão de obra qualificada; políticas e programas educativos pautados pelas necessidades de formação e utilização racional dos recursos humanos. Tanto para a educação primária quanto para a de nível médio era necessário reformular os programas que deveriam se adequar aos recursos disponíveis.⁹⁷

Como a educação de nível médio deveria ter um caráter profissionalizante, o MEC-PY pretendeu levar a cabo uma intensa campanha de prestígio das carreiras técnicas, com o objetivo de incentivar os alunos a optarem pela formação técnico-científica em detrimento das áreas que não estavam diretamente vinculadas às demandas estabelecidas pelo esforço de desenvolvimento do país. Nesse sentido, o plano previa que as áreas de formação técnica prioritárias fossem a agricultura e a agropecuária, pois eram

⁹⁶ PARAGUAY. *Programas de Estudio. Plurigrado 4° y 5° grados*. Asunción: 1978, 196p.

⁹⁷ PARAGUAY. *Plan de desarrollo educacional 1969-1980*. 1969, p. 07-08.

consideradas atividades que poderiam contribuir positivamente para o desenvolvimento econômico.⁹⁸

Após essa série de estudos, diagnósticos e planejamentos, que salientaram a necessidade de adequar os conteúdos estudados em sala de aula às necessidades econômicas do país, efetivou-se a reforma educativa em 1973.

O enfoque humanista da Reforma de 1957 deveria ser repensado e o conteúdo educativo reformulado, pois o objetivo da educação nacional era o da formação integral do homem paraguaio, dotando-lhe dos conhecimentos, atitudes e habilidades para integrá-lo como membro útil de sua família, de sua comunidade e de sua nação.⁹⁹

Na perspectiva do MEC-PY, o desenvolvimento era um processo de mudança social onde estariam envolvidos todos os setores da sociedade. A educação era compreendida como um empreendimento social custoso, principalmente para os países em desenvolvimento, que comprometiam grande parte de seus recursos com sistemas educativos em detrimento de outros setores de atividade. Se o desenvolvimento econômico não pudesse ser alcançado sem o recurso sistemático da educação em todos os níveis e áreas, tampouco poderia existir uma educação adequada às demandas nacionais sem que o país gerasse paralelamente os recursos econômicos para financiá-la. Assim, a educação e o desenvolvimento deveriam caminhar juntos.¹⁰⁰

A Constituição de 1967 tornou obrigatória e gratuita a educação primária no Paraguai. A Reforma de 1973, por sua vez, modificou significativamente a estrutura da educação média, que passou a ser dividida em duas etapas. A primeira, denominada *enseñanza básica de nivel médio*, passou a durar três anos. A segunda, *Bachirelletato diversificado*, teria igual duração, três anos, com duas modalidades distintas,

⁹⁸ Idem, p. 16-17.

⁹⁹ PARAGUAY. *Diagnóstico del sistema educativo*. 1969, p. 10.

¹⁰⁰ PARAGUAY. *Diagnóstico del sistema educativo*. 1969, p. 44.

humanístico-científico e técnico profissional, que se dividira em três áreas, industrial, comercial e agropecuária. Como mostra o gráfico abaixo, a estrutura do sistema educativo era a seguinte:

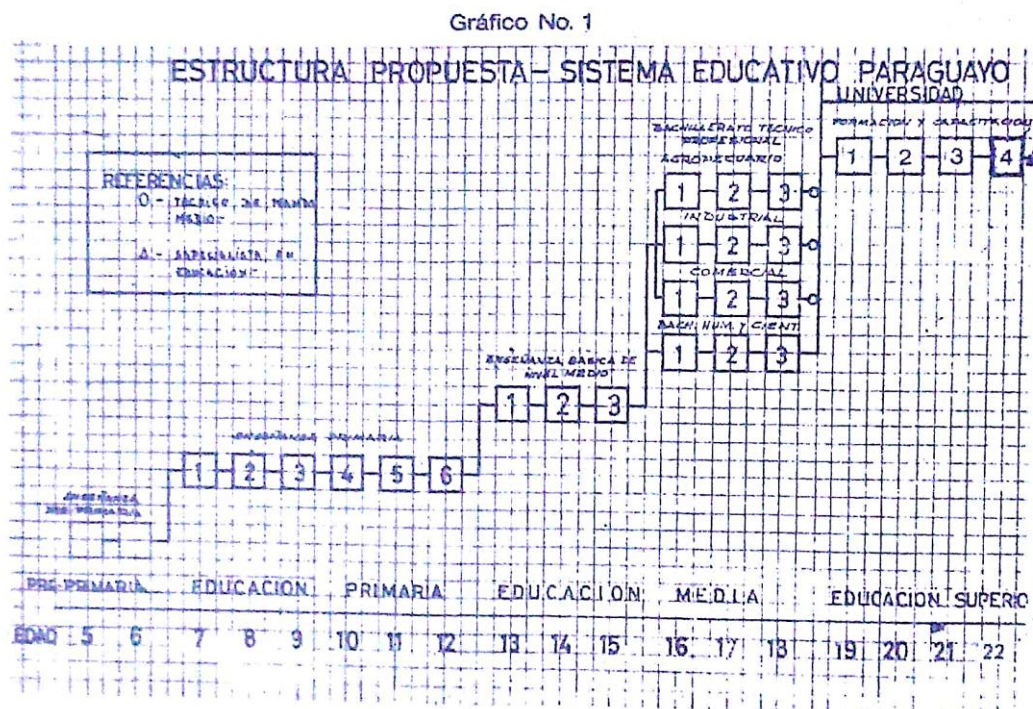


FIG. 1: Estrutura do Sistema Educativo Paraguai proposta pelas *Innovaciones Educativas* (1973). FONTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO. PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCACIONAL. *Innovaciones educativas*. 1973, p. 11.

Além da reforma curricular, as *Innovaciones educativas* pretendiam melhorar a educação por meio da capacitação de docentes e da modernização da administração educacional. Com esta finalidade, previa o aumento dos recursos financeiros para a área da educação.

Pode-se perceber uma reorientação gradual, mas profunda, na formulação das propostas que orientaram a educação paraguaia durante as décadas de 1950-70. Enquanto na reforma de 1956/57 os objetivos que norteavam a educação estavam ligados ao aprimoramento cultural e social do indivíduo, as *Innovaciones Educativas* basearam-

se na concepção de que a educação deveria servir ao desenvolvimento econômico. Dessa maneira, os programas de estudo tinham de se orientar pelas demandas econômicas do país. Nessa perspectiva, a educação primária destinava-se a fornecer conhecimentos gerais e o nível médio deveria formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Os caminhos que levaram à reforma do ensino de 1º e 2º graus efetivada no Brasil através da lei 5692/71 foram diferentes daqueles realizados no Paraguai. Entretanto, dentre as ideias que conduziram a reforma, a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico ocupou espaço central nos dois países.

No caso brasileiro, Dermeval Saviani¹⁰¹ destaca o papel do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) na articulação da pedagogia tecnicista que passou a vigorar na década de 1970. O IPES foi criado em 1961, através da articulação de um conjunto de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo ligados a multinacionais e à Escola Superior de Guerra. De acordo com Heloísa Starling, no âmbito político, estes empresários uniram-se “em torno de um projeto de readequação e reformulação do Estado” que se opunha à “tendência esquerdista da vida política brasileira.”¹⁰²

Segundo Maria Inêz Salgado de Souza¹⁰³, o IPES representou uma reação dos empresários em favor da democracia e da empresa privada que, na visão do instituto, eram constantemente desprestigiadas no país. Nesse sentido, no período de 1961 a 1964, o IPES desenvolveu uma intensa campanha de propaganda. Inicialmente, seu público-alvo eram os empresários, mas, com o crescimento da instituição e a diversificação de suas atividades, estendeu-se ao meio estudantil, setores religiosos, sindicatos, dentre outros. Starling destaca que a ação política e ideológica do IPES tinha como objetivo

¹⁰¹ SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2013.

¹⁰² STARLING, Heloísa Maria Murgel. *Os senhores das gerais. Os novos inconfidentes e o golpe militar de 1964*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 46.

¹⁰³ SOUZA, Maria Inêz Salgado de. *Os Empresários E A Educação – O Ipes e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981, p.20.

“desarticular, bloquear e liquidar politicamente as forças sociais que compunham o bloco nacional-populista, desencadeando, com notável desenvoltura, um conjunto de atividades políticas extraordinariamente diversificadas e amplas.”¹⁰⁴ Assim é que dois anos após sua fundação, o instituto já havia se articulado nos estados de Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

Maria Inêz de Souza destaca que havia certa discordância ideológica entre os grupos do Rio de Janeiro e de São Paulo, que provocou uma cisão na formação inicial do instituto, dando origem ao IPES Guanabara, IPES-GB. A autora ressalta que os idealizadores do IPES-GB se dirigiam mais para a propaganda anticomunista, pretendiam estimular a Educação Moral e Cívica, desenvolver os estudos e as pesquisas sobre a área social, bem como contribuir para o progresso econômico e para o fortalecimento da democracia. Com esta finalidade, procuraram “auxiliar organizações apolíticas, entidades educacionais e assistenciais, cuja orientação obedeça a postulados democráticos e cristãos pois considera essas atividades básicas para a ativação da desejada evolução social.”¹⁰⁵ Assim, estabeleceu convênios com a Universidade Católica de São Paulo; Universidade Católica de Campinas; Círculos Operários; Instituto Universitário do Livro; Movimento Universitário de Desfavelamento, dentre outros.

A educação formal era vista como um dos problemas nacionais a ser enfrentado. Na visão do IPES, a questão do analfabetismo, da educação profissional, técnica, secundária e o ensino superior demandavam soluções urgentes. Souza ressalta que a educação formal foi objeto de dois encontros realizados pelo instituto: um Simpósio sobre a reforma da educação, em 1964, e o Fórum *A educação que nos convém*, em 1968, realizados no Rio de Janeiro. O simpósio baseou-se na discussão de documentos previamente indicados para os participantes. O fórum contou com onze conferências

¹⁰⁴ STARLING, 1986, p. 46.

¹⁰⁵ SOUZA, 1981, p. 28.

ministradas por palestrantes de diversas áreas. As conferências e debates foram transcritos e publicados em 1969.

O objetivo do Simpósio sobre a reforma da educação foi a “discussão das linhas mestras de uma política educacional que possibilitasse a realização das aspirações nacionais de rápido desenvolvimento econômico e social.”¹⁰⁶ Souza salienta ainda que, no documento básico que foi discutido no Simpósio, as relações entre educação e desenvolvimento orientavam-se pelos paradigmas das “teorias de economia da educação que consideram esta como um investimento, contribuindo para o aumento da produtividade e da renda.”¹⁰⁷ A atuação do IPES incidiu de maneira marcante na reforma educacional de 1971. De acordo com Saviani, no fórum *A educação que nos convém*, ficaram explícitos os pressupostos pedagógicos que orientaram as políticas educativas na década de 1970.

O ensino superior recebeu grande atenção no evento realizado em 1968. Entretanto, os outros níveis educativos e a educação brasileira, pensada de modo mais amplo, também foram temas discutidos. Souza destaca que o fórum foi uma resposta ao crescimento dos movimentos estudantis no Brasil ¹⁰⁸ e recebeu patrocínio do Jockey Clube Brasileiro e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O evento teve início no dia 10 de outubro de 1968 e encerrou-se no mês de novembro do mesmo ano.

Destacamos três conferências relacionadas à educação básica realizadas no Fórum. A primeira, relacionada aos aspectos gerais da educação, intitulada *Objetivos e*

¹⁰⁶ IPES. Trabalho de grupo (mimeogr. Arquivo Nacional) citado por SOUZA, 1981, p. 48-49.

¹⁰⁷ SOUZA, 1981, p. 74.

¹⁰⁸ O ano de 1968 foi marcante para o movimento estudantil. Os estudantes saíram às ruas em protesto contra os acordos MEC/USAID. Houve uma onda de passeatas em todo o Brasil, com destaque para a Passeata dos Cem Mil. Organizou-se clandestinamente o XXX Congresso da UNE em Ibiúna. Destaca-se também o episódio do restaurante calabouço que resultou na morte do estudante Edson Luís de Lima Souto. No âmbito universitário, destacam-se a ocupação da Faculdade de Filosofia da UFRGS, Universidade Federal do Pará, Faculdades de Medicina e Ciências Econômicas da UFMG, e a invasão da USP. 1968 é marcado também pelo recrudescimento da repressão com a criação do AI-5. Cf. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 96.

Métodos da Educação Brasileira, proferida pelo Padre Fernando Bastos D'Ávilla.¹⁰⁹ A segunda, *Educação e Desenvolvimento econômico*, proferida pelo Ministro Roberto de Oliveira Campos.¹¹⁰ Por último, a *Conferência Síntese*, a cargo do Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva.¹¹¹

Para Bastos D'Ávilla, o objetivo da educação deveria ser “preparar o homem para, através do uso responsável de sua liberdade, tornar-se agente eficaz da promoção de sua comunidade.”¹¹² A formação moral deveria fazer parte do currículo, de acordo com a reflexão do padre conferencista. Uma formação moral que levasse à “austeridade” e à “severa disciplina” exigidas para um trabalho técnico-científico que assegurasse o desenvolvimento do país. Não só a disciplina do trabalho, mas também a valorização dos próprios recursos humanos, através de um ensino de massa que ampliasse o horizonte cultural de milhões de brasileiros, era, talvez, a principal condição para o desenvolvimento.

D'Ávilla considerava que a massa de excluídos já existente e o “enorme crescimento vegetativo” tornava urgente a utilização de “outros métodos e de outros recursos modernos postos a serviço da educação: a escola radiofônica, a televisão educativa, o cinema, enfim os meios de comunicação de massa, fora dos padrões convencionais.”¹¹³ Na perspectiva de D'Ávila, a utilização das mídias de massa como instrumentos educativos resolveria, em alguma medida, o problema da falta de acesso à

¹⁰⁹ Fernando Bastos D'Ávila: jesuíta, sociólogo, esteve à frente do movimento que criou a Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas. Vice-Diretor da PUC-RJ; integrante do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária em 1968 e autor da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo editada pelo Ministério de Educação e Cultura. Cf. SOUZA, 1981, p. 84.

¹¹⁰ Roberto de Oliveira Campos: economista e diplomata. Foi membro da Assessoria econômica de Getúlio Vargas, diretor superintendente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico no governo de Kubitschek. Embaixador em Washington no Governo de João Goulart. Ministro do Planejamento no governo de Castelo Branco. Cf. SOUZA, 1981, p. 86.

¹¹¹ Luiz Gonzaga do Nascimento Silva: empresário, advogado e professor universitário, foi presidente do Banco Nacional de Habitação (1968) e Ministro do Trabalho no governo de Castelo Branco. Cf. SOUZA, 1981, p. 85.

¹¹² IPES-GB. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969, p. 02.

¹¹³ Idem, p. 04.

escolarização formal. Outro fator importante a ser considerado na reflexão sobre os objetivos da educação nacional era o mercado de trabalho. A formação dos jovens deveria estar atenta às vicissitudes do mercado de trabalho, a fim de evitar “a frustração de uma juventude que hoje assume posições radicais.”¹¹⁴ D’Ávila propôs que a educação nacional deveria tanto democratizar-se, no sentido de ampliar o acesso das massas, quanto elitizar-se, no sentido de formar uma elite bem qualificada, responsável pela criação cultural.

A segunda conferência que destacamos aqui foi proferida pelo Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica, Roberto de Oliveira Campos, sobre o tema educação e desenvolvimento econômico. Sua reflexão partiu do pressuposto da necessidade de melhoramento do capital humano brasileiro.

Ao traçar o panorama educacional brasileiro, Campos retomou a ideia proposta por D’Ávila, quando trata da reformulação da educação secundária. O Brasil, na perspectiva de Campos, por se tratar de um país subdesenvolvido, deveria priorizar a educação secundária, conferindo a ela um valor terminal e não transicional para o ensino superior, já que este estaria destinado às elites. Tendo em vista que somente um pequeno número de estudantes chegariam à universidade, a educação secundária deveria ter um caráter mais prático e tecnológico e menos humanista. Para Campos, a educação secundária deveria ser vista como a formação final da maioria dos brasileiros.¹¹⁵

A Conferência Síntese ficou a cargo do Ministro de Trabalho e Previdência Social, Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, que explicitou os princípios que apareceram nas demais conferências. A educação era o meio e o objetivo do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Assim, a escola deveria preparar os estudantes para as tarefas que iriam desempenhar na sociedade real. Portanto, a formação excessivamente literária era

¹¹⁴ Idem, p. 05.

¹¹⁵ Idem, p. 76.

dispensável na medida em que as questões que iriam se impor eram de natureza técnica.¹¹⁶

Assim como D'Ávilla e Campos, Silva argumentou que o ensino superior deveria restringir-se às elites dirigentes. Já para as massas, o Ministro do Trabalho considerava que era:

indispensável que, além da alfabetização universal, se possa assegurar aos jovens de 12 e 16 anos possibilidades de uma formação profissional que os habilite a uma atividade lucrativa imediata, bem como tentar selecionar nesses cursos aqueles que podem prosseguir na aquisição de outros conhecimentos, inclusive aqueles de cunho abstrato. Não bastará a oferta de ensino gratuito, mas será indispensável conjugá-la com a concessão de bolsas e recursos de ajuda à manutenção para grande número desses alunos, principalmente daqueles de capacidade intelectual comprovada e carente de meios.¹¹⁷

De acordo com Silva, as massas não estariam totalmente alijadas do ensino superior na medida em que alguns indivíduos poderiam alcançar essa etapa do processo educativo, desde que comprovassem sua capacidade intelectual. Dessa forma, com intuito de garantir que a educação realmente fosse um fator de desenvolvimento, deveria ser elaborado um planejamento educacional que levasse em conta diversos fatores, tais como a composição social e os programas econômicos. Esse planejamento deveria viabilizar a formação de recursos humanos que integrassem o desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, os currículos também deveriam ser reformulados, dando “menor ênfase ao ensino dito de ‘cultura’ para alargar as possibilidades de ensino da matemática, de ciências naturais, e, principalmente, o ensino de formação profissional.”¹¹⁸

Para Maria Inez Salgado de Souza, o pano de fundo que está por trás de todas as críticas feitas pelo IPES ao sistema educacional brasileiro era a “crença de correlação positiva entre educação e crescimento de renda.”¹¹⁹ Esta concepção pedagógica teve grande influência na reforma educacional efetivada através da Lei 5692/1971 que “fixou

¹¹⁶ Idem, p. 159.

¹¹⁷ Idem, p. 161.

¹¹⁸ Idem, p. 162-163.

¹¹⁹ SOUZA, 1981, p. 105.

as diretrizes bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei determinou que o ensino de 1º grau deveria ter oito anos, isto é, o tempo de escolarização obrigatória dobrou. O ensino de 2º grau passou a formar para o trabalho por meio do ensino técnico. A ideia era, segundo Rosa Fátima de Souza¹²⁰, a unificação de todo o sistema de ensino. A autora também destaca a importância da organização curricular no âmbito da reforma, que fixou um núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional. Nesse sentido, a reforma promoveu a centralização do currículo. A profissionalização do 2º grau visou não só atender ao mercado de trabalho, mas também conter a demanda por vagas no ensino superior, que deveriam ser destinadas às elites dirigentes.

A ideia de educação subordinada ao desenvolvimento econômico permaneceu nos documentos oficiais do governo durante a década de 1970. A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura publicado em 1973 pelo Ministério de Educação e Cultura realizou um diagnóstico do sistema educativo brasileiro. Dentre os problemas relacionados ao ensino primário, destacam-se a responsabilidade quase exclusiva do poder público, somente 10% das instituições eram privadas; deficiência na oferta de matrícula, alto índice de reprovação e evasão; baixa qualidade da formação docente; baixa remuneração docente; materiais didático-pedagógicos disfuncionais; inadequação das construções escolares.

As propostas formuladas no Plano Setorial eram orientadas pelos objetivos do Plano Nacional de Desenvolvimento, cuja prioridade era “colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das Nações desenvolvidas. Duplicar em 1980 a renda *per capita* do Brasil”, além da “disseminação dos resultados do progresso econômico, alcançando

¹²⁰ SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

todas as classes e rendas e todas as regiões.”¹²¹ A educação era investimento necessário porque tinha a função de “preparar e qualificar os recursos humanos como força-suporte.”¹²² Nesse sentido, o sistema educacional deveria ser capaz de contribuir para modelar a sociedade, tendo em vista a estrutura econômica e cultural, bem como formar recursos humanos com habilidades condizentes com as necessidades socioeconômicas. Destacam-se alguns objetivos do Plano Setorial de Educação e Cultura, tais como: preparar o homem para exercício consciente da cidadania, despertar as vocações desde o nível primário, formar técnicos de nível médio, aperfeiçoar os professores de nível primário.

O segundo Plano Setorial de Educação e Cultura foi elaborado para os anos 1975-79 e estabeleceu os seguintes objetivos: universalizar progressivamente o ensino de 1º grau, expandir a escolarização nas zonas rurais, reduzir os índices de evasão e repetência escolar, corrigir a distorção de idade/série, dentre outros. Já para o ensino de 2º grau: diversificar a oferta de habilitações profissionais; ajustar os conteúdos e métodos de ensino às mudanças técnico-científicas, econômicas e socioculturais da sociedade.

Eduardo Garcia Teske salienta que, com o fim da Segunda Guerra, os sistemas educativos latino-americanos passaram por reestruturações que respondiam inicialmente a uma demanda por justiça social e bem-estar geral da população. Durante a Guerra Fria, os países latino-americanos adotaram uma estratégia de expansão linear do sistema educativo, dando ênfase, sobretudo, à educação primária. Progressivamente, instalou-se um modelo tecnocrático-economicista que promulgou a ideia de que a educação deveria desempenhar um papel importante no desenvolvimento das nações. As pautas da educação passaram a ser definidas de acordo com as demandas do sistema produtivo. A

¹²¹ BRASIL Ministério de Educação e Cultura. *A Política e o Plano Setorial de Educação*. 1973. 39p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25140 Acesso em: 01 de novembro de 2017.

¹²² Idem, *ibidem*.

expansão do sistema educativo tinha como objetivo dotar os cidadãos de ferramentas básicas de acesso aos códigos da modernidade. Para o autor, as décadas 1950-80 foram a época dourada das agências de cooperação internacional que, junto com o pensamento social e econômico, promoveram a ideia de que as reformas deveriam basear-se no planejamento educacional, na racionalização e na eficiência.¹²³

Essa ideia de que a educação seria um fator *sine qua non* para o desenvolvimento e, por conseguinte, para a mobilidade social e a redistribuição de renda, foi difundida também nos meio acadêmico com a formulação da Teoria do Capital Humano, sendo que um de seus principais formuladores foi Theodore W. Schultz.¹²⁴ Tal teoria tornou-se amplamente conhecida por meio da publicação *The Economic Value of Education* (1963), trabalho financiado pela Fundação Ford e publicado no Brasil pela Zahar editores em 1967.

A intenção de Schultz era levar para o campo da educação as contribuições da análise econômica. Para estruturar sua teoria, Schultz partiu do pressuposto de que

as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria.¹²⁵

Os objetivos da instrução não se limitavam, na perspectiva do economista, a fins morais ou a erudição. A instrução era um fator de elevação das rendas futuras do estudante, portanto, deveria ser considerada como um investimento. Um investimento em capital humano. Schultz defendia a ideia de que o conceito de capital não pode ficar restrito à “estrutura, aos equipamentos de produção e ao patrimônio.”¹²⁶ Para uma melhor

¹²³ TESKE, Eduardo Garcia. Auge y decadência del desarrollismo em América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el pensamiento de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. v.º 46, n. 1, p. 01-18, abril, 2008.

¹²⁴ Professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, considerado o principal formulador da Teoria do Capital Humano. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de economia pelo desenvolvimento da Teoria.

¹²⁵ SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 19.

¹²⁶ Idem, p. 64.

noção do crescimento econômico, seria necessário incluir também os investimentos feitos em seres humanos, isto é, melhoria nas áreas de saúde, lazer e educação. As variações salariais estariam diretamente relacionadas ao investimento pessoal em capital humano: “a estrutura do pagamento e salários, que vem confundindo de longa data os economistas, é determinada, a longo prazo, por investimentos na instrução, na saúde, no treinamento prático.”¹²⁷ Dessa forma, o investimento em capital humano contribuiria também para a melhor distribuição pessoal de renda. Em outras palavras, o investimento em educação geraria desenvolvimento econômico.

Ao analisar a educação na América Latina durante os anos 1950-80, Ricardo Nassif salientou que a perspectiva linear de desenvolvimento fomentou “concepções pedagógicas economicistas, tecnocráticas e modernizantes” que, com o discurso de uma nova educação, promoveu um reformismo educativo. A educação desenvolvimentista trabalha com uma concepção de que o crescimento econômico é a única via para desenvolvimento social. Na perspectiva desenvolvimentista era necessário superar o atraso dos Estados latinoamericanos: “Modernizar la sociedad requiere modernizar la educación, ya sí como aquella entrará en el flujo mundial del desarrollo por la senda dela tecnología, la educación determinará esa entrada en la medida que ella se tecnifique.”¹²⁸

Ainda que a euforia do desenvolvimentismo no Brasil tenha ocorrido, sobretudo, nas décadas de 1940-50, quando o planejamento foi compreendido como indispensável ao desenvolvimento social, Dalila Oliveira¹²⁹, salienta que “mesmo em face do arrefecimento das categorias nacionais e da emergência do globalismo econômico, o

¹²⁷ Idem, p. 82.

¹²⁸ NASSIF, Ricardo. Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). In: NASSIF, R; RAMA, G; TEDESCO, J. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/KAPELUSZ. 1984, p. 57.

¹²⁹ OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

mesmo raciocínio calculista da educação continua em vigor como parâmetro de medida e obtenção de progresso”¹³⁰, pelo menos até a década de 1990.

Contudo, cabe salientar que o desenvolvimento nacional ganhou um novo sentido durante o regime militar. Bárbara Freitag chama a atenção para os processos de aristocratização do consumo e da expansão das exportações. Dois movimentos interdependentes que foram mediados pelas grandes empresas transnacionais. O desenvolvimento preconizado durante a ditadura, de acordo com Freitag, era baseado no congelamento de salários do trabalhador, que tornava o país atraente para as multinacionais, e no crescimento do poder de compra das classes médias e alta. É dizer que o caminho escolhido para o desenvolvimento do país era o da concentração de renda. Essa reconfiguração no plano econômico e político demandou uma reorganização da sociedade e das formas de controle social e político. É nesse contexto que se insere a política educacional que, durante a ditadura, foi reconfigurada em todos os seus níveis.¹³¹ Nessa perspectiva, pode-se falar que o termo “desenvolvimento”, apesar de permanecer no jargão dos militares, adquire significado bastante diverso daquele utilizado pelos governos anteriores.

Brasil e Paraguai possuem especificidades em termos geoeconômicos que os diferem de tal modo que é surpreendente que existam tantas semelhanças no que concerne aos problemas enfrentados no âmbito da educação e às soluções e objetivos propostos para os sistemas educativos. Assim, a situação periférica, de atraso e dependência causava os mesmos problemas que seriam solucionados das mesmas maneiras, eram problemas técnicos que demandavam uma solução igualmente técnica e não política. Tratava-se de uma questão de planejamento correto dos investimentos, da administração, da formação

¹³⁰ Idem, p. 207.

¹³¹ FREITAG, Bárbara. A política educacional de 1964 a 1975; In: FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p.71-121.

docente, dos conteúdos ministrados no sistema educativo, cuja finalidade principal era produzir uma formação que promovesse desenvolvimento.

1.3. O papel da educação na produção do “cidadão desejável”

Para os regimes autoritários que se instalaram no Paraguai e no Brasil, o papel da educação não se restringia apenas à função de formar recursos humanos. As escolas contribuiriam também para a formação do “cidadão desejável”. A escola paraguaia, nas décadas de 1950-60, de acordo com o MEC-Py, era formativa e informativa, pois não se propunha somente a instruir, mas também a formar hábitos favoráveis de conduta, desenvolver habilidades e promover atitudes que proporcionassem oportunidades para a apropriação de ideais que permitiriam ao aluno se integrar como membro útil em sua família e na sociedade. Nesse sentido, a escola paraguaia buscava a formação integral do indivíduo.¹³²

Com a consolidação do que foi denominado pela ditadura stronista como “processo de normalização político institucional”¹³³ e com o recrudescimento do autoritarismo do governo, percebeu-se a necessidade de reformular alguns dos preceitos educativos. Na década de 1960, o país vivia sob o slogan “Paz, progresso y bienestar com Stroessner.”¹³⁴ O progresso e o bem-estar foram conseguidos com empréstimos

¹³² PARAGUAY. *Diagnóstico del sistema educativo*. 1969, p. 70.

¹³³ Essa expressão está relacionada à instabilidade política vivida no Paraguai durante a primeira metade do século XX, quando as elites dirigentes disputavam o controle político, tecendo alianças entre civis e militares, provocando caos permanente. O processo de normalização política, de acordo com a perspectiva dos apoiadores de Stroessner, teve início com a ascensão do general ao poder, pois este disciplinou os diversos atores sociais, políticos e militares. Cf. PAREDES, Roberto. *Stroessner y el stronismo*. Asunción: Servilibro, p. 61-62.

¹³⁴ BOCCIA PAZ, Alfredo. GONZÁLES, Myrian. PALAU AGUILAR, Rosa. *Es mi informe – los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción: Servilibro. 2006, p.93.

internacionais, com os quais iniciou-se um processo de relativa modernização do país, do qual fez parte também o sistema educativo.¹³⁵

A Constituição de 1967¹³⁶ teve grande importância para o sistema educativo paraguaio porque tornou pública e obrigatória a educação primária, definindo que “Todos los habitantes tienen derecho a la educación para desarrollar sus aptitudes espirituales y físicas, formar su conciencia cívica y moral, y a capacitarse para la lucha por la vida.”¹³⁷ O incentivo ao patriotismo e ao nacionalismo, como já apontamos, foram características marcantes da educação durante o governo Stroessner e tornaram-se ainda mais presentes com o advento das *Innovaciones Educativas* e a adoção de um enfoque mais tecnocrático, que redefiniram os objetivos gerais da educação paraguaia.

A perspectiva adotada a partir de 1973 entendia que a educação deveria fazer com que os estudantes incorporassem os elementos básicos que, na visão do MEC-PY, permitiriam uma vida plena e promoveriam a dignidade humana, a saber: a valorização do trabalho, a responsabilidade social e a participação na vida comunitária. O estudante deveria estar apto para promover seu bem-estar e o de sua família, o desenvolvimento econômico e social de sua comunidade e do país. Tais capacidades deveriam ser alcançadas através do conhecimento do meio e da aceitação de sua responsabilidade pessoal, que o levaria a ser um bom produtor, consumidor e administrador. Além disso, era necessário incentivar a prática de atitudes que levassem ao fortalecimento dos laços

¹³⁵ Nos anos iniciais do governo Stroessner, o Paraguai passava por aguda crise econômica. Todo projeto de desenvolvimento, como escolas, abertura e manutenção de estradas e rodovias, instalações de saneamento básico, etc., dependia de financiamento externo. Durante a gestão de Stroessner, a dívida externa paraguaia aumentou abruptamente. Cf. FARINA, Bernardo Neri. *El último Supremo: La crónica de Alfredo Stroessner*. Asunción: El Lector, 2003, p. 124.

¹³⁶ Em maio de 1966, o poder executivo convocou uma Assembleia Nacional com o objetivo de reformar a Constituição em vigor desde 1940. A Constituição de 1940 previa que o presidente poderia exercer somente dois mandatos de cinco anos cada. O segundo mandato de Stroessner terminaria em 1968. Assim a preocupação principal do executivo em relação à Constituição era possibilitar a reeleição, com o objetivo de manter a aparência de legitimidade. Cf. PAREDES, Roberto. *Stroessner y el stronismo*. Asunción: Servilibro, p. 152.

¹³⁷ PARAGUAY. Constitución de la República de Paraguay de 1967. Disponível em: Portal Guarani. http://www.portalguarani.com/690_miguel_angel_pangrazio/13206_constitucion_de_1967__1_parte_compilador_miguel_angel_pangrazio_ciancio_.html Acesso em: 10 de agosto de 2016.

familiares – pois a família era considerada a instituição social básica –, apreciar os valores que constituem a autenticidade paraguaia, cultivar um saudável patriotismo e compreender e valorizar a cooperação internacional.¹³⁸

Os programas de estudos implementados no âmbito da reforma evidenciam o viés marcadamente anticomunista¹³⁹ da ditadura paraguaia. Dentre os objetivos listados nas páginas iniciais do *Programa de Estudios*, publicado em 1978, era dever da educação paraguaia:

Consolidar la sociedad paraguaya, marcada por el signo de una permanente tarea de perfeccionamiento, regida por justas leyes, empeñada en el mantenimiento de una paz fecunda, sin lucha de clases, sin odios, crímenes ni violencia, celosa guardiana de sus buenas costumbres, del orden público y comprometida a asegurar su progreso y bienestar.
Cultive un sano patriotismo, basado en respeto y veneración de los valores históricos, fortalezca la conciencia nacionalista, enriquezca los sentimientos que identifican al ser paraguayo, para mantener y defender la autonomía, la seguridad y la soberanía de la nación.¹⁴⁰

Ao analisar os impactos do stonismo nas práticas e mecanismos de regulação e repressão nas instituições escolares, Lorena Soler ressalta que o regulamento das escolas primárias produzido em 1964 era fortemente autoritário e “sancionaba la insubordinación, las acciones colectivas (como las huelgas) y la pluralidad o diversidad de ideas, definidas como promoción de la “disidencia””.¹⁴¹ Deve-se ter em vista que a perseguição política e a repressão aos indivíduos dissidentes no Paraguai eram institucionalizadas¹⁴². Atingia

¹³⁸ PARAGUAY. *Ministerio de Educación y Culto. Programa de desarrollo educacional - Innovaciones educacionales*. 1973, p. 16-17.

¹³⁹ O anticomunismo no Paraguai não foi uma especificidade da ditadura de Stroessner. Desde sua fundação, em 19 de fevereiro de 1928, até o fim da ditadura Stroessner, o partido esteve na legalidade somente por duas semanas. A singularidade do regime stonista, em relação aos demais, está relacionada com o contexto da Guerra Fria, que permitiu a Stroessner associar os vários movimentos de oposição ao comunismo. Cf. MORAES, 2000, p. 22.

¹⁴⁰ PARAGUAY. *Ministerio de Educación y Culto. Programas de Estudio. Plurigrado 4º y 5º grados*. Asunción, 1978.

¹⁴¹ SOLER et al., 2015, p. 22.

¹⁴² As prisões arbitrárias, torturas e outras violações aos direitos humanos eram realizadas em instituições públicas, em locais conhecidos pela população, isto é, não havia aparatos repressivos clandestinos. Cf. BOCCIA PAZ, Alfredo; GONZÁLES, Myrian; PALAU AGUILAR, Rosa. *Es mi informe - los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción: Servilibro. 2006, p. 93; Comisión de Verdad y Justicia, Paraguay (CVJ). *Informe Final - Síntesis y caracterización del régimen*. (Tomo I). Asunción, 2008.

docentes e estudantes ligados aos partidos Comunista, Liberal, Febrerista, e também aqueles que participavam de protestos, como demonstra o decreto 7560, de 16 de setembro de 1954¹⁴³, que suspendeu por tempo indeterminado vários docentes das escolas da capital, Assunção, por se solidarizarem com atos de indisciplina universitária, o que demonstra o caráter marcadamente autoritário do governo de Stroessner já em seus primeiros meses de existência.

O incentivo ao patriotismo na educação paraguaia não fez parte somente do currículo, mas também das práticas. O decreto 20.976, de fevereiro de 1976, estabeleceu como obrigatória a cerimônia de içamento da bandeira nacional e o canto do hino pátrio:

Considerando que uno de los objetivos de la educación paraguaya es el de formar y fortalecer un sano y autentico patriotismo basado en el conocimiento de la gloriosa historia nacional, que permita apreciar los altivos valores que representan los símbolos de la Nación y, al mismo tiempo venerar y exaltar la personalidad de los proceres y hereoes que nos lograron una Patria libre y soberana. El presidente de la República del Paraguay

DECRETA:

art. 1º) Establéese como una norma obligatoria para todas las instituciones de enseñanza primaria, media y de formación docente, oficiales y privadas de la República, la realización diaria de la ceremonia de izamiento de la Bandera Nacional y el canto del Himno Patrio, por todos los profesores y alumnos presentes. [...].¹⁴⁴

Na década de 1980¹⁴⁵, o nacionalismo ganhava ainda mais força no discurso sobre a educação. A frase abaixo foi citada nas páginas iniciais do *Plan de Desarrollo Educativo - Período 1983-1994* e é atribuída a Stroessner:

Sostenemos el criterio que educar no es sólo suministrar conocimiento para que el hombre se desenvuelva con eficiencia en el marco social, sino dar a las enseñanzas impartidas un profundo contenido nacionalista para formar hombres y mujeres dispuestos a honrar la memoria de los gloriosos manes de la nacionalidad.¹⁴⁶

¹⁴³ PARAGUAY. Gaceta Oficial. Sección registro oficial. 16 set., 1954, p. 11.

¹⁴⁴ *Diário Pátria*, Asunción, 01 de março de 1976.

¹⁴⁵ A década de 1980 é marcada pelo declínio do regime Stroessner, quando o boom econômico da década de 1970 havia dado lugar à crise. Os movimentos de oposição ganharam força. As contradições internas do Partido Colorado (base política e social de apoio à ditadura) evidenciaram-se de tal forma que culminou numa crise e conflito entre os integrantes do partido. Cf. SIMON G. José Luis. *La ditadura de Stroessner y los derechos humanos*. Asunción: Comité de Iglesias para Ayudas de Emergencia. s/d.

¹⁴⁶ PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Plan de desarrollo educacional 1969-1980*. Asunción, 1969, p. 03.

A concepção de educação como fator imprescindível para o desenvolvimento, na década de 1980, ainda estava bastante forte no pensamento educativo paraguaio. Um ponto central do *Plan 1983-94* era melhorar a articulação entre a escola e o mercado de trabalho. Porém a questão nacional ocupou um lugar central na política educativa.

A educação escolar passou a ter uma função cívica de educar não somente os alunos, mas toda a sociedade. Tomou o lugar de protagonismo nas transformações sociais. A educação teve um papel central no estabelecimento de uma pedagogia stronista. De acordo com Francisco Giménez Duarte¹⁴⁷, durante a ditadura, a educação era um instrumento a serviço do governo para justificar o sistema político implementado. Ademais, havia um controle ferrenho sobre os pensamentos e ideologias produzidos no âmbito escolar. Vale lembrar que as relações de clientelismo marcaram a ditadura. Boccia Paz ressalta que nos primeiros anos do regime stronista houve uma modernização do aparato de controle e informação, cuja instituição principal era a polícia. Sob o comando de Edgar Insfrán, Ministro do Interior, criou-se um sistema de vigilância domiciliar de pessoas consideradas perigosas. Insfrán também deu grande importância às informações de fontes extra-policiais, afinal, a delação tornou-se uma prática constante. O Partido Colorado concedia favores, que eram agradecidos com informações sobre atividades consideradas suspeitas. Um caso ilustrativo ocorreu em 1978, quando um pai procurou as autoridades para denunciar uma professora que havia criticado abertamente o governo durante a aula.¹⁴⁸

A pedagogia stronista pretendia que a escola servisse à legitimação e consolidação do governo, sendo um instrumento de propaganda de seus valores e formando o cidadão adequado para a manutenção da ordem. O cidadão considerado “membro útil de sua

¹⁴⁷ DUARTE, Francisco Giménez. *La Reforma Educativa en el Paraguay*. Asunción: Editorial Don Bosco, 2011.

¹⁴⁸ BOCCIA PAZ, Alfredo; GONZÁLES, Myrian; PALAU AGUILAR, Rosa. *Es mi informe: los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción: Servilibro, 2006, p. 173.

comunidade” deveria ser obediente, disciplinado, respeitar as hierarquias, honrar os heróis nacionais. Deveria ser também afeito ao trabalho, guardião da moral e dos bons costumes cristãos. Assim, a escola era vista como instituição formadora do consenso, pelo menos do ponto de vista retórico.

No caso brasileiro, os valores que formavam o “cidadão adequado” apareciam, sobretudo, relacionados à disciplina Educação Moral e Cívica. É importante ressaltar que a formação moral e cívica já estava prescrita na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961¹⁴⁹, não como uma disciplina, mas como parte do processo educativo. Essa concepção é demonstrada pelo parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em julho de 1964¹⁵⁰, que considerava a formação moral e cívica como decorrente da ação educativa da escola, pois este era um de seus objetivos. Por conseguinte, tal formação deveria contemplar todos os níveis e graus. Em junho de 1964, o CFE havia emitido outro parecer em relação à educação moral e cívica. Tratava-se de uma resposta à demanda das “entidades cívicas femininas” pelo estabelecimento da disciplina nos estabelecimentos de ensino de grau médio. O padre José de Vasconcelos¹⁵¹, autor do parecer, asseverou que o momento pelo qual o Brasil e o mundo passavam exigia maior atenção sobre formação da consciência dos adolescentes quanto ao exercício de seus deveres morais e cívicos. Contudo, a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), complementar do currículo de grau médio, foi elaborada para cumprir a função

¹⁴⁹ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 de setembro de 2016.

¹⁵⁰ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 136/1964. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20136-1964%20emc.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2016.

¹⁵¹ Padre salesiano, membro do CFE, presidiu o grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei n. 5.692/71. Cf. CUNHA, Luiz Antonio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de pesquisa*. v. 44 n. 154, p. 912-933, out./dez., 2014.

de “criar no adolescente o amor pelas instituições integrantes da ordem social e política de seu país.”¹⁵²

Em 1969, a Educação Moral e Cívica (EMC) passou a ser obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades. A Lei 869/1969 definiu as finalidades da EMC: defesa dos princípios democráticos, preservação e fortalecimento dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, fortalecimento da unidade nacional, culto à Pátria, aos seus símbolos e tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história, aprimoramento do caráter, compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros, culto e obediência à lei.

Juliana Filgueiras¹⁵³ destaca que o CFE, entendendo a Educação Moral e Cívica como prática educativa, adotou uma postura contrária em relação à implementação da disciplina. A mesma lei 869/1969 também criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo, que, segundo Filgueiras, passou a disputar com o CFE questões sobre as propostas curriculares para a disciplina. Contudo, como o CFE era hierarquicamente superior à Comissão, prevaleceu o currículo elaborado pelo Conselho.

No parecer 94/1971, o CFE estabeleceu que a educação moral era considerada o “ponto mais grave, mais alto e mais importante de todo o trabalho educacional porque tratava da Liberdade” de onde nasciam as decisões e atitudes. A pátria era vista como o “chão do mundo de cada homem”, era constituída por um território, um povo, uma língua, uma religião, uma tradição espiritual portada pela história. A nação era compreendida como uma espécie de família amplificada, a qual o cidadão devia seu amor, lealdade e vida. A pátria seria a construção cotidiana da nação. O fundamento da moral era Deus, o

¹⁵² BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 117/1964. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20117-1964%20sobre%20emc.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2016.

¹⁵³ FILGUEIRAS, J. M. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - COLUBHE, 2006, Uberlândia. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, v. 1, p. 3375-3385.

fundamento da pátria era a pessoa humana, que deveria ser consciente, livre e responsável. O CFE deixou bem clara a concepção de liberdade a qual se referia. Não se tratava de uma liberdade total, pois, no entendimento da Comissão Especial do CFE para Educação Moral e Cívica, o homem, ao mesmo tempo que era um ser livre, era um ser dependente para com Deus, para com a pátria e para com os valores morais. A Comissão salientou que o civismo brasileiro deveria estar comprometido com a fase histórica do desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma pátria engrandecida.

O programa para o curso primário estabeleceu que deveriam ser abordados os conteúdos relacionados à família, à noção de Deus; à valorização de diferentes formas de trabalho; às noções de autoridade e liderança; à responsabilidade de todos na defesa da propriedade pública, aos símbolos da pátria, à formação do cidadão para a obediência à lei; à fidelidade ao trabalho e à integração à comunidade; à defesa das instituições, bens e tradição culturais como forma de preservar a unidade nacional; à responsabilidade do cidadão com a segurança nacional.

Nessa perspectiva, a educação não formava apenas para o trabalho, sua função era formar um indivíduo capaz de “equacionar os problemas nacionais de cada geração e para lhes dar soluções convenientes e possíveis.” Assim, o cidadão desejável deveria ser capaz de “clarificar os valores e de tomar as decisões fundamentais que os tornem efetivos”, isto é, “imprimindo-lhes uma direção consciente.”¹⁵⁴ Tatyana Maia¹⁵⁵ ressalta que durante a ditadura, as relações entre o cidadão e a sociedade foram redefinidas de modo que o cidadão deveria vivenciar um processo de conscientização cívica que o levasse a defender os valores morais e cívicos que garantiam a ordem e a estabilidade da sociedade.

¹⁵⁴ IPES-GB. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969, p. 160.

¹⁵⁵ MAIA, Tatyana A. Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII, 2013, Natal. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH, 2013, v. 1, p. 1-13.

Claudia Regina Vargas e Marcelo Gonzaga Santos¹⁵⁶ salientam que a noção de cidadania durante a ditadura foi marcada por uma concepção positivista na qual o homem deveria adequar-se à sociedade em que vivia. O cidadão integrado não ofereceria riscos à manutenção do *status quo*. A educação cívica não apenas legitimava a ordem, mas também era de fundamental importância para a consolidação da nação que os militares desejavam construir. O projeto necessitava de “cidadãos patriotas e religiosos que valorizassem a família, a moral” e trabalhassem para o desenvolvimento do país.¹⁵⁷ O aspecto religioso teve grande relevância na formação do cidadão desejável. A Igreja Católica passou a ser responsável por inculcar os preceitos morais que deveriam ser seguidos pelos estudantes. Tais preceitos que passaram a ser difundidos no âmbito escolar tinham o objetivo de combater a ameaça comunista. Além disso,

A importância de estimular os valores morais e espirituais e o combate à subversão são uma das ideias básicas do *Guia de Civismo*. O item 2.9 das ideias básicas que norteavam o referido guia ressalta a importância de “projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios.”¹⁵⁸

Tatyana Maia¹⁵⁹ afirma, ainda, que o civismo durante a ditadura incorporou algumas ideias-força: “brasilidade, mestiçagem, país continental, pluralidade cultural, associadas à leitura desenvolvimentista de um futuro glorioso, capitalista e ocidental produzida pelo discurso otimista.”¹⁶⁰ Estes valores deveriam modelar a sociedade, era dever do cidadão defendê-los e agir a favor da modernização da sociedade. A liberdade do cidadão estava condicionada à manutenção dos valores superiores, “ao romper com

¹⁵⁶ SANTOS, Marcelo Gonzaga; VARGAS, C. R. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). *Itinerarius Reflectionis* (Online), v. 1, n. 1, p. 1-11, 2005.

¹⁵⁷ PLÁCIDO, Gilmar Duarte. Educação, civismo e religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). X ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis, ANPED Sul, 2014, p. 01-17.

¹⁵⁸ Diário Oficial da União, 1968, p. 2856 *apud* PLÁCIDO, 2014, p. 13-14.

¹⁵⁹ MAIA, T. A. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985). *Tempo e Argumento*, v. 5, p. 182-206, 2013.

¹⁶⁰ *Idem*, p. 188.

esse dever, perdia também seus direitos políticos e sociais, ou seja, deixava de ser cidadão; tornava-se um subversivo.”¹⁶¹

O Plano Setorial de Educação e Cultura¹⁶², citado anteriormente, definiu, dentre os principais aspectos que orientavam a política educacional, para além da mobilidade social e da rentabilidade, a estabilidade do sistema de forma a eliminar os antagonismos, tendo a segurança como objetivo. Nesse sentido, o sistema educacional deveria esforçar-se para transmitir os valores e ideias que sustentavam e animavam a nação, contribuindo para modelar a sociedade em função dos objetivos econômicos, institucionais e culturais.

Em síntese, nas políticas educacionais fomentadas em ambos os países, havia uma preocupação com a manutenção da ordem e da unidade nacional. Portanto, a educação tinha papel fundamental na construção da ideia de Nação ou “Ser Nacional” “como um todo homogêneo, dotado de uma única vontade”¹⁶³, cujos valores deveriam estar acima dos interesses individuais.

Ambos os regimes adotaram uma estratégia de modernização da economia que se pautava na concepção de que os países da América Latina viviam em uma situação de atraso em relação aos países centrais. Tal situação poderia ser revertida através da racionalização dos recursos, modernização das instituições e serviços e planejamento. O sistema educativo passou a ter um papel central para o desenvolvimento por formar recursos humanos necessários ao crescimento econômico. Assim, ambos os países investiram na expansão do sistema educativo, especialmente o ensino básico, e na

¹⁶¹ Idem, p. 189.

¹⁶² BRASIL Ministério de Educação e Cultura. *A Política e o Plano Setorial de Educação*. 1973. 39p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25140 Acesso em: 01 de novembro de 2017.

¹⁶³ COMBLIN, Joseph. *A ideologia de Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 29.

formação profissional no final da educação média¹⁶⁴. O trabalho passa a ser um valor de suma importância que deveria ser difundido para as classes populares.

No contexto da Guerra Fria, as teorias econômicas e sociológicas sobre o desenvolvimento aliadas ao anticomunismo e à defesa da unidade nacional pautaram as reformas educacionais ocorridas na década de 1970. Apesar da presença, nas propostas educativas, relatórios e planejamentos produzidos em ambos os países, de uma perspectiva de educação voltada para o desenvolvimento econômico, sua aplicação se deu de formas distintas. O Brasil voltou-se mais para a capacitação de trabalhadores para a indústria, enquanto que o foco do Paraguai foi a agropecuária, fato que pode ser explicado pela incipiente industrialização do país até então. Nos documentos paraguaios, a presença das agências de cooperação internacional foi muito mais evidente. Tanto a reforma de 1956/57 quanto a de 1973 foram assessoradas por especialistas norte-americanos. No Brasil, as entidades femininas, os empresários do IPES e os militares dão o tom das reformas. Vale lembrar que em 1965 foi firmado um convênio entre o MEC e a USAID, mas ainda são poucas as pesquisas que abordam o impacto do convênio no ensino básico.¹⁶⁵

É preciso considerar também a importância que os organismos de cooperação técnica e financeira tiveram na agenda da educação em ambos os países. No Paraguai, destacam-se a Unesco e o SCIDE. Já no Brasil, durante a ditadura militar, a Agência

¹⁶⁴ No caso brasileiro houve também uma considerável expansão e reorganização do ensino superior. Cf. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. No caso paraguaio, também houve preocupação com ensino superior, vários estudantes receberam bolsas para estudar em instituições brasileiras ou tiveram sua matrícula intermediada pela Missão Cultural Brasileira. Cf. CHEDID, Daniele Reiter. *Aproximação Brasil-Paraguai: a Missão*. 97f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Grande Dourados, Programa de Pós-graduação em História. Dourados, 2010. 99p.

¹⁶⁵ O livro de Rodrigo Patto Sá Motta aborda o impacto da presença da USAID na reforma do ensino superior. Outros trabalhos sobre o convênio MEC/ USAID: ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez editora, 1982; ALVES, Márcio Moreira. *Babá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi o organismo que teve maior atuação. Motta¹⁶⁶ chama a atenção para o fato de que a agência já atuava no Brasil desde a década de 1950, isto é, antes da ditadura militar. A diferença é que a partir de 1964 o governo brasileiro tornou-se mais aberto à ingerência americana na área da educação.

Entendemos que a presença de técnicos norte-americanos teve grande influência na organização curricular dos dois países. Analisaremos adiante a implantação dos Estudos Sociais no ensino de 1º grau no Brasil e os Programas e propostas para a disciplina de Estudos Sociais no Paraguai, na qual é possível notar indícios da influência da cooperação técnica norte-americana na formulação dos programas de ensino.

1.4. A implementação dos Estudos Sociais e o papel do ensino de História no Brasil.

Em dezembro de 1975, o jornal *Movimento*¹⁶⁷ publicou uma longa reportagem sobre o ensino de História do Brasil, intitulada *História do Brasil entre a ciência e o samba do crioulo doido*:

O samba do crioulo é esse liquidificador, ou melhor, é o lado saudável desse liquidificador pois que feito com engenho e arte. O lado dramático é que provavelmente para um grande número de pessoas a História do Brasil – pelo menos da forma que foi e ainda é ensinada – não deve passar desse vago painel onde José Bonifácio casou com dona Leopoldina e o Padre Anchieta se encontrou com Tiradentes para brigar contra Solano López.¹⁶⁸

A reportagem tratou das inúmeras dificuldades que permeavam o ensino de história na época, dentre elas a formação de professores “plurivalentes” e as modificações

¹⁶⁶ MOTTA, 2014.

¹⁶⁷ O jornal *Movimento* iniciou suas publicações em 30 de junho de 1975, tratava-se de um periódico de oposição regime militar, fazendo parte da imprensa alternativa..

¹⁶⁸ MARANHÃO, Ricardo (et. al.). *História do Brasil entre a ciência e o Samba do Crioulo doido. Movimento*. Rio de Janeiro, 29 dez., 1975, p. 09.

nos livros didáticos. De acordo com a reportagem, “Na fuga do texto pesado, os livros e autores se aproximam da história em quadrinho, fotonovela”, o que resultaria, na visão dos autores, em um aprendizado confuso, pois os estudantes passariam a enxergar a História “como uma ficção, um romance, um filme.”¹⁶⁹

O texto supracitado traz reflexões que perpassaram e ainda estão em voga quando se pensa a história ensinada: como despertar os interesses dos estudantes? Como tornar esse saber mais atraente? O que e como deve ser ensinado? Quais os fins e objetivos da história na escola elementar e média? O objetivo desse subcapítulo é tentar identificar e compreender parte das respostas dadas a esses questionamentos durante as décadas de 1960-70. Nosso intuito é olhar a história escolar da Guerra do Paraguai inserida num contexto político-pedagógico específico. De modo que, o nosso objeto particular de estudo seja iluminado pelas ideias pedagógicas expressas nos guias e programas curriculares, permitindo também compreender a aplicação, ou não, das mesmas.

Maria Auxiliadora Moreira Santos Schmidt¹⁷⁰ propõe uma periodização da história do ensino de história no Brasil que, ainda que não consiga abarcar todas as nuances, serve como maneira de sintetizar esse processo. Resumidamente, a autora elenca quatro períodos chaves na trajetória da história da disciplina no Brasil. O primeiro é o da construção do código disciplinar de história do Brasil entre os anos de 1838 e 1931. O ano de 1838 é tomado como marco inicial por ser a data de publicação do Regulamento do Colégio Pedro II, determinando a inserção da história no currículo.

O segundo período é o da consolidação do código disciplinar de história, seu marco é a Reforma Francisco Campos¹⁷¹ em 1931. No contexto dessa reforma, dentre

¹⁶⁹ Idem, p. 10.

¹⁷⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação - RHE*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, Mai./ago., 2012, p. 73-91.

¹⁷¹ A reforma dispôs sobre a organização do ensino secundário em âmbito nacional, definindo a duração do curso secundário, a seriação, a estrutura curricular, dentre outras medidas. Cf. DALLABRIDA, Norberto.

outras modificações produzidas no ensino secundário, foram introduzidas instruções metodológicas para o ensino de História. Schimdt ressalta a influência do pensamento de John Dewey nesse período. A renovação metodológica do ensino, de acordo com a autora, ressaltava a necessidade da relação dos conteúdos com o presente, a utilização do método biográfico e a ênfase nos fatos econômicos e éticos.

Entre 1971 e 1984, ocorreu a crise do código disciplinar de história, terceiro período chave, na perspectiva de Schimdt, tendo como marco a Lei 5692/71. A história, enquanto disciplina autônoma, ficou restrita ao segundo grau. Sendo que, no primeiro grau seria trabalhada no âmbito dos Estudos Sociais. Por último, a partir de 1984, com a redemocratização e os movimentos de críticas aos Estudos Sociais, o ensino de história passou pela reconstrução de seu código disciplinar. Um dos marcos fundamentais dessa fase são os Parâmetros curriculares de História publicados em 1997/8.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais no ensino de 1º grau a partir de 1971 é um tema bastante trabalhado quando se trata da política educacional da ditadura militar. Entretanto, os Estudos Sociais não são uma novidade introduzida no ensino brasileiro pela ditadura. Sua história remonta ao movimento escolanovista. De acordo com Maria do Carmo Martins¹⁷², os Estudos Sociais já despontavam no cenário educacional brasileiro desde a década de 1920 como uma alternativa para as disciplinas de História e Geografia na escola elementar. Martins afirma que os Estudos Sociais tiveram sua origem nos Estados Unidos, fruto das inovações do currículo, cuja finalidade era superar o excessivo cientificismo das disciplinas escolares.

A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago., 2009.

¹⁷² MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

De acordo com Thiago Rodrigues Nascimento¹⁷³, o principal teórico e defensor dos Estudos Sociais no Brasil foi Carlos Delgado de Carvalho. Entre as décadas de 1950-60, o então professor do Colégio Pedro II publicou estudos sistematizando as discussões sobre os Estudos Sociais: *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* (1953) e *Introdução metodológica aos Estudos Sociais* (1957). Entretanto, a implantação dos Estudos Sociais na escola elementar ocorreu já no início da década de 1930, no âmbito da reforma promovida por Anísio Teixeira, quando assumiu a Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal. Nos anos 1950, em Minas Gerais, por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar, os Estudos Sociais foram implantados na escola primária. Segundo Selva Guimarães, o PABAEE:

Nasceu de um convênio firmado entre o governo federal do Brasil, o governo do Estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América, com o objetivo de formar e aperfeiçoar os professores da escola primária, além de produzir e distribuir novos materiais didáticos. Sob a influência de autores norte-americanos, foram publicadas obras americanas e estudos resultantes do trabalho desenvolvido pelo programa em Minas Gerais.¹⁷⁴

Em 1960, os Estudos Sociais passaram a fazer parte dos currículos dos ginásios vocacionais e *pluricurriculares* e da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. Na Lei 4.024 de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61), os Estudos Sociais aparecem como disciplina optativa, ficando a cargo dos estabelecimentos de ensino a escolha por ofertar a disciplina ou não. Em 1967, de acordo com Martins, os Estudos Sociais são introduzidos como área de ensino no curso primário público, atingindo toda a rede de ensino do Estado de São Paulo. Nesse sentido, a disciplina teve uma longa trajetória até sua implementação obrigatória.

¹⁷³ NACIMENTO, T. R. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. 2012. 232f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

¹⁷⁴ GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da história ensinada*. 13ª ed., Campinas: Papirus, 2012, p. 54.

Os marcos legais da implementação dos Estudos Sociais em todo o território nacional são a Lei 5692/71 e o parecer do CFE 853/71. O parecer esclarece e explicita a doutrina do currículo na Lei 5692/71. De acordo com Valnir Chagas, relator do parecer citado, os conteúdos a serem desenvolvidos nos currículos deveriam ser distribuídos

na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos.¹⁷⁵

O objetivo era possibilitar uma “suave transição” dos conteúdos, indo do menos ao mais específico. O relator salienta, ainda, outra vantagem do esquema adotado no desenvolvimento do currículo:

parte-se do professor único das atividades inerentes às séries iniciais para chegar ao de áreas de estudo nas restantes, até o fim do 1o grau. Como, para esse fim, a Educação Moral e Cívica pode integrar-se em Estudos Sociais e os Programas de Saúde em Ciências, é de supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística, embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre. Com isto, haverá um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no 1o grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais.¹⁷⁶

A adoção das áreas de estudo estava ligada, dentre outros fatores, à redução de docentes por disciplina. A formação de professores no âmbito da reforma gerou conflitos e disputas entre o governo, universidades e entidades de representação de profissionais da História e Geografia. Martins demonstra que as estratégias de historiadores e geógrafos na luta pela autonomia do campo disciplinar tomaram caminhos distintos. Os geógrafos “bombardearam” o CFE com protestos e pedidos de esclarecimento:

A tônica dos documentos é sempre a mesma: a disciplina de Geografia deveria estar individualizada no currículo da escola de 1º grau, respeitando a sua metodologia científica. A todos os requerentes, o CFE dá a mesma resposta: o Parecer 853/71 do CFE não afirma que as disciplinas de História e Geografia

¹⁷⁵ CHAGAS, Valnir. Núcleo Comum para os Currículos de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago., 1993, p. 390.

¹⁷⁶ Idem, p. 415.

foram suprimidas do currículo, mas assinalava que a integração entre elas deveria ser feita na prática escolar, incluindo nisso, um professor polivalente ou, se este professor não estivesse disponível, um professor de uma dessas disciplinas que as coordenasse nos planejamentos escolares. Assegurava também que Estudos Sociais correspondia a uma matéria do ensino, e que as disciplinas autônomas ou individualizadas eram asseguradas no 2º grau. Além disso, alertava para o fato de estar sendo gerado no Brasil um processo de formação de professores que pudessem entender os Estudos Sociais tal como proposto pelo CFE, nos cursos superiores de Estudos Sociais, de licenciatura curta.¹⁷⁷

Segundo Martins, o início das mobilizações mais efetivas dos historiadores está ligado à implantação das licenciaturas curtas nas escolas superiores federais e estaduais. Em 1977, estudantes da USP manifestaram-se contra os Estudos Sociais e a restrição do campo de atuação dos historiadores. No mesmo ano, a Associação Nacional dos Professores Universitário de História - Núcleo Regional do Rio Grande do Sul, juntamente com a Associação Gaúcha dos Sociólogos, publicaram um manifesto que, dentre outras reivindicações, pedia a extinção dos Estudos Sociais.

Tendo em vista a trajetória das discussões que antecederam a obrigatoriedade dos Estudos Sociais em 1971, bem como os pressupostos psicopedagógicos presentes nos documentos que nortearam a implantação da Lei 5692/71, Beatriz Santos e Thiago Nascimento propõem que “a adoção dos Estudos Sociais como disciplina no currículo é uma questão eminentemente pedagógica.”¹⁷⁸ Martins, por sua vez, assevera que

[...] as decisões acerca das disciplinas transformadas em matérias na escola fundamental de 1º grau não podem ser vistas unicamente como uma decisão de caráter pedagógico. Ela se insere na reforma mais ampla, que estava sendo promovida por toda uma administração pública, e que, infelizmente para nós, naquele momento servia a um Estado político autoritário.¹⁷⁹

Apesar de a discussão sobre os Estudos Sociais ter sido fomentada por intelectuais brasileiros que procuraram realizar inovações educacionais no país, o contexto autoritário

¹⁷⁷ MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, p. 122.

¹⁷⁸ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de estudos sociais no Brasil: da Intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 145-178, jan./jun., 2015.

¹⁷⁹ MARTINS, M. C. Op. Cit., p. 80.

de 1971 teve influência sobre os pressupostos que balizam a matéria. O objetivo dos Estudos Sociais destacados no Parecer 853/71 é o

ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.¹⁸⁰

Como o próprio parecer enfatiza, a Lei 5692/71 não é o currículo propriamente dito, mas é a base para a construção do currículo de cada estabelecimento. O currículo da Bahia¹⁸¹, por exemplo, dispunha os conteúdos “num crescente contínuo e cumulativo”, isto é, partia das situações consideradas mais próximas da vivência do aluno, para as mais distantes:

Os objetivos propostos refletem o caráter multidisciplinar da área de Estudos Sociais, e a predominância de uma disciplina em relação a outra está na dependência do assunto a ser abordado e do objetivo a ser atingido. Nas primeiras séries, enfatizam-se, principalmente, a Sociologia e a Economia, enquanto, nas últimas, quando o nível mental do aluno atinge um estágio de desenvolvimento mais avançado, predominam a Geografia, a História e a Política, que requerem maior reflexão para efeito de aprendizagem.¹⁸²

Os objetivos propostos, entretanto, deixam pouco espaço para o ensino de História. A apresentação do conteúdo segue a ideia de progressividade. Primeiro, apresenta-se a história regional, seguida da história do Brasil, depois a história da América e, por fim, a história geral, como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 1: Lista de objetivos correspondentes ao conteúdo de História no currículo do Estado da Bahia (1974)

Objetivos dos Estudos Sociais por série		
Série	Nº de objetivos listados	Objetivos que correspondem à disciplina de história
5ª série	20	2.1.1.17 — Caracterizar fatos significativos para a história do Nordeste.
6ª série	22	2.1.2.18 — Caracterizar os acontecimentos mais significativos para o processo histórico do Brasil.

¹⁸⁰ CHAGAS, 1993, p. 401.

¹⁸¹ BAHIA. Secretaria de Educação e cultura. *O currículo na escola de 1º grau níveis II e III (5a a 8ª SÉRIES)*. 1974, 249p.

¹⁸² BAHIA. Secretaria de Educação e cultura. *O currículo na escola de 1º grau níveis II e III (5a a 8ª SÉRIES)*. 1974, p. 105.

		2.1.2.19 — Caracterizar o patrimônio cultural brasileiro como resultante das diversas etnias e culturas.
7ª série	18	2.1.3.14 — Caracterizar os acontecimentos mais significativos no processo histórico do continente americano.
8ª série	20	2.1.4.10 — Identificar sistemas sócioeconômicos e políticos básicos no processo Histórico. 2.1.4.11 — Analisar a evolução da tecnologia através dos tempos e sua influência na Sociedade. 2.1.4.16 — Analisar o processo histórico através dos acontecimentos mais significativos. 2.1.4.19 — Identificar as características mais significativas da cultura humana através dos tempos.

FONTE: Produção da autora¹⁸³

A perspectiva adotada no currículo se aproxima das sugestões presentes no Parecer 4833/75, que procura exemplificar uma proposta de organização curricular com o objetivo de auxiliar o planejamento dos professores, como salientou Martins, ao analisar o quadro abaixo:

QUADRO 2: Sugestões de conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas no ensino de Estudos Sociais, segundo Parecer CFE 4.833/75

Sugestões de conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas no ensino de Estudos Sociais segundo Parecer CFE 4.833/75	
Conhecimentos relacionados	Atividades
A Comunidade e a Sociedade	- Pesquisar ocupações exercidas pelos membros da comunidade. - Discutir para avaliar o trabalho cooperativo como meio para atingir o bem-estar do grupo, da família e da comunidade.
- O Estado e a Nação: evolução do Estado Brasileiro	- Observar, através de mapa político, as unidades federadas que formam a Nação Brasileira. - Montar organograma sobre a função dos três poderes mostrando as inter-relações entre eles.
- Fatos da História do Brasil; Conhecimento dos vultos que ajudaram a construir a nossa História.	- Inserir uma linha-de-tempo para identificar os principais fatos da História Brasileira.
- O crescimento demográfico	- Observar, através de gráficos, a distribuição populacional.
- Os meios de comunicação de massa.	Distinguir e identificar os meios de comunicação que atingem o seu Território.
- O trabalho e o direito social. As instituições de Previdência Social.	- Observar que a divisão do trabalho é uma forma de cooperação social. - Pesquisar para concluir que existem encargos sociais para o empregado e o empregador.
- Os Símbolos Nacionais - Conhecimento e uso.	- Pesquisar sobre o uso dos símbolos nacionais para conhecer seu significado e importância.

¹⁸³ Informações retiradas de: BAHIA. Secretaria de Educação e cultura. *O currículo na escola de 1º grau níveis II e III (5a a 8ª SÉRIES)*. 1974, p. 106-128.

- A vida cultural brasileira.	- Ler e interpretar textos que expressem contribuições à vida cultural.
- Folclore.	- Promover palestras sob orientação do professor a respeito do folclore nacional, que envolvam a comunidade. - Visitar organizações e exposições culturais.
- Fatos da História do Brasil	- Elaborar linha-de-tempo que situe os fatos e sua importância no processo histórico.
- Conhecimento dos vultos que ajudaram a construir nossa História	- Elaborar quadros murais relativos aos diferentes vultos nacionais e seu papel na vida política e social brasileira.

FONTE: MARTINS, M. C., 2000, p. 148.

Em ambas as propostas aparece uma preocupação com os fatos históricos numa perspectiva evolutiva, reforçando uma concepção histórica que enfatiza o nacionalismo, os grandes vultos e os grandes acontecimentos. Nesse sentido, a implantação dos Estudos Sociais, pouco tem de inovador para o ensino de história no 1º grau.

Nos livros que analisamos, ainda que estivesse presente o subtítulo “Estudos Sociais”, cada disciplina estava bem dividida. Por exemplo, *Estudos Sociais* de Carolina Rennó Ribeiro¹⁸⁴, que trabalha Geografia, História e Moral e civismo traz cada um desses conteúdos em capítulos distintos. Já no caso de *Brasil nossa terra, nossa gente*¹⁸⁵, um volume é dedicado à Geografia e o outro à História. Já os livros de Sérgio Buarque de Holanda e Maria Januária Vilela Santos dedicam-se inteiramente à História do Brasil.¹⁸⁶

Voltando à reportagem do jornal *Movimento* sobre o ensino de história do Brasil:

Grosso modo, o ensino de história ficou assim dividido: na 5ª e 6ª séries, (correspondente ao 1º e 2º ginasial) o aluno aprende História do Brasil. Na 5ª, do Descobrimento à Independência; na 6ª, da Independência aos nossos dias. Na 8ª série o aluno aprende a história geral – o programa todo de Adão a Revolução Francesa aproximadamente. Depois no segundo grau (antigo colegial, científico e clássico), o aluno aprende a História da civilização.¹⁸⁷

¹⁸⁴ OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969.

¹⁸⁵ MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

¹⁸⁶ HOLLANDA, Sergio Buarque (Org.). *História do Brasil: da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1971; SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil - 6º série*. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1983.

¹⁸⁷ MARANHÃO, Ricardo (et. al.). *História do Brasil: entre a ciência e o samba do crioulo doido. Movimento: cena brasileira: subúrbio carioca*. Rio de Janeiro, 29 dez., 1975, p. 09.

De acordo com os livros encontrados e estudados, a divisão apresentada no jornal está correta, quando se trata da 5ª e 6ª séries. A História Geral, contudo, também estava dividida entre 7ª e 8ª séries. Fica em aberto a questão sobre qual currículo era a base mais efetiva para o trabalho do professor, aquele que era prescrito pelos programas oficiais ou aquele que estava nos livros?

As concepções sobre o papel da história que aparecem nas apresentações dos livros, mudaram progressivamente ao longo dos anos. Em 1969, Carolina Rennó Ribeiro afirmava que a História visava o passado do homem. A edição de 1975 de *História do Brasil*, de Maria Januária Vilela Santos, apresenta o ensino de história como contribuinte da expansão do “patrimônio cultural aliada ao respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem.” Assim, propõe “um estudo de fácil compreensão do processo de evolução do país depois da independência, acentuando a perspectiva atual de seu desenvolvimento.” Em 1983, já na 15ª edição do livro, a perspectiva apresentada diferia bastante da anterior. Direcionando-se aos alunos, a autora adverte:

Você conhecerá a vida de homens e mulheres importantes e que realizaram ações extraordinárias. Ficarão entusiasmados com as façanhas dos nossos heróis. Mas lembre-se sempre: não foram só eles que fizeram a história do Brasil. Não foram só eles que construíram cidades, que semearam os campos, que plantaram e colheram, que abriram estradas e defenderam o país. O Brasil e tudo o que ele tem foi feito por milhões de brasileiros, a maioria deles pobres e desconhecidos.¹⁸⁸

Ainda que o conteúdo do livro não traga a história desses “pobres e desconhecidos”, existe espaço, pelo menos na introdução, para uma breve menção a esses sujeitos, que aparece também na edição de 1979 do livro destinado à 5ª série, no qual a autora salienta que foram principalmente os escravos que construíram o Brasil.¹⁸⁹ No final da década 1970 e início da década de 1980, vários pareceres e resoluções do CFE

¹⁸⁸ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil – 6ª série / 1º Grau*. 15ª ed. reformulada. São Paulo: Ática, 1983, p. 03.

¹⁸⁹ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil – 5ª série*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1979, p. 01.

redefiniram o conteúdo da Lei 5692/71. Uma dessas alterações foi a Resolução nº 7/79, que de acordo com Alexandre Lira¹⁹⁰, permitiu o desdobramento dos Estudos Sociais em História e Geografia nas últimas séries do 1º grau. Essas transformações no cenário educacional foram resultantes da intensa mobilização dos setores ligados à educação.

A implantação dos Estudos Sociais nas séries finais do 1º grau, período que correspondia ao ginásio antes da Lei 5692/71, encontrou resistências de várias ordens: na mobilização de geógrafos e historiadores em defesa de seu mercado de trabalho e das especificidades metodológicas de cada disciplina; nas diversas manifestações contra a implantação dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais; e na continuidade de uma produção editorial de didáticos, cujos autores eram historiadores, preocupados com a transposição das transformações que a disciplina acadêmica sofria (no caso da coleção Sérgio Buarque de Hollanda), ou com novos métodos de ensino da disciplina (no caso do livro de Maria Januária Vilela Santos).

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de história, esse período foi marcado por contradições. Dois movimentos simultâneos e que parecem ir em direções opostas ocorreram. Os investimentos na indústria editorial resultaram em publicações cada vez mais arrojadas, do ponto de vista estético e metodológico; bem como o crescimento das vagas nas universidades e dos programas de pós-graduação resultaram em uma melhor formação de professores de humanidades, transformando, assim, o campo do ensino de história. Contudo, a ditadura promoveu uma série de regulamentações para a escola básica que tendiam a perpetuar um ensino de história mais factual e linear, pautado pelos grandes acontecimentos.

¹⁹⁰ LIRA, Alexandre T. N. A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): Um espaço de disputas. 2010. 367 f. Tese. (Doutorado em História Social) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

1.5. Os planos e programas curriculares e o ensino de história no Paraguai

No caso paraguaio, não foram encontradas publicações sobre a história das disciplinas ou sobre a história do currículo que pudessem nos remeter às concepções que deram origem à implantação dos Estudos Sociais no país. Todavia, os programas de estudo fornecem informações que podem nos ajudar a compreender o papel dos Estudos Sociais e da História no contexto estudado. Assim, optamos por trabalhar com as fontes as quais tivemos acesso e que permitem examinar, ainda que de maneira incipiente, a estrutura dos programas de ensino proposta pelo Ministério de Educación y Culto durante o regime Stroessner.

Como salientamos anteriormente, durante a ditadura de Stroessner ocorreram duas reformas educativas, uma em 1957 e outra em 1973. A reforma de 1957 desenvolveu Planos de Atividades para cada segmento da educação primária, que foram publicados em 1961. Esses planos tinham caráter experimental e seriam implantados nas escolas do país de maneira progressiva. As matérias foram organizadas por áreas, assim, a Geografia, a História e a Educação Cívica formavam os Estudos Sociais. De acordo com a concepção esboçada no plano, essas três disciplinas se relacionavam entre si e deveriam, portanto, ser ensinadas em conjunto. Segundo a Comissão de Reforma, os programas não deveriam ser entendidos como uma lista rígida de conteúdos e sim como um guia com sugestões para o professor:

QUADRO 3: Lista de matérias presentes no *Plan de actividades educativas para el ciclo pre-escolar y para las escuelas primarias del Paraguay*

1º, 2º e 3º grados		4º, 5º e 6º grados	
Educação idiomática		Educação idiomática	
Educação científica	Aritmética	Educação científica	Aritmética
	Ciência e Agricultura		Ciência elementar
Educação Social		Educação social (Estudos Sociais)	

Educação artística	Arte elementar	Educação artística	Arte elementar
	Música		Música
Educação para a saúde		Educação para a saúde	Educação sanitária
Educação física		Educação agropecuária e para o lar	Educação física
			Agricultura
			Educação para o lar

FONTE: Produção da autora¹⁹¹

A educação social, em todos os 6 graus, correspondia aos Estudos Sociais. Os Estudos Sociais foram definidos, no programa de atividades, como uma área ampla, cujas matérias, História, Geografia e Civismo, tinham em comum tratar das relações humanas. A organização da disciplina no programa visava acompanhar as experiências que o estudante adquiriria durante a vida escolar. Partindo, assim, do pressuposto de que a criança iria se mover de um meio de relações humanas mais próximas para as mais complexas. Desse modo, no 1º grau, o foco de estudo se centraria no lar; no 2º, na escola e na vizinhança; no 3º, na comunidade local; no 4º, o foco seria a comunidade nacional; no 5ª, a comunidade americana e no 6º, a comunidade mundial. A conceituação de Estudos Sociais proposta no programa baseava-se no entendimento de que:

Es el programa de Estudios Sociales el que proporciona a los niños oportunidades para desarrollar una comprensión de nuestro sistema económico, de nuestra forma de gobierno, de la historia de nuestra nación, de las diferencias y semejanzas de la gente, de las contribuciones que los individuos aportan para el bienestar de la comunidad, y de los derechos y deberes de los ciudadanos dentro de un sistema de vida democrática.¹⁹²

O papel da história nos graus iniciais era bastante restrito. Os conceitos deveriam ser apresentados de maneira “muy elemental, sólo como una consecuencia de la comparación entre el hoy y el ayer.”¹⁹³ O plano aponta sugestões para três ideias norteadoras que deveriam perpassar todo o processo educativo e eram consideradas fundamentais: democracia, interdependência e pátria. A ideia de democracia iria se

¹⁹¹ Quadro elaborado a partir das informações presentes em: PARARGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programas para las escuelas primarias del Paraguay*. 1961.

¹⁹² PARARGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programas para las escuelas primarias del Paraguay*. 1961, p. 142.

¹⁹³ Idem, ibidem.

incorporar no espírito da criança através das experiências vívidas na escola e no lar. Já a concepção de interdependência deveria ser abordada por meio das trocas de produtos entre campo e cidade que teria como consequência a satisfação mútua das necessidades. A identificação com a pátria, por sua vez, deveria ser adquirida não pelo uso de definições, mas pela via sentimental. Assim, seu significado se concretizaria por meio dos símbolos e emblemas: bandeira, escudo, hino nacional, canções patrióticas, história, vida dos heróis, participação nas festas cívicas.

Nos últimos três graus, o papel da história era o de apresentar as etapas da evolução cultural do ocidente. A história nacional deveria ser entendida em relação ao progresso geral da humanidade. Assim, o aluno se conscientizaria da íntima relação dos aportes culturais americanos com os da civilização ocidental, compreendendo o valor da história nacional. Na perspectiva adotada pelos autores do plano de atividades, o vínculo que une as três áreas que formam os Estudos Sociais é a “ideia del progreso industrial y social.”¹⁹⁴

QUADRO 4 : Objetivos gerais para a educação primária (1961)

1º, 2º e 3º <i>grados</i>	4º, 5º e 6º <i>grados</i>
1. Proyectar la imaginación del niño hacia el pasado para que pueda ubicarse en el transcurso del tiempo y comprender el cambio de los ambientes , las costumbres, los hechos importantes de la vida humana.	1. Crear y fomentar en el niño pensamientos y sentimientos de solidaridad comunal, nacional e internacional y que reconozca que ella se logra a través de las actividades cooperativas de grupo en la familia, en la escuela y la comunidad.
2. Guiarle hacia la adquisición de conocimientos básicos en geografía, historia y civismo.	2. Guiar al niño a adquirir conocimientos esenciales en historia, geografía y civismo, ampliando el conocimiento sobre el Paraguay, el continente americano y el mundo para formar en el, conciencia nacional e internacional.
3. Despertar en él el respeto a la dignidad humana; tolerancia y comprensión al hombre de otra raza, nacionalidad y credo político o religioso.	3. Hacer que el niño comprenda la evolución de la humanidad y los principales hechos del pasado, y conozca lo realizado por las generaciones anteriores, considerando el presente como resultado inmediato del pasado y base del futuro.
4. Fomentar el patriotismo, el amor a nuestros héroes y símbolos de la patria y afianzar las actitudes cívicas.	4. Afianzar el niño la capacidad de apreciación del valor de la familia, la iglesia, la escuela y el

¹⁹⁴ Idem, p. 158.

	estado, como instituciones básicas de la sociedad.
5. Conducirlo al reconocimiento del valor de la familia, la escuela, la iglesia, el gobierno, etc., como instituciones básicas de la sociedad	5. Guiar al niño a estimar la nación paraguaya en relación con su desarrollo histórico y como miembro de la comunidad nacional que comparte la cultura occidental y los principios de la democracia como la igualdad de oportunidades, respeto a las creencias religiosas y políticas de los demás, conocimiento de los deberes y derechos de cada uno, etc.
6. Desarrollar en el niño habilidades para compartir responsabilidades cívicas, ser tolerante e trabajar cooperativamente en una sociedad democrática.	6. Hacer comprender al niño la complejidad de la vida contemporánea en sus diversos aspectos, sobre todo en lo que dice relación con la interdependencia económico-cultural de los pueblos.
7. Hacer que el niño comprenda el impacto de los cambios tecnológicos e industriales sobre nuestra sociedad agrícola.	7. Desarrollar en el niño habilidades para compartir responsabilidades con tolerancia y espíritu de patriotismo, y apreciar las tradiciones nacionales.
8. Darle a conocer los recursos naturales aprovechados por el hombre y la interdependencia económica de los pueblos.	8. Ayudar al niño a comprender que los cambios tecnológicos e industriales afectan a nuestra sociedad agrícola.

FONTE: Produção da autora¹⁹⁵

A partir da observação do quadro acima, pode-se perceber uma concepção da história como “mestra da vida”, além de um viés extremamente nacionalista e positivista. Assim, o ensino de história, no âmbito dos Estudos Sociais, deveria destacar os grandes fatos, os grandes acontecimentos. Ademais, destaca-se uma concepção teleológica, voltada para o progresso.

Em 1973, com o advento das *innovaciones educacionales*, outros programas foram publicados. A estrutura curricular organizou-se de acordo com o critério concêntrico-linear, a aprendizagem estava orientada em três ciclos de formação geral e um ciclo de bacharelados diversificados. Foram modificadas também as áreas de estudo. A nova organização proposta foi a seguinte:

Quadro 5: Estrutura curricular referente aos três ciclos de formação geral

1º, 2º e 3º grados / primer ciclo	4º, 5º e 6º grados (segundo ciclo)	Enseñanza media – Etapa básica
-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

¹⁹⁵ Quadro elaborado a partir das informações presentes em: PARAGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programas para las escuelas primarias del Paraguay*. 1961, p. 145, 162.

Vida social y comunicación	Comunicación	Castellano
		Guaraní
		Música
		Artes Plásticas
	Estudios Sociales	Estudios sociales
Actividades de refuerzo		
Naturaleza, salud y trabajo	Ciencias	Ciencias naturales
	Salud	Educación física
		Educación sanitaria
	Trabajo	Talleres
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas

FONTE: Produção da autora¹⁹⁶

A nova estrutura curricular foi acompanhada também por novos objetivos educacionais:

Lograr que el niño:

1. Se expresarse con corrección a través del desarrollo de los cuatro aspectos básicos del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir.
2. Adquiera hábitos y actitudes de convivencia social, tales como: responsabilidad, compañerismo, respeto, cortesía, honradez, cooperación y solidaridad.
3. Adquiera hábitos y actitudes para el desarrollo de una vida sana personal y colectiva y valore los beneficios de la misma.
4. Desarrolle una actitud positiva hacia la matemática a través del conocimiento de su valor práctico con el manejo razonado de las cuatro operaciones básicas y la capacidad para resolver los problemas de la vida cotidiana.
5. Adquiera hábitos de observación de los fenómenos y hechos de la naturaleza en general, poniendo énfasis en los del medio en que estuviera viviendo, para una mejor comprensión y conocimiento de los mismos.
6. Adquiera destreza manual y desarrolle hábitos sencillos de trabajo valorando la labor agropecuaria, forestal y manual, como fuente de riqueza nacional.
7. Adquiera y desarrolle sentimientos que fortalezcan la unidad de la familia paraguaya tales como: el amor filial y paternal, la gratitud y la generosidad.
8. Adquiera y desarrolle habilidades y aptitudes que le permitan la libre expresión y se inicie en la apreciación de las manifestaciones artísticas.
9. Conozca los hechos relevantes de la historia nacional, honre y respete las grandes figuras de la patria, desarrollando un patriotismo inspirado en el pasado, afincado en el presente y proyectado al futuro, que le prepare para ser un participante activo en el desarrollo del país.¹⁹⁷

A maioria dos objetivos propostos estão ligados a valores e comportamentos, muitos deles de natureza moral, o que demonstra a tentativa de construir uma educação

¹⁹⁶ Quadro elaborado a partir das informações presentes em PARAGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programa de desarrollo educacional. Innovaciones educacionales*. 1973, p. 17.

¹⁹⁷ Idem, p. 21-22.

voltada para a vida cotidiana, com o sentido de formar o cidadão adaptado às demandas do Estado. Na descrição de cada matéria a ser desenvolvida na educação primária, ficava a cargo principalmente dos Estudos Sociais o ensino de como viver em sociedade. O texto do programa traz uma ressalva, o viver em sociedade deveria ser ensinado em todos os contatos que a criança tivesse com a escola, não sendo objetivo específico da referida matéria. O programa enfatizou também a importância da celebração das datas do calendário escolar, pois os atos cívicos e culturais serviriam para ajudar o estudante a ressaltar os valores nacionais e pessoais, de modo que apreciasse o legado cultural paraguaio.

O que chama a atenção no programa é o quadro de distribuição de tempo em minutos e porcentagem por áreas de estudo. As áreas de Comunicação, Matemática e Trabalho possuíam a maior carga horária. Já a área de Estudos Sociais possuía a menor carga horária, pouco mais que o período de recreio. Enquanto o recreio ocupava 100 min. na carga horária semanal, os Estudos Sociais ocupavam 105 min.¹⁹⁸ Essa divisão pode ser indicativo tanto da desvalorização da matéria de Estudos Sociais, como denota uma valorização do tempo de descanso, bem como de outros conteúdos ausentes dos currículos brasileiros.

É no texto correspondente a *Enseñanza Media* que ficam mais claros os pressupostos que norteiam a concepção proposta pela reforma para esta disciplina. O saber viver socialmente é o resultado que o ensino de Estudos Sociais deveria gerar nos alunos. Tal resultado seria obtido através de alguns ensinamentos, tais como, pensar

¹⁹⁸ O *Plan de Estudios* foi estruturado da seguinte maneira pelas *Innovaciones educativas*: Comunicação (correspondete a todas as formas de comunicação e expressão :idioma, música, artes em geral) – 250 min/semana; Estudos Sociais (Geografia, História e Civismo) – 105 min/semana; Ciências (ciências naturais em geral) – 115 min/ semana, Saúde (Educação sanitária e educação física) – 120 min/semana; Trabalho (Educação agropecuária e educação para o lar) 185 min. / semana; Matemática (Aritmética e Geometria) – 200 min/ semana; Recreio 100 min/semana e Atividades normativas – 50 min/semana Cf. PARAGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programa de desarrollo educacional. Innovaciones educativas*. 1973, p. 33-34

criticamente, respeitar os demais, trabalhar cooperativamente, usar com eficácia o aprendizado, conhecer as responsabilidades de cidadão e comportar-se como tal. No bojo dessa reforma, a História “trata de los éxitos y fracasos del hombre a través del tiempo.”¹⁹⁹ No programa de estudo para o *plurigrado - 4º e 5º grados*, publicado em 1978, são listados os objetivos gerais para a área. Dentre eles, destacamos três que são significativos para compreensão do papel da história no currículo:

- Identificar y valorar los acontecimientos históricos y las noticias más significativas de la comunidad local, del país y del mundo.
- Reconocer y valorar los aportes de las generaciones pasadas al desarrollo de los pueblos.
- Manifestar sentimientos de amor y respeto a la patria, sus símbolos y a sus héroes.²⁰⁰

História e civismo se mesclam nos objetivos e conteúdos propostos para o ensino da história, que fomentaria o sentimento nacionalista na medida em que se alinhasse aos objetivos definidos de amor à pátria, à história dos grandes heróis e eventos da nação. Contudo, nos livros estudados, é possível identificar facilmente as partes correspondentes à História e à Geografia. A educação cívica, por vezes, não é um conteúdo que aparece de forma objetiva no livro, isto é, nem sempre há um capítulo específico para este conteúdo. Contudo, a maneira como o passado é apresentado é carregada pela valorização dos heróis que defenderam a pátria, a nacionalidade paraguaia, dentre outros.

As abordagens dos Estudos Sociais no Brasil e no Paraguai parecem se aproximar em alguns aspectos e se distanciar em outros. No Brasil, a preocupação mais destacada é a de ajustar o educando ao meio em que deve viver e conviver, além de enfatizar o conhecimento do país, “na perspectiva de seu desenvolvimento.” Os Estudos Sociais parecem estar mais voltados para a construção de um panorama histórico e geográfico do

¹⁹⁹ PARAGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programa de desarrollo educacional. Innovaciones educacionales*. 1973, p. 103.

²⁰⁰ PARAGUAY. Ministerio de educación y culto. *Programas de Estudio. Plurigrado 4º y 5º grados*. Asunción: 1978, p. 98..

país, com ênfase nos aspectos econômicos, do que em fomentar valores morais ou patrióticos. Isso se explica, talvez, por a Educação Moral e Cívica ter se tornado uma disciplina autônoma no currículo brasileiro em 1969. No Paraguai, os valores de natureza moral e os comportamentos, pelo menos nos textos que normatizam o currículo, são preponderantes. Respeito, cortesia, cooperação, responsabilidade na prática de deveres e direitos, atitude cívica, demonstração de sentimentos como amor e respeito à pátria, amor filial e fraternal aparecem tanto no programa de 1961 quanto nos documentos referentes às *Innovaciones Educativas* de 1973.

Do ponto de vista metodológico, os currículos dos dois países, a partir da década de 1970, desenvolveram-se a partir da ideia de círculos concêntricos e da progressividade dos conteúdos. A própria estrutura de todo o currículo elaborado no âmbito das *innovaciones educativas* explicita a ideia de progressão.²⁰¹

É difícil fazer um retrospecto histórico sobre a configuração do currículo no Paraguai e os diferentes sentidos que as disciplinas tomaram ao longo do tempo. Contudo, parece-nos bastante significativo que apareçam em dois documentos paraguaios referências a livros de autoria de Francisca Alba Teixeira. O livro *Estudos Sociais*, publicado em 1969, foi citado no corpo do texto base da reforma de 1973, as *Innovaciones Educativas*. Já o livro *Gravura no ensino de Estudos Sociais*, publicado em Belo Horizonte pelo PABAE em 1963, foi listado nas referências bibliográficas do *Programa de Estudio Profesorado de Educación Primaria* publicado em 1983. Ambos os livros tinham o intuito de formar professores, no sentido de fornecer informações e sugestões para a abordagem dos Estudos Sociais nas aulas.

Segundo informação presente na publicação de Teixeira, o PABAE fazia parte de um convênio firmado no âmbito do Ponto IV, programa de cooperação técnica

²⁰¹ Ver quadro *Estrutura curricular referente aos três ciclos de formação geral*. Anexo 1.

internacional firmado com Estados Unidos, através de acordos assinados em 1950 e 1953. O PABAE, teve início em 1956 e promoveu treinamento de professores da escola elementar por meio de cursos de curta-duração em universidades norte-americanas.²⁰² A presença dessa bibliografia no Paraguai pode indicar tanto a relevância do programa estabelecido em Minas Gerais quanto a influência estadunidense na reforma paraguaia. Como já salientamos, foram produzidos diagnósticos e relatórios sobre a educação paraguaia na década de 1960 que indicavam a necessidade de uma reestruturação do sistema educativo no país. As referências a Teixeira talvez possam ser tomadas como fator explicativo para as concepções semelhantes a respeito dos Estudos Sociais nos dois países.

²⁰² MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CAPÍTULO 2

Os livros didáticos produzidos no Paraguai e no Brasil (1959-1983): materialidade, indícios de circulação e conteúdo

2.1 O livro didático como fonte

O estudo dos livros escolares possibilita várias abordagens que abarcam desde as questões teóricas relacionadas às concepções de história, os aspectos ligados à política educacional e ao caráter ideológico subjacente ao ensino de história, até as questões referentes à memória social, dentre outros enfoques possíveis.

Miriam Hermeto e Mateus Henrique de Faria Pereira chamam a atenção para a função social desse artefato histórico:

Como produtos culturais e como instrumentos pedagógicos, os livros didáticos se tornaram guardiões e construtores da memória (histórica?) e do saber histórico escolar. É através de suas narrativas – que conservam, realimentam e criam a memória – que os estudantes de história podem aprender algo sobre as coisas passadas, abraçar as coisas presentes e contemplar as futuras.

Os livros, ao criarem interpretações que serão muito veiculadas na sociedade, tornam-se também atores históricos que interpretaram e representaram o passado, contribuindo para a construção de uma “memória do fato.”²⁰³

Esse papel importante no processo de formação de uma memória coletiva está relacionado ao uso considerável desta ferramenta no ensino de história, bem como à ‘autoridade’ que lhe é atribuída, já que “trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam uma ‘verdade’²⁰⁴ que, via de regra, está de acordo com a proposta curricular vigente. O livro didático, bem como o ensino de história, é dotado, portanto, de um caráter ideológico e de uma dimensão política por serem ambos potenciais formadores de uma identidade nacional.

²⁰³ PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; HERMETO, Miriam. O ensino de história entre o dever de memória e o trabalho de memória: representações da ditadura militar em livros didáticos de história. *LPH* (UFOP) [online] 2009, v. 19, p. 77. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13532675/revista-lph-n-19-2pdf-ichs-ufop> Acesso em: 10 de setembro de 2016.

²⁰⁴ BITTENCOURT, 2011, p. 313.

Seguindo a perspectiva da nova história política, Lajolo e Zilberman consideram que a existência do livro didático depende de duas condições, a saber, a formação de uma política educacional e de uma infraestrutura tecnológica que permita sua produção. Daí o livro didático ser uma “poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação”²⁰⁵ ou, nos dizeres de Bittencourt, “autobiografias do Estado moderno”. Seu texto difunde uma leitura do passado, concepções sobre o presente e projetos para o futuro.

Alain Choppin²⁰⁶ ressalta que os historiadores foram os primeiros a utilizar o manual escolar como fonte na década de 1960. O autor aponta a existência de um fenômeno mundial de produção massiva de didáticos, ocorrida também no Brasil, como explicam Décio Gatti Jr. e Munakata. Gatti Jr. ressalta que o acordo MEC/USAID²⁰⁷, no final da década de 1960, marcou o início da relação, bastante rentável, entre governo e editoras. A partir da década de 1970, a indústria do didático torna-se mais complexa e surgem novas funções cada vez mais especializadas. Esses profissionais (editores, ilustradores, revisores), juntamente com o autor, “produzem, de fato, o livro didático em sua materialidade.”²⁰⁸

²⁰⁵ LAJOLO, Maria; ZILBERMAN, Regina. *Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996, p. 120-121.

²⁰⁶ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/ FaE/ UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abril, 2002.

²⁰⁷ “Trata-se de um organismo do governo dos Estados Unidos que, a partir de 1964, passa a dar assessoria ao regime militar, principalmente na área da educação. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, que se supõe em expansão; 2) educação e segurança, que visa formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, se consubstancia no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (esta, no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade, através de conselhos de empresários e professores.” (PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1960-2000. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). *Caderno de Formação - Formação de Professores – Educação, Cultura e Desenvolvimento - História da Educação*. 2ª ed., São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Cf. MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

²⁰⁸ GATTI Jr, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004, p. 66.

Choppin assinala que os manuais são um objeto complexo e também uma fonte privilegiada, porque além dos conteúdos disciplinares e de sua função pedagógica, o manual veicula “um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia, participa, assim, do processo de socialização, de aculturação e até de doutrinação de crianças e jovens”. Daí “o manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico”²⁰⁹. Configura-se, portanto, como uma fonte não só para a história da educação, como também para história cultural, social e política.

Para Choppin, as pesquisas sobre os manuais escolares podem ser divididas em duas grandes categorias de linha de pesquisa: i) a que utilizam o livro didático apenas como uma fonte, considerando apenas o texto ou conteúdo didático. Essa categoria não trata do manual em si, mas de outro tema; ii) a que percebe o manual apenas como objeto físico, desconsiderando seu conteúdo.²¹⁰ O objeto desta pesquisa é principalmente o conteúdo, a Guerra do Paraguai. Porém, temos em vista também o livro como objeto físico, produto fabricado, considerando as visíveis modificações no aspecto gráfico dos manuais no período estudado. Essa escolha por privilegiar o conteúdo em detrimento dos fatores de produção, circulação e recepção dos manuais tem em vista, sobretudo, a escassez de fontes, os limites de tempo e financiamento de uma pesquisa de mestrado.

De acordo com Choppin, o manual escolar possui múltiplas funções: função referencial, o manual é suporte de conteúdos e conhecimentos considerados importantes para determinado grupo social; função instrumental, que se refere aos métodos de ensino/aprendizagem; função ideológica e cultural, que está ligada à difusão de valores, à consolidação dos Estados nacionais; função documental, mais recente, o manual como

²⁰⁹ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/ FaE/ UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abril, 2002, p. 14.

²¹⁰ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004, p. 554.

suporte de documentos que tem como objetivo desenvolver a criticidade do leitor. O recorte feito por esta pesquisa privilegia as funções referencial, ideológica e instrumental, considerando que elas são categorias que se complementam, sendo que não é possível analisar uma sem observar as demais. Em outras palavras, só é possível compreender a complexidade das versões sobre a Guerra do Paraguai presentes nos manuais, analisando as concepções de educação e o currículo propostos pelas reformas educativas, como mostramos no capítulo anterior, procurando observar como tais propostas se apresentam nas fontes analisadas, além de observar como o contexto político influenciou na escolha do conteúdo e na maneira como o conteúdo é apresentado no manual.

Ao analisar essa fonte, entende-se que o público escolar fez diversas leituras das informações ali contidas, a partir de suas experiências e aportes culturais, resignificando as mensagens e representações trazidas pelo texto escolar. Entretanto, recuperar a história da leitura desses livros requer um trabalho de maior fôlego e a utilização de outros registros. O que não é o objetivo desta pesquisa.

Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista²¹¹ destacam a importância de analisar outras fontes para melhor compreensão do manual escolar. Para os autores, a legislação e os documentos oficiais possuem informações importantes, pois, em geral, têm um caráter prescritivo, “procuram instituir e normatizar aquilo que constitui o dever ser.” Nesta pesquisa, os documentos oficiais têm papel fundamental para compreensão dos referenciais pedagógicos que deveriam ser adotados no Paraguai e no Brasil no período estudado. Galvão e Batista ressaltam que os jornais também podem trazer grandes contribuições para a pesquisa. A análise de jornais na Biblioteca Nacional trouxe informações valiosas para nossa pesquisa, indícios de circulação dos livros estudados foram encontrados e ajudaram a fundamentar a análise dos manuais. Outra

²¹¹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

fonte importante que foi incorporada à pesquisa são os censos. Ana Maria Galvão e Mônica Jinzenji²¹² demonstram como através dessa fonte é possível definir o público que um determinado impresso conseguia alcançar em uma localidade. Como o Brasil e o Paraguai possuem características geográficas, econômicas e culturais acentuadamente distintas, os dados censitários referentes à escolarização que utilizaremos adiante são indicativos úteis para a compreensão do perfil educacional de cada país.

É importante ter em vista que os livros, didáticos ou não, são apropriados de diversas maneiras. De acordo com Roger Chartier, a leitura deve ser entendida como uma “prática criadora, inventiva e produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores, como toda imediatez e transparência, sem resistência nem desvio no espírito de seus leitores.”²¹³ O ambiente escolar permite leituras múltiplas, feitas individualmente e em silêncio, de forma coletiva e em voz alta, e, frequentemente, intermediadas por comentários do professor, ganhando sentidos que escapam à intenção dos produtores do texto.²¹⁴ Vale ressaltar que não pretendemos realizar uma história da leitura desses livros, mas tentar compreender os protocolos de leitura presentes nos textos:

Os protocolos de leitura definem quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal. [...] É possível, portanto, interrogando de novo os textos e os livros, revelar as leituras que pretendiam produzir, ou aquelas tidas como aptas para decifrar o material que davam a ler.²¹⁵

²¹² GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; JINZENJI, Mônica Yumi. A quem se destinava o Boletim Vida Escolar? In: GALVÃO; LOPES (Orgs.). *Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a educação no século XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-54.

²¹³ CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 1996, p. 78.

²¹⁴ BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 94.

²¹⁵ CHARTIER, Roger. Prefácio. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 20.

Pesquisas que utilizam o livro didático como fonte e/ou objeto adotam geralmente o método comparativo de maneira implícita ou explícita, principalmente com o objetivo de identificar a recorrência de um dado e/ou as transformações ocorridas no determinado período de tempo. Para Choppin²¹⁶, o manual escolar é um objeto de pesquisa que se presta aos estudos comparados por ser vetor de uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, receber influências exteriores no que diz respeito a sua materialidade, seguindo padrões de produção e editoração. Assim, buscaremos atentar nas influências exteriores que podem ter norteados a produção dos textos presentes nos manuais didáticos, bem como nas prescrições de leitura presentes nesses textos.

2.1. O corpus documental : critérios de seleção e análise

Os manuais brasileiros analisados nessa pesquisa são *Programa de Admissão*, de Aroldo de Azevedo e outros (1968); *Estudos Sociais - para os 4º e 5º graus*, de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira (1969); *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*, de Marina Martinez (1971); *História do Brasil - área de estudos sociais - da Independência aos nossos dias - 6ª série*, coordenado por Sérgio Buarque de Hollanda (1971); *História do Brasil - 6ª série*, de Maria Januária Vilela Santos (edições de 1977 e 1983).²¹⁷

²¹⁶ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/ FaE/ UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abril, 2002, p. 16.

²¹⁷ AZEVEDO, Aroldo de (et. al.) *Programa de Admissão*. 19ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968; OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969; MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1971; HOLLANDA, Sergio Buarque de (Org.). *História do Brasil - da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 1971; SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil - 6º série*. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1983.

Os manuais paraguaios analisados são *Auxiliar Paraguayo - 2º grado, Manual Paraguayo - 3º, 4º e 6º grados*, coordenados por Hugo Ferreira Gubetich²¹⁸; *Mi Manual - 2º e 4º grados*, publicados pelo Colégio San José²¹⁹; *Estudios Sociales 5 e 6*, de autoria de Blanca Rosa Romero de Viola e outros²²⁰.

A principal característica comum entre eles diz respeito ao nível de ensino a que se destinam: tratam-se de livros produzidos para a escola primária. Esse parâmetro foi adotado porque, durante as décadas de 1960-70, ocorreu um processo de ampliação e regulação do ensino primário, em ambos os países, tornando-o gratuito e obrigatório. Ademais, foram realizados investimentos que visaram modernizar essa etapa da escolarização, como salientamos no capítulo anterior.

A escolha por livros destinados ao ensino primário ou de 1º grau (a partir de 1971 no Brasil) baseia-se também nas avaliações estatais sobre as condições do ensino nos respectivos países. No caso do Brasil, dentre os problemas salientados no plano Setorial, publicado em 1973, sobre Ensino Secundário, destacamos os seguintes:

aspecto elitizante, evidenciado pelo percentual de 47,4% pertencer ao sistema particular; [...] insuficiência da rede escolar, em equipamento e instalações, absorvendo somente 20% da faixa etária; [...] permanência de uma evasão de aproximadamente 70%.²²¹

O número de estudantes que conseguiam alcançar e permanecer no ensino secundário era pequeno, como indicam os dados fornecidos pelo MEC. Além disso, antes

²¹⁸ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Auxiliar paraguayo - 2º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1959; GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 4º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1959; GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 3º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960; GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960.

²¹⁹ ARÉVALO, Aisnalia González; BOGADO, Manuela Laura Benítez. *Mi Manual - 2º grado*. Asunción: Editorial F.V.D, 1964; ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual - 4º grado*. Asunción: Editorial F.V.D, 1961.

²²⁰ ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980; ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 6*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980.

²²¹ BRASIL. *A política e o plano setorial de educação e cultura*. 1973, p. 12.

da Reforma promovida através da lei 5692/71, os estudantes tinham outra barreira a transpor: o exame de admissão. Buscamos títulos que tiveram uma maior circulação nacional. Porém, temos consciência de que seus possíveis leitores, professores ou alunos, viviam em centro-urbanos, provavelmente da região sudeste, onde se localizam os acervos consultados. Em 1970, no Brasil, das 12.812.029 de matrículas no ensino primário, 8.066.694 localizavam-se em áreas urbanas ou suburbanas²²², conforme dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Assim, não consideramos que os cinco manuais brasileiros estudados sejam uma síntese das edições didáticas nacionais, nem que possam fornecer um panorama de como o tema era abordado nas salas de aulas brasileiras. São obras que tiveram certo sucesso editorial, produzidas na região sudeste, mais especificamente no eixo Rio de Janeiro/São Paulo.

De acordo com relatório produzido pelo Ministério de Educación y Culto paraguaio, em 1970, a população de 07 a 14 anos era de 520.600 habitantes, sendo que 416.043 crianças, nessa faixa etária, estavam matriculadas no ensino primário. A taxa de absorção dessa faixa etária pelo sistema educativo era de 79,90 %. O que não quer dizer que todos esses estudantes concluíssem a educação primária. Segundo dados do mesmo relatório, das 118.822 crianças matriculadas no 1º grado em 1965, somente 25.825 concluíram o 6º grado em 1970.²²³ No caso paraguaio também há uma enorme discrepância entre os centros urbanos e o meio rural. No ano de 1969, 75% das matrículas no 6º grado localizavam-se nos centros urbanos.²²⁴

A partir dos dados acima, observamos que nos dois países parte considerável da população em idade escolar teve acesso somente ao ensino primário. Tendo em vista também a localização dos acervos pesquisados, podemos afirmar que esses livros foram

²²² Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1972. Rio de Janeiro: IBGE, v. 33, 1972.

²²³ PARAGUAY. Ministério de Educación y Culto. *La educación paraguaya 1966-1971*. s/d; p. 09-12.

²²⁴ Idem, p. 12.

utilizados por uma parcela bastante restrita da população em idade escolar. Contudo, esses documentos são imprescindíveis para a compreensão da história ensinada sobre a Guerra do Paraguai na escola primária durante as ditaduras de segurança nacional e trazem uma série de representações sobre a nação e seu passado.

Outro parâmetro utilizado está relacionado às reformas educacionais promovidas em 1971, no Brasil, e em 1973, no Paraguai. Assim, elegemos obras que foram publicadas antes e depois das reformas, afim de compreender quais mudanças elas operaram nas narrativas sobre o conflito. Por último, observamos o critério de difusão dessas obras. Kenia Hilda Moreira, citando a palestra proferida por Gabriela Ossembach Sauter no Simpósio Internacional de Livro Didático, realizado em 06 de novembro de 2007, na Faculdade de Educação da USP, salienta que a escolha metodológica por livros que tiveram grande difusão é pautada pelo aspecto econômico e tem, por isso, um caráter mais tradicional. Moreira utilizou em sua pesquisa doutoral quatro critérios que permitem avaliar a difusão de uma obra didática, a saber: “1. a vida editorial da obra (espaço entre a primeira e a última edição); 2. número de edições (com cuidado, pois esse índice geralmente é um dado comercial); 3. número de edições conservadas em biblioteca; e a presença desses manuais didáticos em sebos.”²²⁵ Além desses parâmetros, que foram formulados por Gabriela Ossembach Sauter, consideramos também a presença desses títulos na imprensa, observando os anúncios e resenhas publicados sobre esses livros no período.

No caso paraguaio, a quantidade de informações que podem ser arroladas sobre os livros é pequena. Além dos critérios de Ossembach, optamos por estudar livros que fizessem parte de uma coleção completa e que estivessem disponíveis para consulta nas

²²⁵ MOREIRA, Kênia Hilda. Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 107-116, junho, 2008.

bibliotecas escolares visitadas. Nesse sentido, excluimos aqueles exemplares que foram encontrados de forma esparsa, referentes a um único grau, e que, por esse motivo, não permitiriam compreender como o conteúdo foi desenvolvido nos demais graus. Além disso, percebemos que o fato de uma coleção contemplar uma quantidade maior de graus, por exemplo do 2º ao 6º, é um indício de que a obra tenha sido bem aceita pelo público-alvo, a começar pelas instâncias reguladoras do MEC-PY, pelos professores das instituições de formação docente, escolas privadas e públicas. Observamos que nas coleções *Manual Paraguayo* e *Mi Manual* os volumes não foram lançados sequencialmente. A *Mi Manual*, por exemplo, publicou o livro de 2º grau após ter publicado os de 3º, 4º, 5º e 6º graus. Na apresentação de *Mi Manual* para o 6º grau há menção à boa aceitação dos volumes anteriores (4º e 5º) como motivador para a continuidade da coleção. A referência à aceitação dos livros pode ser entendida tanto como uma estratégia discursiva para qualificar a obra, quanto como uma preocupação de uma instituição privada com a vendagem de seus livros. Nesse sentido, a referência corrobora os critérios adotados nessa pesquisa.

Com o objetivo de salientar aspectos ligados à produção, à difusão e à materialidade dos livros estudados, buscamos, além de realizar uma revisão bibliográfica a fim de dialogar com trabalhos que abordaram a história dos manuais, utilizar outras fontes que nos fornecessem indícios de circulação dos mesmos. Assim, realizamos pesquisas na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, na base de dados Livres - Banco de dados de livros escolares brasileiros, na base Worldcat da OCLC - Online Computer Library Center, no acervo da Library of Congress - USA e no Repositório Institucional da Universidade Federal de Campinas.

Como explicitamos na introdução, as pesquisas envolvendo livros, principalmente didáticos, são marcadas por lacunas, são escassas as informações sobre editoras, autores,

e mais ainda sobre a recepção desses materiais. Ainda assim, o desenvolvimento da pesquisa não é comprometido, porque nosso objetivo não é fazer uma história do livro, mas compreender como um tema específico relacionado à história nacional foi apresentado, em um determinado período, por esses manuais. Por isso, nosso esforço foi realizado no sentido de construir um *corpus* documental diversificado e, ao mesmo tempo, com obras que possivelmente tenham sido bem difundidas no período estudado.

A seguir, apresentaremos as análises sobre as obras didáticas estudadas. A fim de facilitar a exposição, iniciaremos pelas obras brasileiras e optamos por seguir a ordem cronológica das publicações.

O livro *Programa de Admissão*, da Companhia Editora Nacional, teve sua primeira publicação em 1956. A 19ª edição, analisada neste trabalho, foi publicada em 1968 e contém 516 páginas. O livro destina-se ao aluno e abarca os conteúdos de português, matemática, história do Brasil e geografia. Além de questionário ao final de cada capítulo, conta com diversos tipos de ilustrações coloridas. Os livros preparatórios para o exame de admissão destinavam-se às crianças dos anos finais do ensino primário (4º/5º anos). A edição utilizada nesta pesquisa pertence ao acervo do Repositório Institucional da UFSC. A 15ª edição, publicada em 1967, foi encontrada no acervo da Biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós da Magistra – A escola da escola, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Assim, em um ano houve mais de três edições do livro. Este aspecto deve ser, portanto, relativizado por se tratar de elemento utilizado como propaganda pelas editoras. Vale ressaltar, porém, a longevidade da obra, que foi publicada por cerca de 15 anos. Abaixo, a capa e a quarta-capa do manual:

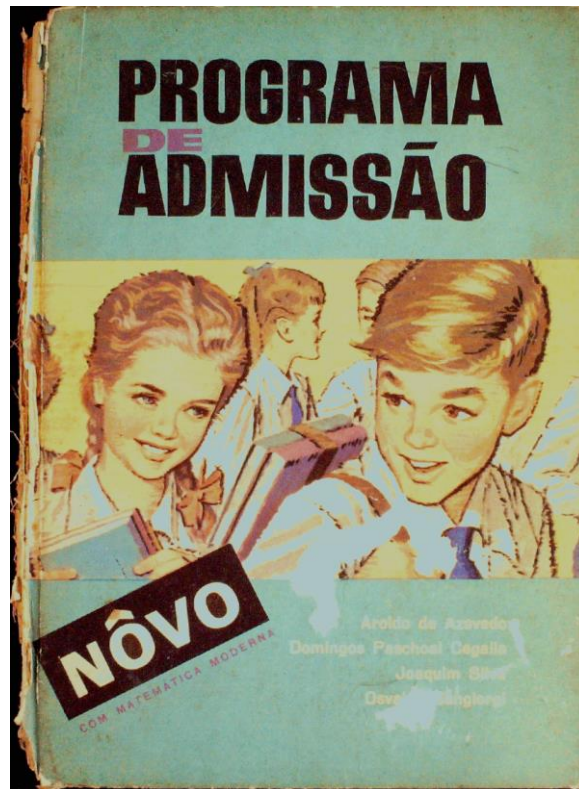


FIG. 2: Capa do livro *Programa de Admissão*.
FONTE: AZEVEDO, Aroldo de (et. al), 1968.

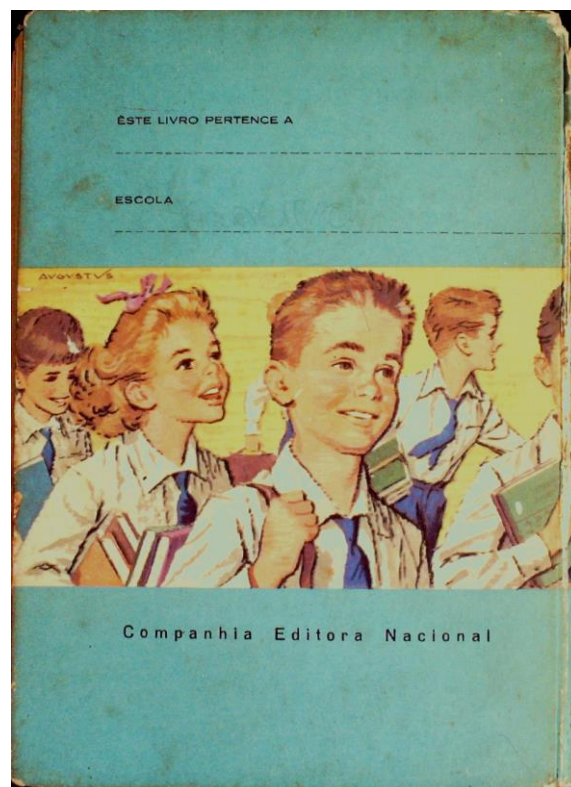


FIG 3: Quarta-capa do livro *Programa de Admissão*.
FONTE: AZEVEDO, Aroldo de (et. al), 1968.

Na capa e quarta-capa do manual, foram retratadas crianças brancas, loiras e sorridentes, trajadas com uniforme escolar e portando seus livros nas mãos. Na capa, a imagem denota a existência de um diálogo entre as crianças. Já na quarta-capa, as crianças retratadas no primeiro e segundo planos olham para a mesma direção, enquanto as demais foram retratadas de forma a dar impressão de movimento, como se seguissem na direção que o olhar das crianças indica. Vale ressaltar que em ambas as imagens o menino foi retratado no primeiro plano, enquanto que a menina figura em segundo. Esses aspectos presentes na capa do manual fornecem indícios em relação a classe, etnia e gênero do público-alvo a que ele se destina, bem como sobre o perfil de estudantes que prestavam o exame de admissão.

O *Programa de Admissão* foi publicado até 1971, alcançando a 26ª edição. De acordo com Tatiane Ermel e Maria Helena Bastos²²⁶, o exame de admissão foi instituído em 1911 para o Colégio Pedro II e, posteriormente, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, tornou-se obrigatório em todo o território nacional. Com o advento da lei 5692/71, o exame de admissão foi extinto.

Para Cristiani Bereta da Silva (et. al.), o exame de admissão se configurava como “um dispositivo ao mesmo tempo divisor e seletivo entre os ensinos primário e secundário”²²⁷. Assim, os livros de admissão são uma importante referência dos conteúdos considerados relevantes para o ensino primário, pois eles deveriam preparar os alunos para o exame que lhes permitiria ingressar no ginásio. Ainda de acordo com Ermel

²²⁶ ERMEL, Tatiane; BASTOS, Maria Helena. Ingresso ao ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970). *VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012.

²²⁷ SILVA, Cristiani Bereta da; SCHREIBER, Stefanie; FAVARIN, Thaís Cardoso. A história do livro Programa de Admissão e a seleção dos conteúdos de História do Brasil assinada por Joaquim Silva (décadas de 1950 a 1960). In: XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA-ANPUH-SC, XV, 2014, Florianópolis. *Anais do XV Encontro Estadual de História 1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado-ANPUH-SC*. Florianópolis: Anpuh/SC, 2014, p. 02.

e Bastos, os livros preparatórios para o Exame representaram um expressivo mercado editorial durante as décadas de 1950 a 1970.

O Programa de Admissão da Companhia Editora Nacional trata-se de um volume único para todas as matérias que seriam requeridas no exame: português, matemática, história do Brasil e geografia. Cada matéria era de autoria de um professor de renome na área. Assim, o conteúdo de português ficou a cargo de Domingos Cegalla, o de matemática era de autoria de Osvaldo Sangiorgi e o de geografia, de Aroldo de Azevedo. O autor responsável pelo conteúdo de História foi o prestigiado professor Joaquim Silva (1880-1966), que iniciou sua carreira como professor em Sorocaba em 1899. De acordo com Arnaldo Pinto Jr., a carreira do professor se intensificou a partir da década de 1930, quando passou a lecionar em diversas instituições, entre elas o Lyceu Nacional Rio Branco. Foi nesse momento também que Joaquim Silva passou a escrever materiais didáticos para a Companhia Editora Nacional. Em 1943, o professor associou-se ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Em 1944, o Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco elegeu Joaquim Silva como sócio correspondente. Entretanto, sua participação nesses institutos não rendeu nenhum trabalho historiográfico, segundo Pinto Jr.²²⁸

A história da Companhia Editora Nacional remonta ao início do século XX. A editora surgiu após a falência da Monteiro Lobato & cia. Em 1925, Lobato fundou a Nacional com seu sócio Octalles Marcondes Ferreira. De acordo com Laurence Hallewell, na década 1960, a produção da editora era seis milhões de exemplares por ano, a cifra correspondia a 10% da produção livreira nacional. A nacional era a maior empresa

²²⁸ PINTO Jr, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

do ramo e também a mais lucrativa. Uma das marcas da editora era a qualidade de seus livros didáticos, que se destacaram no mercado pelo conteúdo e pela qualidade gráfica.²²⁹

Na busca por indícios de circulação do manual, encontramos no *Jornal do Brasil* reportagem de Etiene Arreguy²³⁰ sobre o mercado de didáticos. Dentre os vários aspectos tratados na reportagem, a autora traz uma lista de livros mais procurados no interior e nas capitais na qual encontra-se o *Programa de Admissão* de Aroldo Azevedo, Cegalla, Joaquim Silva e outros. No mesmo ano, as livrarias Universitária, Ismael Pereira e Moderna publicaram no *Diário de Natal* anúncio divulgando que haviam recebido todos os livros recomendados pela portaria 169/66 da Secretaria de Estado de Educação. Dentre os livros citados, também constava o Programa de Admissão.²³¹ Podemos inferir, a partir da bibliografia citada e dos indícios de circulação, que o livro teve um grande eixo de circulação. É provável que fosse utilizado em vários estados brasileiros.

O segundo manual selecionado para esta pesquisa é *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. Ele foi publicado pela Editora do Mestre em 1967 e abrangia três matérias: geografia, história e moral e cívica, como mostra a imagem a seguir:

²²⁹ HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. [trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira, Geraldo Gerson de Souza]. 2ª ed. rev. e ampl., São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2005.

²³⁰ ARREGUY, Etiene. Como vive (e às vezes morre) o livro didático. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 18 fev. 1967, Suplemento do Livro, n. 7, p. 05.

²³¹ *Diário de Natal*, Rio Grande do Norte, 30 jan. 1967, p. 08.

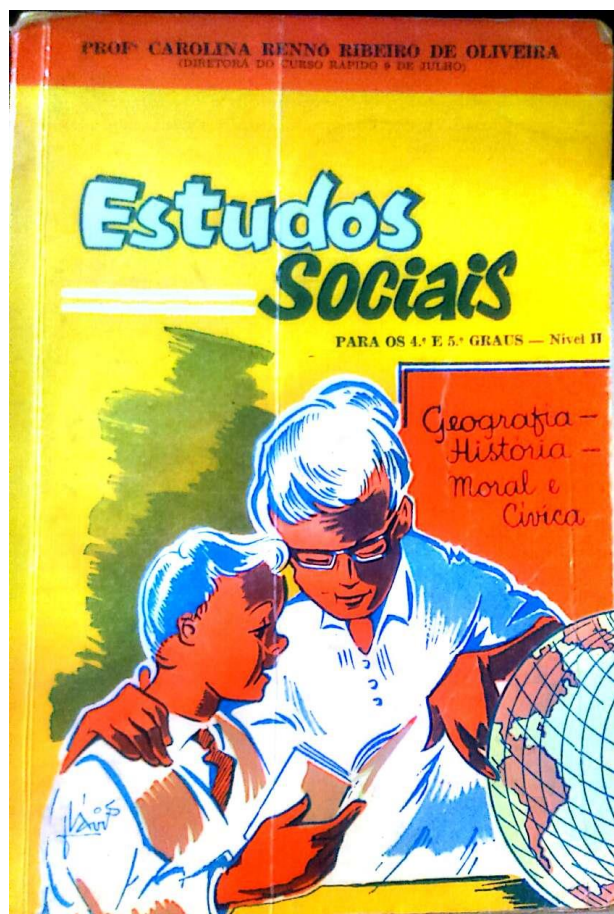


FIG. 4: Capa do livro *Estudos Sociais para o 4 e 5º graus*.
FONTE: OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. 1969.

Na capa acima, há uma indicação de que a autora era Diretora do Curso Rápido 09 de Julho. A menção aparece nos demais manuais disponíveis no acervo da Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O Curso funcionou em São Paulo. Além de ser preparatório para o Exame de Admissão, oferecia o curso primário.²³² .

A ilustração retrata uma mulher apontando o Globo terrestre para uma criança (menino) que segura um livro nas mãos. A postura da mulher é acolhedora. Essa ilustração aparece no livro *Conhecimentos Gerais para o 1º grau*, também de sua autoria. A ilustração permite entrever representações sobre a profissão de professor associada ao

²³² Disponível em: <http://emefcarolinarenno.blogspot.com.br/2013/04/biografia-da-emef-carolina-renno.html>
Acesso em: 02 de outubro de 2017.

estereótipo de gênero ligado à maternidade, ao trabalho na escola, como uma extensão do trabalho doméstico de instrução das crianças. Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira era normalista e dedicou-se ao magistério durante cerca de 50 anos, atuando em Minas Gerais e São Paulo.²³³

A Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira publicou diversas obras didáticas voltadas sobretudo para a escola primária. Não foram encontrados estudos que abordem especificamente a produção bibliográfica ou a trajetória profissional da autora. Porém, obtivemos indícios que apontam para uma ampla circulação nacional de seus livros. Exemplares do livro *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. foram encontrados na Biblioteca Bartolomeu Campos de Queiroz e em sebos de Ceará, Bahia, Distrito Federal e São Paulo. O livro tem 245 páginas e foi impresso em preto e branco. Traz questões sobre os temas abordados e algumas ilustrações

As informações obtidas sobre a trajetória da autora e da Editora do Mestre constam na “orelha” do livro “Conhecimentos gerais para o 1º grau”:

Dirigindo o curso rápido 9 de julho que prepara jovens para a admissão a professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, para ajudar o seu “povinho”, elaborava as apostilas. Uma espécie de editora doméstica. Mas, as apostilas pela sua qualidade de clareza, simplicidade e poder de transmissão, começam a ser procuradas por alunos de outros cursos. A editora doméstica foi se ampliando e acabou, como sempre acabam essas indústrias caseiras, numa editora para o mercado.

A produção da autora abarcava as principais disciplinas do ensino primário, como poder ser observado no quadro abaixo²³⁴:

²³³ As principais informações sobre a biografia de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira foram encontradas no blog da *Escola Municipal de Ensino Fundamental Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, Profa*, localizada em São Paulo.

²³⁴ O quadro foi produzido através de pesquisa no banco de dados LIVRES-USP, no acervo da Biblioteca Universitária da UFMG, da biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós, e sites de livreiros, além de indicações na quarta capa de exemplares de livros publicados pela autora. O quadro completo pode ser consultado no Anexo 2.

Quadro 6: Livros didáticos de autoria de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira

Área do conhecimento	Título
Estudos Sociais	A família e a escola - 1ª e 2ª séries primárias. Estudos Sociais e Moral e Civismo. São Paulo: Editora do Mestre, 195?
	Bahia - Estudos Sociais - História e Geografia - Moral e Civismo – 3ª ed.. São Paulo: Editora do Mestre: 1969.
	Estudos Sociais, Moral e Cívica para 3º grau. São Paulo: Editora do Mestre, 1967.
	Estudos Sociais, Moral e Cívica para o 4º e 5º graus. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969.
	Linguagem e Estudos Sociais - 2º ano: nível I. 3ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 197?
	São Paulo: Linguagem e Estudos Sociais - 2º grau nível I. São Paulo: Editora do Mestre, s/d.
História	Biografias de personalidades célebres; para todos os cursos e estudiosos da nossa História. São Paulo: [s. n.], 1961.
	Elementos de História do Brasil das Origens à Independência - Volume 1. São Paulo: Editora do Mestres, s/d.
	História do Brasil Através de Ilustrações. São Paulo: Editora do Mestre, s/d.

FONTE: Produção da autora.

Parte das publicações de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira foram aprovadas pela Comissão do Livro Didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.²³⁵ Seus livros circularam pelo interior de São Paulo, como também por outros Estados. O trabalho de Luzia de Souza e Antonio Garnica²³⁶ sobre o Movimento Matemática Moderna indica que os livros de Matemática de autoria de Carolina de Oliveira foram indicados como referência do método para professores e estudantes do Grupo Escolar Eliazar Braga – que funcionou entre os anos 1920 a 1975, na cidade de Pederneiras no interior do Estado de São Paulo. Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Márcia Cabral da

²³⁵ Informação divulgada na quarta capa do livro OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais, Moral e Cívica para o 4º e 5º grau*. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969.

²³⁶ SOUZA, Luzia Aparecida de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. As matemáticas modernas: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) no ensino primário brasileiro. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, v. 16, n. 3, p. 369-393, 2013.

Silva²³⁷, ao analisarem a produção e a circulação de materiais didáticos para o ensino de leitura em duas escolas do município de Paranaíba no Mato Grosso, também se depararam com obra da autora. O livro em questão foi o *Moderno Questionário de Português*.

Outros importantes indícios de circulação que podem ser aferidos através da publicação de anúncios ou reportagens sobre a produção da autora foram encontrados no *Jornal do Commercio*, de Manaus, e no *Diário de Notícias*, de Rio de Janeiro. No dia 20 de fevereiro de 1963, o *Jornal do Commercio*²³⁸ publicou a resolução nº 14/62 do Conselho Estadual de Educação, que definiu quais livros deveriam ser adotados nos Grupos escolares, escolas isoladas e escolas particulares do estado de Manaus. A resolução traz uma lista com vários livros didáticos, sendo que uma delas deveria ser adotada na série correspondente. O livro “Questionários” da autora foi um dos indicados para adoção na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries.

O *Diário de Notícias*²³⁹, do Rio de Janeiro, no dia 04 de julho de 1968, na seção novidades e sucessos, destinada a publicação de lançamentos de livros diversos, publicou nota sobre o lançamento do livro *Biografia de personalidades célebres*. Em setembro, na página literária do jornal, o livro *História do Brasil através de ilustrações* recebeu uma pequena resenha de Cely de Ornellas Rezende e também se publicou um anúncio das livrarias Bruno Buccini Editor, informando a disponibilidade, o conteúdo e preço dos livros. A versão do professor custava NCr\$ 20,00 e a do estudante NCr\$ 4,00. Tanto na resenha quanto no anúncio, o diferencial do livro era ilustrar “eventos mais representativos da nossa História.” A resenha de Celly Rezende destacou os professores como principal público alvo do livro, que com a obra poderiam dinamizar o ensino da

²³⁷ BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 327-403, jan-mar, 2016.

²³⁸ *Jornal do Commercio*, Manaus, ano LX, n. 10050, 20 fev.1963, p. 03.

²³⁹ *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2ª secção, 04 jul. 1968, p. 03.

disciplina e relacioná-la à geografia, às ciências naturais, e a outras “dentro da moderna conceituação dos Estudos Sociais.”²⁴⁰

No mesmo mês, o *Jornal do Brasil*²⁴¹, publicou uma pequena nota sobre o regresso da professora Carolina Oliveira ao país. De acordo com a nota, a autora havia realizado estágios nos principais centros internacionais de ensino da Europa e Estados Unidos com o objetivo aplicar os métodos estrangeiros no país. O jornal ainda informou que os livros didáticos da autora eram adotados em Portugal, principalmente o de matemática moderna. No ano seguinte, o *Diário de Pernambuco*²⁴² publicou uma série de anúncios sobre os novos lançamentos da professora.

A julgar pelos anúncios encontrados da Editora do Mestre Ltda, os livros da professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira eram o carro-chefe de sua produção de didáticos. Como pode ser observado, a autora teve uma vasta produção nas mais diversas áreas do conhecimento. Juçara Leite, estudando a atuação do Ministério das Relações Exteriores na revisão de livros didáticos de história – no bojo da construção de uma diplomacia cultural, voltada principalmente para a América Latina – observa que anualmente o ministério publicava uma “Bibliografia de História do Brasil”:

A “Bibliografia” publicada em 1971 e referente ao período de 1959/1969, constam publicações didáticas da História em maior evidência que nas anteriores, como, por exemplo, os livros de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira:

- Questionário de História do Brasil e Geografia (perguntas e respostas). 11ª ed. (atual. com estudos sobre Brasília e o Estado da Guanabara). São Paulo: graf. Biblios, 1960. 180p. il.map.
- Moderno questionário de História do Brasil e Geografia 5º e 6º graus, admissão e preparatórios em geral. 31ª ed. São Paulo: Ed. Do Mestre, 1969, 254p. il. map.²⁴³

²⁴⁰ REZENDE, Cely de Ornellas. Feira de livros. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 08 set. 1968. 3º caderno, diário escolar, p. 08.

²⁴¹ *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 set. 1968, p. 02.

²⁴² *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 12 jan. 1969, p. 07; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 14 jan. 1969, p. 06; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 16 jan. 1969, p. 02; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 10 jan. 1969, p. 11; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 21 jan. 1969, p. 06; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 23 jan. 1969, p. 08; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 24 jan. 1969, p. 11; *Diário de Pernambuco*, 1º caderno, 30 jan. 1969, p. 08.

²⁴³ LEITE, Juçara Luzia. Revisando livros didáticos de história: ação da diplomacia cultural em nome da paz. *Tempo e argumento*. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 77-99, jul/dez., 2011.

Assim, ainda que sejam esparsas as informações sobre a autora e a Editora do Mestre, podemos inferir que seus livros tiveram ampla circulação nacional. Adotando o critério de Ossembach, realizamos um levantamento sobre a presença do livro *Estudos Sociais para o 4 e 5º graus* em sebos. Foram encontrados exemplares do manual no Ceará, na Bahia, em São Paulo e no Distrito Federal.²⁴⁴ De acordo com Laurence Hallewell²⁴⁵, a produção da Editora do Mestre no ano de 1969 foi de 21 livros. Apesar de a produção da editora não ser uma das maiores, é preciso levar em conta que publicava exclusivamente livros didáticos.

Os livros *Brasil, nossa terra, nossa gente 1* e *Brasil nossa terra, nossa gente 2* formam o quarto volume da série Estudos Sociais organizada por Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará. A série da editora *Ao livro técnico* é composta por cinco volumes escritos por diferentes autoras, como se observa na quarta capa. O volume 1 tem 112 páginas, trabalha com Geografia, apresentando aspectos econômicos, demográficos de cada região do país. Possui mapas físico e político do Brasil coloridos impressos nas orelhas do livro. As ilustrações do interior do livro são impressas em preto e branco com a adição de uma cor, geralmente verde. Não existem exercícios de fixação ou questionários. O volume 2, que será objeto de nossa análise, possui 64 páginas e dimensão 14x21 cm, não possui anexos e segue a mesma estrutura do volume anterior para trabalhar o conteúdo de História. A capa do livro é a seguinte:

²⁴⁴ Librarium dez – Ceará; Garimpo cultura e Livraria Basques – São Paulo; Armazém do livro usado – Distrito Federal; Sebo União – Salvador (BA). Levantamento realizado no site *Estante Virtual* em 30 de set. de 2017.

²⁴⁵ HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história* [trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira, Geraldo Gerson de Souza]. 2ª ed. rev. e ampl., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.



FIG. 5: Capa do livro *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*.
FONTE: MARTINEZ, Marina Quintanilha, 1971.

A capa pode ser considerada uma síntese da ideia de Nação proposta pelo livro. Elementos que representam a arquitetura, a economia, os centros urbanos e a natureza foram representados na ilustração. Assim, a fachada colonial liga-se através de traços diagonais ao Palácio do Planalto. No centro da imagem, a silhueta de um operário operando uma máquina ao lado de uma torre de petróleo e de uma estrada onde se vê uma espécie de automóvel. Na parte inferior, tem-se a representação de um operário trabalhando na indústria automobilística a frente de um homem com trajes que remetem ao passado colonial, representando os bandeirantes. Na parte superior, a silhueta de prédios e montanhas ao lado de uma garça. Assim, mesclam-se passado e presente, natureza, indústria e urbanização.

Marina Quintanilha Martinez, autora dos dois volumes de *Brasil, nossa terra, nossa gente*, atuou em diferentes âmbitos da educação. Trabalhou como assistente do curso de Divulgação em 1960 na Secretaria de Educação Primária do Ministério de Educação e Culto.²⁴⁶ Foi professora do ensino primário²⁴⁷. Aposentou-se em 1976²⁴⁸, porém continuou exercendo outras atividades. Foi responsável pela Biblioteca Infantil de Brasília Teimosa, inaugurada em 30 de abril de 1981, em Recife, em convênio entre a Secretaria de Ação Cultural - SEAC/MEC e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.²⁴⁹ Sua produção bibliográfica concentrou-se sobretudo na literatura infantil e na mediação de leitura, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 7: Publicações de autoria de Marina Quintanilha Martinez

Por uma questão de saudade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
Contracapa. In: MACHADO, Ana Maria. Bem do seu tamanho. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1986.
Qualquer coisa. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
A Silvinha pinta no tempo. Belo Horizonte: LÊ, 1991.
A biblioteca e a formação do leitor. In: SERRA, Elizabeth (Org.). <i>Ler é preciso</i> . São Paulo: Global Editora, 2002. (Coleção Seminários FNLIJ)
Casa de Vó É Sempre Domingo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (2ª Ed) 2013.

Fonte: Produção da autora

A produção didática de Marina Martinez não é expressiva do ponto de vista quantitativo, contudo, o livro *Brasil, nossa terra, nossa gente* fez parte de um importante sistema de coedição de livros didáticos adotado no Brasil na década de 1970, como pode ser observado na quarta capa:

²⁴⁶ Informação proveniente do *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, primeira seção, 14 ago. 1960, p. 06. Informa sobre os atos do secretário, que nomeou Marina Quintanilha como assistente do curso de Divulgação.

²⁴⁷ *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 26 ago. 1965. p. 08. Informa sobre a promoção de professoras a categoria EP-2. O nome de Marina Quintanilha Martinez conta na lista.

²⁴⁸ “[...] O Secretário Ilmar Penna Marinho Junior assinou atos aposentando os seguintes funcionários: [...] Marina Quintanilha Martinez [...]” *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 fev. 1976, p. 08.

²⁴⁹ Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html> Acesso em: 23 de abril de 2017.

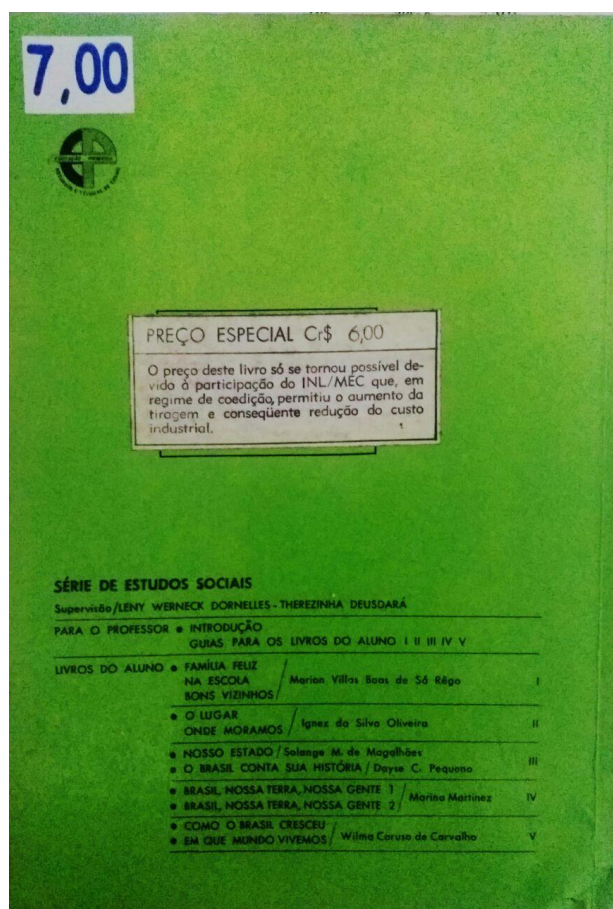


FIG. 6: Quarta capa do livro *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*.
FONTE: MARTINEZ, Marina Quintanilha, 1971.

No início da década de 1960, o livro didático era tratado por alguns organismos da imprensa como uma questão problemática, principalmente por seus altos custos para o consumidor final, como demonstram as manchetes do jornal carioca *Diário de Notícias* e o brasiliense *Correio Braziliense*:

Projeto para acabar com o drama dos livros escolares

FIG 7: Título de notícia: Projeto para acabar com o drama dos livros escolares
Fonte: *Correio Braziliense*, Brasília, 1º caderno, 29 mai.1960, p. 03.

Livros Escolares Podem Ser Baratos se o Governo os Fizer

FIG 8: Manchete de jornal: Livros escolares podem ser baratos se o governo os fizer.

FONTE: *Diário de notícias*. Rio de Janeiro, 20 out. 1964, p. 05.



Pág. 8 — Primeira Seção

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

Quinta-feira, 18 de fevereiro de 1965

Augusto Meyer Filho: Iniciativa Privada Resolverá Importante Problema do Livro

FIG 9: Manchete de jornal: Iniciativa privada resolverá importante problema do livro.

FONTE: *Diário de notícias*, Rio de Janeiro, 18 fev.1965, p. 08.

Ao longo do período, várias iniciativas foram realizadas com a finalidade de melhorar a qualidade dos didáticos e também de baratear seu preço. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que tinha a finalidade de coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do livro técnico e didático. Seu principal objetivo era democratizar o acesso ao livro, levando-o, em uma quantidade expressiva, para ser distribuído gratuitamente em todo o território nacional. Com esta finalidade, firmou-se, em 1967, um convênio entre o Ministério de Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID), o que acarretou em investimentos que visavam à expansão do “tímido mercado editorial brasileiro”.²⁵⁰

Em 1971, com a extinção da COLTED, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a ser responsável pela edição, aprimoramento e distribuição de livros técnicos e didáticos. O instituto já possuía um programa de coedição, que passou a incorporar também os livros didáticos. De acordo com Filgueiras, o INL desenvolveu o Programa do Livro Didático Para o Ensino Fundamental (PLIDEF), e o seu congênere para o Ensino Médio, Programa do Livro Didático para o Ensino Médio. O PLIDEF ficou a cargo da seleção dos livros a serem coeditados para o ensino fundamental. Tais obras deveriam ser

²⁵⁰ KRAFZIK, M. L. de A. *Acordo MEC/USAID: A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1966/1971)*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006, p. 60.

encaminhadas para o Departamento de Ensino Fundamental. Dentre os critérios de avaliação, a produção gráfica, a produção didática e o manual do professor eram os quesitos com maior relevância. No quesito gráfico, eram avaliados o corpo da letra, formato, ilustrações, acabamento, papel. Já na parte didática, analisava-se o conteúdo, os objetivos de ensino, o texto, os recursos complementares de texto, a coerência metodológica. No manual do professor, eram observados, além dos aspectos citados anteriormente, as sugestões de atividades e os recursos auxiliares.²⁵¹ Esta avaliação federal foi extinta em 1980 quando o PLIDEF passou a ser gerenciado pela Fundação de Assistência ao Estudante. Em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os livros da editora *Ao Livro Técnico*²⁵² foram adquiridos pela COLTED e também participaram do programa de coedição do INL/MEC. Segundo Hallewell, a editora *Ao Livro Técnico* teve pelo menos 57 livros que participaram do sistema de coedição no período de 1971-74. O livro *Brasil nossa terra, nossa gente* teve sua primeira edição em 1971, sendo reimpresso nos anos de 1972 e 1973²⁵³ e reeditado nos anos de 1975, 1978 e 1979.²⁵⁴ O preço que consta na capa do vol. 2, referente à impressão de 1973, é Cr\$ 6,00; já o vol. 1, impressão de 1972, custava Cr\$ 5,50. Informa-se também que foram impressos 73.000 exemplares. De acordo com Hallewell, o sistema de coedição adotado pelo INL possibilitava a redução dos preços para o consumidor final em 40%. Até 1979, era obrigatório que o preço final do livro estivesse impresso na capa. Assim,

²⁵¹ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 263f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 211.

²⁵² A editora *Ao Livro Técnico* foi fundada no Rio de Janeiro em 1942 por Paul Emil Blum. Sua produção editorial, nas décadas de 1960 e 1970, estava entre as maiores do país. Cf. HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. [trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira, Geraldo Gerson de Souza] 2ª ed. rev. e ampl., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

²⁵³ Informação da segunda capa.

²⁵⁴ Anúncios publicados em: *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno b, 16 fev. 1975, p. 16; *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 09 set. 1978 p. 05; *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 jul. 1979, p. 05.

esse manual é representativo dos interesses do Departamento de Ensino Fundamental/MEC, na medida em que passou pela análise e seleção do Ministério.

Exemplares de *Brasil, nossa terra, nossa gente* foram encontrados no acervo da Biblioteca Bartolomeu Campos de Queiróz e em sebos de Criciúma-SC; Cascavel e Curitiba-PR; João Pessoa-PB e Anápolis-GO²⁵⁵, além de constarem nos acervos do Laboratório de Ensino e Material Didático-USP e da Biblioteca Professora Alaíde Lisboa-UFMG.

O quarto livro selecionado é *História do Brasil 2 - área de estudos sociais - (da independência aos nossos dias)*. Ele faz parte da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, composta por três volumes: *História do Brasil 1 - das origens à Independência*; *História do Brasil 2* e *História da Civilização*. A coleção contava também com três cadernos de trabalhos práticos e livros do professor.

História do Brasil 1 - das origens à Independência possui 154 páginas e *História do Brasil 2 - da independência aos nossos dias* conta com 152 páginas. A capa abaixo é reveladora das novidades que marcam a publicação:

²⁵⁵ Sebo Arca (Cascavel-PR), Livraria Jmaoski (Curitiba-PR), Sebo literário SJC (Primeiro de maio-PR), Opção livraria (Anápolis-GO), Bel e Dom livros (Criciúma-SC), O sebo cultural (João Pessoa-PB). Levantamento realizado no site *Estante Virtual* em 30 de setembro de 2017.

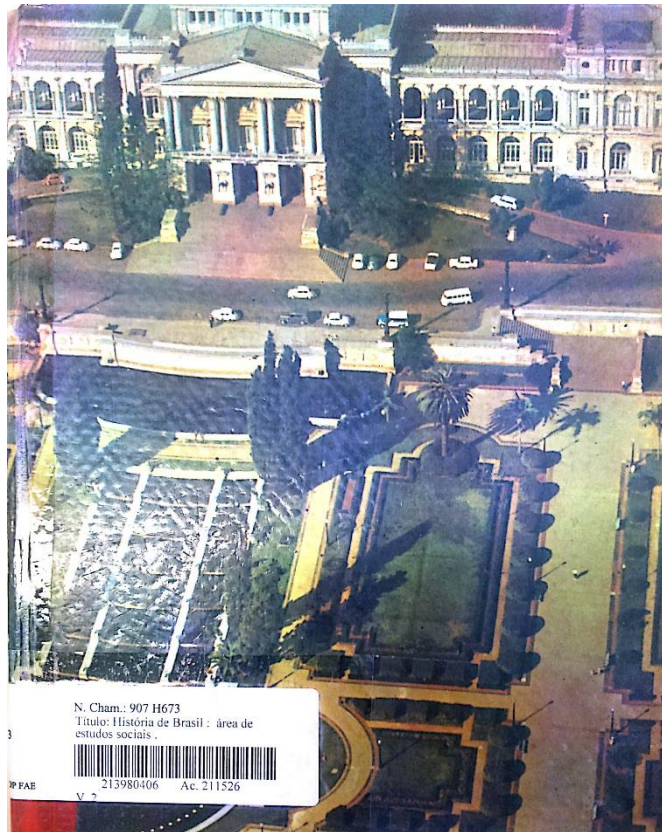


FIG. 10: Capa do livro *História do Brasil 2 (da Independência aos nossos dias)*.
FONTE: HOLLANDA, Sérgio Buarque de (et. al), 1971.

O primeiro aspecto importante é a utilização da fotografia do Museu Paulista ou Museu do Ipiranga como ilustração da capa. A fotografia remete ao conteúdo abordado pelo livro. Segundo Másculo, essa é uma característica presente em todos os volumes da coleção. A presença de várias fotografias no interior do livro é um dos diferenciais da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, as imagens contam com referências e suas fontes constam ao final da publicação.

A produção da Coleção iniciou-se no final da década de 1960, quando a Companhia Editora Nacional, passava por um processo de reformulação de sua produção. De acordo com Másculo, Thomaz Aquino de Queiroz, diretor do departamento editorial da Nacional, convidou Sérgio Buarque de Holanda para produzir uma coleção didática voltada para a escola básica.

Além do próprio Sérgio Buarque de Hollanda, a coleção contou com mais três autores, todos professores da Universidade de São Paulo: Virgílio Noya Pinto, professor da Escola de Comunicação e Artes; Carla de Queiroz, que ocupava a cadeira de Literatura Italiana; Sylvia Barbosa Ferraz, professora da cadeira de Literatura Alemã. A equipe também contou com a assessoria didática de Laima Mesgravis, assistente de Hollanda. Sérgio Buarque de Hollanda ficou a cargo da supervisão e coordenação da equipe.

Os livros da coleção destacaram-se no mercado pela sua qualidade gráfica e didática. De acordo com Másculo, do ponto de vista comercial, essa qualidade resultou em sucesso editorial. Em 1971, ano da primeira edição de *História do Brasil 1*, foram impressos 60.000 exemplares do livro. Em 1972, foram impressos 50.000 exemplares de *História do Brasil 2* e outros 100.000 exemplares do primeiro volume. Até 1975, a coleção foi um sucesso. Posteriormente, passou por um período de estagnação e declínio. Ainda assim, *História do Brasil 1 e 2* chegou à 17ª edição em 1989.

Apesar do sucesso inicial, o livro foi bastante criticado pelo seu preço e principalmente pelo alto nível dos textos. Laima Mesgravis, em entrevista concedida a José Cássio Másculo²⁵⁶, apontou que os livros foram utilizados inclusive no ensino superior. O alto custo do livro aparece também na pesquisa de Juliana Filgueiras. De acordo com a autora, a coleção iria participar do programa de coedição do INL para o período de 1973/74. Contudo, o livro foi substituído por outro não avaliado com a justificativa de que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul não teria encontrado na lista livros que atendessem ao seu currículo. Assim, com o objetivo de atender à demanda daquele Estado, foi necessário coeditar o livro indicado pela Secretária de Educação. Assim, alguns títulos mais caros foram retirados da lista, dentre eles o livro da

²⁵⁶ MÁSCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Companhia Editora Nacional. De acordo com José Cássio Másculo, em 1971, os livros *História do Brasil 1 e 2* eram comercializados por Cr\$ 12,00 cada volume.

A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda ficou conhecida por suas inovações tanto do ponto de vista da materialidade do livro, quanto dos recursos didáticos utilizados pelos autores. A primeira delas diz respeito às dimensões do livro: todos os três livros que compunha a coleção tinham 19 x 26 cm. Segundo Másculo, esse formato era semelhante aos das revistas de grande circulação da época e permitia uma diagramação mais livre do que os formatos mais comuns de livros didáticos (15 x 21 cm). A forte presença de imagens foi uma preocupação dos autores. Segundo Másculo, algumas das imagens presentes na coleção foram fotografias produzidas especialmente para o livro. A riqueza iconográfica da coleção foi apreciada também pelos contemporâneos. A resenha de Marçal Versiani, publicada em julho de 1972 no *Jornal do Brasil*, traz alguns indícios importantes sobre a percepção acerca do ensino de história naquele período. O título do texto é bastante sugestivo, “Uma história feita de textos e imagens”. O autor salienta que os livros-textos eram o primeiro material didático com os quais o estudante entrava em contato e “constituiu-se muitas vezes no primeiro responsável pela compulsão a decoreba: sequencias de fatos como paralelas que jamais se encontrassem[...]”²⁵⁷. Contudo, a Coleção SBH tinha como primeira virtude, na visão de Versiani, colocar

a cada página, diante do aluno, simultaneamente texto e imagem – o mapa destacando o pormenor a ser examinado cuidadosamente, o manuscrito, a obra de arte típica o organograma das formas diversas de governo.²⁵⁸

²⁵⁷ VERSIANI, Marçal. Uma história feita de textos e imagens. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 29 jul. 1972, p. 08.

²⁵⁸ Idem.

Edgar Carone²⁵⁹ ressalta a contextualização dos fatos, possibilitando uma visão mais globalizante que tornava a leitura mais agradável para o aluno. Tanto Carone quanto Versiani apontam alguns problemas como permanência de uma visão da história com sentido moralizante e a questão da religiosidade afro-brasileira, que foi tratada em apêndice e não no corpo do texto; porém, ambos ressaltam as contribuições trazidas pela coleção.

A Coleção SBH foi mencionada também no periódico *Movimento*, no artigo *A História do Brasil entre a ciência e o samba do crioulo doido*, publicado em dezembro de 1975, ou seja, quatro anos depois do lançamento da coleção. Os autores fizeram críticas contundentes aos manuais de história, desaprovavam tanto a enumeração de fatos e datas, quanto as “modernidades de gosto duvidoso” presentes nos manuais:

Quando o esquema das composições do livro se aproxima desses mecanismos de captura da atenção, termina por aproximar seu conteúdo daqueles propostos pela indústria cultural. O resultado é que a indústria brasileira continua disfarçadamente se recobrando de “mocinhos” e “bandidos”, de “heróis” e “vilões”, continuam-se privilegiando os assim chamados “grandes personagens”. [...] quando esta transposição é feita com maior cuidado, e efetivamente escapa a vulgaridade, o resultado pode ser interessante, como os da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, em que as ilustrações são bem feitas e se evita, de uma ou outra forma, esse esquema de simplificação. O resultado, no entanto, é caro custa Cr\$ 40,00, o que o torna inacessível mesmo às famílias da baixa classe média.²⁶⁰

Nesse sentido, a qualidade da coleção foi reconhecida já na época de sua produção. José Cássio Másculo aponta que o livro era comercializado em Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Londrina, Porto Alegre, Recife, Goiânia e Rio de Janeiro. A partir de 1974, podia ser adquirido também em Brasília, Marília, Ribeirão Preto, Vitória, São

²⁵⁹ CARONE, Edgar. História do Brasil, curso moderno, 1ª série ginásial (das origens à Independência) *RAE-Revista de Administração de Empresas*, vol. 11, n. 3, p. 129-130, jul-set 1971.

²⁶⁰ MARANHÃO, Ricardo (et. al.). História do Brasil entre a ciência e o Samba do Crioulo doido. *Movimento*. São Paulo. 29 dez. 1975, p. 09-10.

José do Rio preto, Campo Grande, Rondonópolis e Natal, e em 1975, era comercializado também em Fortaleza, Araçatuba, Bauru e Rio Branco. Assim,

mesmo com um preço não convidativo, pelo conjunto de dados apresentados nesse capítulo fica evidente que os livros da Coleção S.B.H, no período de 1971 a 1978, esteve presente em muitas escolas brasileiras (tanto públicas, quanto privadas).²⁶¹

O quinto livro brasileiro que será objeto de nossa análise é *História do Brasil*²⁶², de Maria Januária Vilela Santos. Também era composto por dois volumes, o primeiro dedicado a 5ª série e o segundo a 6ª série. O manual foi publicado pela Editora Ática e passou por uma reformulação das dimensões ao longo das edições publicadas. Na pesquisa, trabalharemos com a edição de 1977 e de 1983, sendo que a primeira adota o formato 14 x 21 cm e tem 160 páginas e a segunda, o formato 19 x 26 cm, com 128 páginas. Além das dimensões, as capas e a diagramação do livro também mudaram. Imagens e textos passaram a ser organizados de modo que toda a página fosse aproveitada, sem deixar espaços vazios. Tal como nos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, o manual traz imagens coloridas, reproduções de pinturas, fotografias e, nas páginas iniciais, uma história em quadrinhos.

²⁶¹ MÁSCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

²⁶² Acima, capas referentes às edições de 1973, 1981 e 1985.

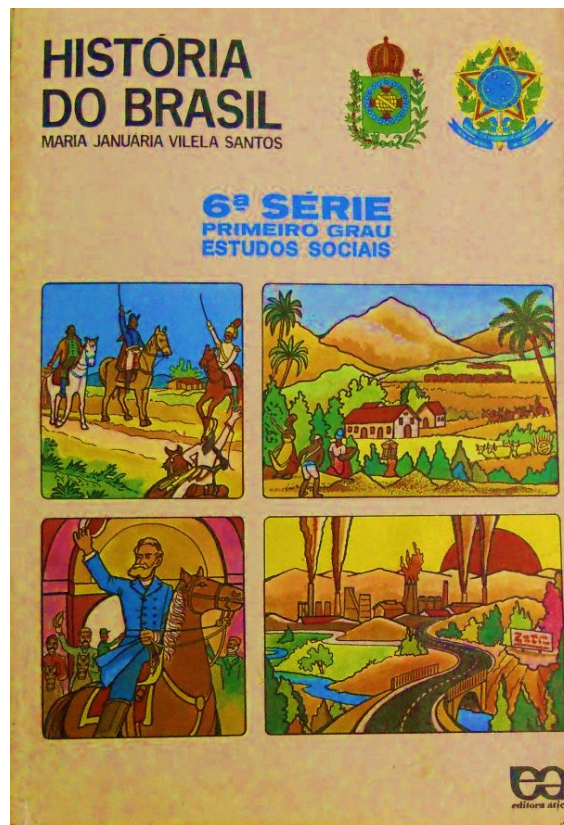


FIGURA 11: Capa do livro *História do Brasil - 6ª série*.
 FONTE: SANTOS, Maria Januária Vilela, 1977.

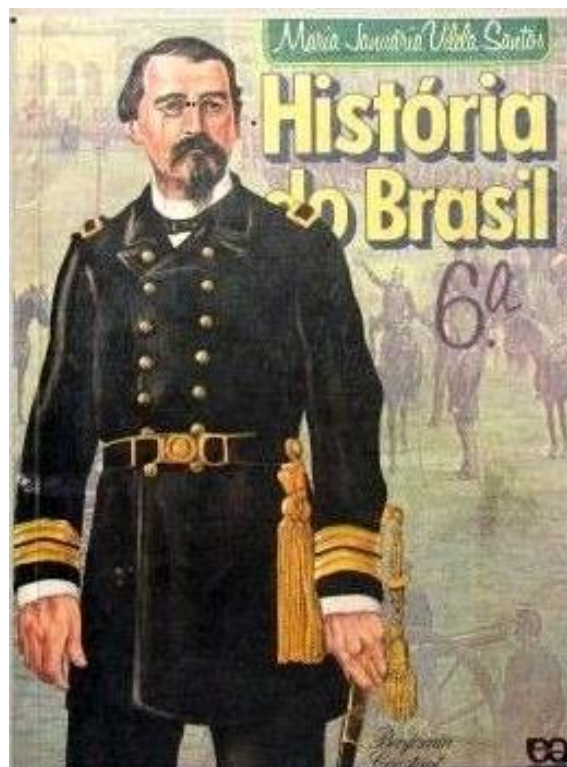


FIGURA 12: Capa do livro *História do Brasil - 6ª série*.
 FONTE: SANTOS, Maria Januária Vilela, 1983.

Na capa da edição de 1977, observa-se no canto superior à direita a presença de dois brasões, sendo o primeiro do Império e o outro da República, referências ao período abordado pelo manual. No centro, quatro pequenas ilustrações: a primeira à esquerda retrata uma cena militar, homens uniformizados sobre cavalos erguem espadas; à direita, homens e mulheres negros trabalham no campo, ao fundo passa uma locomotiva. Abaixo à esquerda, um homem a cavalo saúda outros homens. A cena remete ao quadro Proclamação da República, onde Marechal Deodoro da Fonseca é retratado da mesma forma; à direita uma paisagem rural mescla-se com as torres e chaminés de indústrias ao fundo. A prevalência das cores verde, amarelo e azul dão unidade a composição, fazendo com que as quatro ilustrações dialoguem entre si, apesar de terem motivos distintos.

A capa da edição de 1983 mescla a reprodução do quadro de Proclamação da República, de Benedito Calixto, com a Ilustração de Paulo César Pereira, retratando Benjamim Constant em primeiro plano. Vale ressaltar que a figura militar de destaque na tela de Calixto é Marechal Deodoro da Fonseca, que na capa aparece no centro, abaixo do título, ao lado do braço de Constant. Assim, o livro concede destaque a duas figuras importantes no contexto da proclamação da República. Ambas as capas colocam os militares como os protagonistas da construção da ordem republicana. Essas representações são reveladoras também da maneira como as imagens são utilizadas no manual. Enquanto na coleção Sérgio Buarque de Hollanda há uma profusão de fotografias que retratam lugares, edificações e monumentos, além de reproduções de pinturas e esculturas, no livro de Santos há uma grande quantidade de retratos dos sujeitos proeminentes citados nas narrativas.

Maria Januária Vilela Santos, tal como os autores do livro anterior, estava ligada à academia e à área de história. Graduou-se em História pela Universidade de Taubaté em 1962. Fez diversas especializações na área no início da década de 1970 e concluiu o

doutorado na Universidade São Paulo em 1981. Santos também foi professora do curso de História da Universidade de Taubaté, iniciou sua carreira na instituição em 1958, onde permaneceu até se aposentar.²⁶³

A produção bibliográfica de Maria Januária Vilela Santos, em sua maior parte, é constituída por livros didáticos, todos eles editados pela Ática, como pode ser observado no quadro abaixo.²⁶⁴

Quadro 8: Livros publicados por Maria Januária Vilela Santos

Livros publicados por Maria Januária Vilela Santos
A Balaiada e a Revolução de escravos no Maranhão. São Paulo: Ática, 1983.
História Antiga e Medieval. São Paulo: Ática, 1980.
História Moderna e Contemporânea. São Paulo: Ática, 1980.
História Geral. São Paulo: Ática, 1976.
História do Brasil. São Paulo: Ática, 1973.

FONTE: Produção da autora

A editora Ática foi fundada em 1964 por um grupo de professores do Curso Supletivo Santa Inês, que se reuniram a fim de fornecer cópias mimeografadas dos materiais didáticos produzidos por eles. Em 1965, inicia-se a produção editorial de livros para professores e da série “Bom livro”, constituída por clássicos da literatura nacional. “Sua produção anual saltou de nove livros, em 1968, para 22 em 1970 e para 180, em 1980: 98 livros didáticos para nível secundário, dezesseis obras para nível universitário, dois dicionários, 42 livros infantis e 22 livros em sua coleção autores brasileiros.”²⁶⁵ Na década de 1970, a Companhia Editora Nacional continuava liderando o mercado de didáticos. Contudo, a Ática já havia se firmado como uma forte concorrente.²⁶⁶

²⁶³ Disponível em: <http://web.unitau.br/40anos/sua-historia-nossa-historia.html> Acesso em: 07 de maio de 2017.

²⁶⁴ Informações publicadas no currículo lattes da autora.

²⁶⁵ HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história* [trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira, Geraldo Gerson de Souza] 2ª ed. rev. e ampl., São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2005, p. 562.

²⁶⁶ Idem, p. 370.

De acordo com Hallewell, a Ática dava grande ênfase ao aspecto gráfico de suas publicações e foi uma das pioneiras a utilizar os quadrinhos com fins didáticos. Em entrevista concedida a Kazumi Munakata, o editor João Guizzo²⁶⁷ ressalta essa preocupação com os aspectos gráficos dos livros didáticos:

Olha, essa inovação no livro didático foi muito na forma de apresentar os conteúdos – tanto o texto, a linguagem, quanto a visualização gráfica. Então, a Ática quebrou aquela forma tradicional do livro didático, que era um livro formal, um livro pesado, muitas vezes com capa dura, com poucas ilustrações, ilustrações assim muito na base de fotografias ou esquemas muito sérios. Aliás, poucos livros eram assim coloridos; basicamente só os livros de Geografia eram coloridos. A Ática inovou lançando livros com uma linguagem muito mais informal, mais leve, mais rápida, uma linguagem mais comunicativa, uma comunicação direta com o aluno; livros com conteúdo também mais leve, menos pesado, conteúdo mais simples, mais acessível ao aluno e, por outro lado, uma visualização gráfica muito mais alegre, mais variada, mais atraente, introduzindo até a história em quadrinhos, essa comunicação direta com o garoto, fazendo livros coloridos, livro com quatro cores praticamente em todas as áreas, em História, Geografia, Ciências, Matemática. Então isso modificou muito o perfil do livro.²⁶⁸

Esses aspectos já estão presentes nos livros de autoria de Maria Januária Vilela Santos. A primeira edição do livro *História da Brasil* data de 1973. Encontramos exemplares referentes ao volume 1, publicado em 1990, correspondente à 34ª edição, e ao volume 2, publicado em 1991, correspondente à 31ª edição.²⁶⁹ Tal como na Coleção SBH, o volume 1 destina-se à 5ª série, abordando os conteúdos referentes ao período colonial até a Independência. O segundo volume, corresponde à 6ª série, trata da Independência até a contemporaneidade, ou seja, abarca os eventos ocorridos até as datas próximas ao ano de sua publicação.

Um levantamento na base de dados LIVRES sugere que o livro de Maria Januária Vilela Santos foi o principal livro didático de história do Brasil, voltado para o I grau,

²⁶⁷ João Guizzo era redator da Ática em 1975, onde construiu sua carreira até chegar a gerente de edição na década de 1990.

²⁶⁸ MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997, p. 108-109.

²⁶⁹ Informações do banco de dados LIVRES e do catálogo da Biblioteca Universitária da UFMG.

publicado pela Ática, durante a década de 1970. No quadro abaixo, estão listados os resultados da pesquisa realizada na base de dados:

Quadro 9: Livros publicados pela Editora Ática (1970-80) presentes na base de dados Livres

Livros didáticos de História do Brasil - I Grau/ Ática/ Base de dados LIVRES.
SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. História do Brasil. 6ª série: caderno de atividades. São Paulo, SP: W. Roth; Ática, 1984.
SOEIRO, Roberto; SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. História do Brasil - 5ª série. 9. ed., São Paulo: Ática, 1986.
GUIZZO, João; MUNAKATA, Luísa; PASSUELLO, Maria do Céu Pires. História - trabalhando com mapas: Brasil Império e República: livro do professor. São Paulo: Ática, 1988.
GUIZZO, João; MUNAKATA, Luísa; PASSUELLO, Maria do Céu Pires. História - trabalhando com mapas: Brasil Colônia. 3.ed., São Paulo: Ática, 1989.
PILETTI, Nelson; VILLAÇA, Oscar Rubens; PILETTI, Claudino. História e vida - Brasil: da independência aos dias de hoje: textos de apoio e exercícios. São Paulo: Ática, 1989.

Fonte: produção da autora

Realizamos também um levantamento na Biblioteca Nacional através da consulta ao acervo da Hemeroteca digital. Foram encontradas duas menções ao livro no *Jornal do Brasil*. A primeira, em 1974²⁷⁰, encontra-se em uma lista que relaciona os novos livros lançados em São Paulo. A segunda segue a mesma linha, sob o título “Novidades para quem volta as aulas. O difícil é escolher.”²⁷¹ São listados os lançamentos da Ática: dentre eles, a versão reformulada do livro de Santos. Apesar das poucas informações sobre essa coleção, sua presença em acervos diversos, bem como sua utilização em trabalhos acadêmicos, podem ser considerados como indícios de seu uso nas escolas do período. Além disso, o manual foi encontrado em sebos de Campos dos Goytacazes, São Gonçalo, Guarulhos, São José dos Campos, Tubarão, Santa Maria, Cuiabá e Brasília.²⁷²

²⁷⁰ *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 09 mar. 1974, p. 05.

²⁷¹ *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 03 mar. 1979, p. 06.

²⁷² Book bom sebo (Campos dos Goytacazes) e Trigal Sebo (São Gonçalo) - RJ; Sebo Literatura Certa (Guarulhos), Aiky Sebo (São José dos Campos) - SP; Sebo Cyber Oficinas (Tubarão) - SC; Sebo Camobi e Sebo Capitu (Santa Maria) - RS; Livraria Litudo (Cuiabá) - MT; Cope Espaço Cultural – Brasília-DF. Levantamento realizado no site *Estante Virtual* em 30 de setembro de 2017.

O conjunto de livros brasileiros estudados é bastante diverso no que diz respeito à trajetória de seus autores, às editoras, à materialidade das obras, e demonstram a rápida transformação que a produção didática sofreu nas décadas de 1960 e 1970.

No caso paraguaio, analisaremos três coleções didáticas. A primeira delas é a coleção *Manual Paraguayo* que é composta por cinco volumes e desenvolvem o conteúdo da área de *Educación Social* do 2º ao 6º grado. A coleção “es um texto de Ediciones Nizza realizado por un equipo de profesores. Coordinación del Professor Hugo Ferreira Gubetich.”²⁷³ São poucas as informações sobre a obra. Dentre os acervos pesquisados, os cinco exemplares encontrados pertencem à biblioteca escolar do Colégio de San José, localizado em Assunção.

Os exemplares encontrados não possuíam encadernação original. Eram impressos em preto e branco, apresentando ilustrações que retratavam personalidades históricas e lugares ou edificações. O volume destinado ao 2º grau foi publicado em 1959 e contava com 98 páginas; o de 3º grau foi publicado em 1960, tendo 103 páginas. O manual de 4º grau data de 1959 e conta com 140 páginas. O volume de 6º grau foi publicado em 1960 e possui 146 páginas. Abaixo, a folha de rosto do volume destinado ao 2º grau:

²⁷³ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Auxiliar paraguayo de 2º grado*. [s/l]: Ediciones Nizza, 1959.

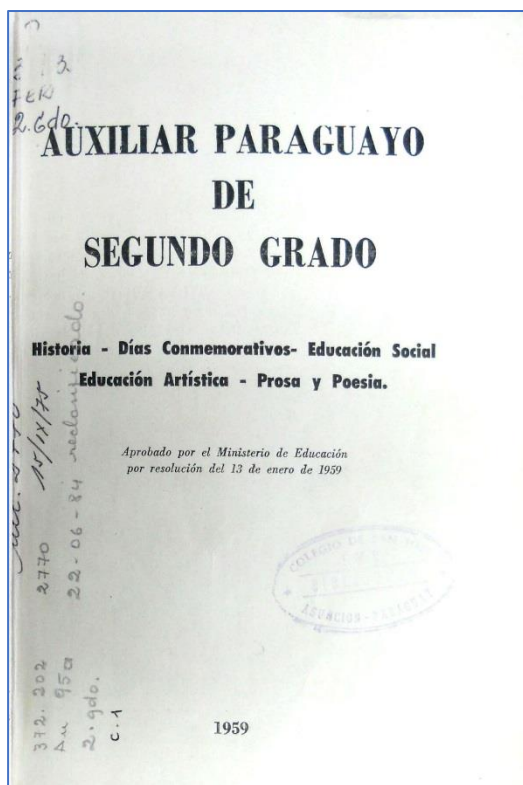


FIG. 13: Folha de rosto do livro *Auxiliar Paraguayo* de Segundo Grado.
FONTE: GUBETICH, Hugo Ferreira, 1959.

Adotando os critérios de Ossenbach²⁷⁴, pode-se dizer que a obra foi pouco difundida. Contudo, dentre as coleções encontradas, esta é a única que foi publicada entre os anos finais da década de 1950 e início da década de 1960. Ademais, sua permanência na biblioteca do Colegio de San José entre 1960 e 2012 pode ser tomada como indício de sua relevância. Além disso, há vestígios de uso, como folhas recortadas e grifos feitos a lápis, o que permite inferir que a obra serviu pelo menos como referência de leitura.

Os exemplares encontrados possuíam encadernação de brochura com capa dura, alguns nas cores azul e outros na cor marrom. A pequena dimensão das margens direitas, que dificulta o manuseio e leitura de alguns exemplares, pode ser considerado um indício

²⁷⁴ “1. a vida editorial da obra (espaço entre a primeira e a última edição); 2. número de edições (com cuidado, pois esse índice geralmente é um dado comercial); 3. número de edições conservadas em biblioteca; e 4. presença desses manuais didáticos em sebos.” Cf. OSSEMBACH apud MOREIRA, K. H., 2008.

de que não eram as capas originais dos livros. Todos os exemplares possuíam o formato 14 x 21 cm, impressos em preto e branco.

Não foram encontradas maiores informações sobre a editora. Contudo, uma pesquisa na *Library of Congress* trouxe indícios de que a Ediciones Nizza era uma editora paraguaia, tais como a quantidade de títulos relacionados diretamente à história do país. Além disso, os autores são majoritariamente paraguaios. Contudo, parte de seus livros foram impressos em Buenos Aires, Argentina, como pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 10: Livros publicados pela Ediciones Nizza presentes no acervo da *Library of Congress*

Autor	Título	Local	Ano de publicação
Mariano Antonio Molas	Descripción histórica de la antigua provincia del Paraguay	Asunción	1957
Arturo Bray	Hombres y épocas del Paraguay	Buenos Aires	1957
Julio César Chaves	El general Díaz - biografía del vencedor de Curupaity	Buenos Aires	1957
Julio César Chaves	El supremo dictador	Buenos Aires	1958
Justo Pastor Benítez	Estigarribia - el soldado del Chaco	Buenos Aires	1958
Oswaldo Chaves	Historia y filosofía	Buenos Aires	1958
Arturo Bray	Solano López - soldado de la gloria y del infortunio	Buenos Aires	1958
Talavera, Natalicio	La guerra del Paraguay; correspondencias publicadas en El Semanario	Buenos Aires	1958
Box, Pelham Horton - Traducción de Pablo M. Ynsfrán	Origins of the Paraguayan war. Los orígenes de la guerra de la triple alianza.	Buenos Aires	1958
Carlos Zubizarreta	Acuarelas paraguayas	Buenos Aires	1959
Sinforiano Buzó Gomes	Indice de la poesía paraguaya	Asunción	1959
Justo Pastor Benítez	El solar guarani	Asunción	1959
R. Antonio Ramos	La política del Brasil en el Paraguay bajo la dictadura del Dr. Francia	Buenos Aires	1959
Justo Pastor Benítez	El solar guarani panorama de la cultura paraguaya en el siglo XX	Buenos Aires	1959

Luis María Argaña	La propiedad horizontal por pisos o por departamentos en el Paraguay	Buenos Aires	1960
Elsa Wiezell	Tronco al cielo	Buenos Aires	1960
Carlos Zubizarreta	Cien vidas paraguayas	Buenos Aires	1961
Marco Antonio Laconich	Caudillos de la conquista: romance de una cédula real	Buenos Aires	1961
Surroca de Garcete, Evelia	Organización, administración y legislación de la escuela primaria, 6 ^o o curso normal	Asunción	1962
José Clemente Britos	Fragmento de la Batalla Zenteno-Gondra (Campo Vía) desde el 24 de noviembre al 11 de diciembre de 1933	Buenos Aires	1966
Efraím Cardozo	Efemérides de la historia del Paraguay	Asunción	1967
Justo Pastor Benítez	Formación social del pueblo paraguayo	Buenos Aires	1967
Julio César Chaves	Historia general del Paraguay	Asunción	1968
Leovigildo González García	Las actividades bancarias y de seguros en el Paraguay (década de 1957 a 1966)	Asunción	1969

FONTE: Produção da autora

Na introdução do *Manual Paraguayo* de quarto grado, publicado em 1959, são listados os objetivos da coleção. O primeiro deles é oferecer um manual ajustado ao programa vigente. O manual também apresenta o programa para a matéria de História, tal como o apresentado no livro brasileiro *Programa de Admissão*. Trata-se de uma lista de temas que devem ser abordados:

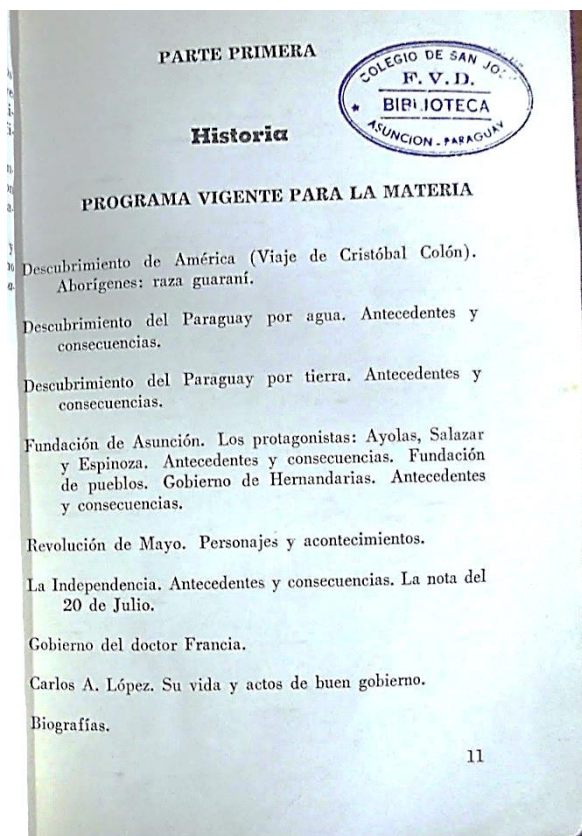


FIG. 14: Programa vigente para a matéria História - Manual paraguayo de cuarto grado.
FONTE: GUBETICH, Hugo Ferreira, 1959, p. 11.

O segundo objetivo do livro era oferecer um livro nacional:

El texto extranjero, por bueno que sea, no responderá jamás al programa ni a la idiosincrasia de maestros y alumnos. Y es lógico: está hecho para otros ambientes y otras mentalidades. El uso de libros foráneos en la enseñanza constituye una de las fallas fundamentales de la educación primaria. [...]
De cualquier modo, de hoy en adelante, maestros y alumnos del cuarto grado podrá, poseídos de un legítima orgullo, decir: Enseñamos (o aprendemos) en un texto nacional, en un libro de paraguayos para paraguayos.²⁷⁵

Como salientamos no primeiro capítulo, um dos principais problemas enfrentados no campo da educação paraguaia era a falta de materiais didáticos. Assim, a equipe de autores pretendia também oferecer um livro a preços acessíveis. O excerto acima aponta também para outra questão, que está relacionada à incipiente produção de livros nacionais

²⁷⁵ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo de cuarto grado*. [S/l]: Ediciones Nizza, 1959.

voltados para esse segmento, que pode estar atrelada ao desenvolvimento da indústria editorial no Paraguai, ao atendimento da demanda por escolarização.

Outro objetivo declarado na introdução do livro era o de colaborar com a reforma realizada por meio do decreto nº 2594 de 1957. Assim, o livro pretendia atender a demanda da matéria *Educación Social*. Em um mesmo volume, eram apresentados os conteúdos de história, geografia e civismo. Vale salientar que os manuais eram aprovados pelo Ministerio de Educación y Culto, como consta em informação impressa na folha de rosto dos exemplares encontrados. No volume destinado ao 6º grau, constava, inclusive, um breve relatório sobre a obra²⁷⁶, no qual havia a ressalva de que o livro estava adaptado ao programa vigente. Portanto, seus defeitos se deviam aos defeitos do programa. Dentre as qualidades do manual, foram ressaltadas a riqueza de informações, a linguagem simples e elegante e a boa organização dos conteúdos. Além disso, havia também a observação de que o manual futuramente deveria passar por uma profunda revisão para se adequar aos novos programas que entrariam em vigência nos próximos anos. Estavam previstas mudanças didáticas e no conteúdo. Essa prescrição presente no livro pode ter sido um fator que explica a sua presença em somente um acervo. Contudo, vale ressaltar que a coleção fazia parte do acervo de Referência, como indica seu número de chamada, o que, de certa forma, denota a importância da obra, que pode estar associada à relevância do coordenador da coleção.

Os livros didáticos que formam a coleção *Mi Manual* foram publicados na década de 1960, já na vigência dos programas efetivados por meio do decreto nº 2594 de 1957. Utilizando os critérios de Ossenbach para análise da difusão de uma obra didática, podemos afirmar que essa obra foi a mais difundida que a anteriormente citada. O primeiro parâmetro diz respeito à vida editorial da obra. A primeira edição do volume *Mi*

²⁷⁶ A transcrição do relatório encontra-se no Anexo 3.

Manual 4 ocorreu em 1961, a última edição encontrada data de 1982. Trata-se da 7ª edição, volume 2 da coleção. Esse exemplar foi localizado no acervo da Biblioteca Nacional do Paraguai. Outro critério é o número de edições conservadas em bibliotecas: Foram encontrados pelo menos um exemplar do *Mi Manual* na maioria das instituições visitadas, Biblioteca Nacional, Instituto Superior de Educación e Colegio de San José. Neste último, todos os volumes estavam disponíveis.

Nenhum dos exemplares encontrados possuía encadernação original, exceto a 11ª impressão de *Mi Manual 4*. A ausência da capa original deve-se provavelmente à quantidade de páginas dos manuais, que se destinavam a todas as matérias. O *Mi Manual 4*, por exemplo, possui 871 páginas. A capa, a seguir, foi ilustrada como uma espécie de árvore comum na flora nacional, denominada Lapacho.

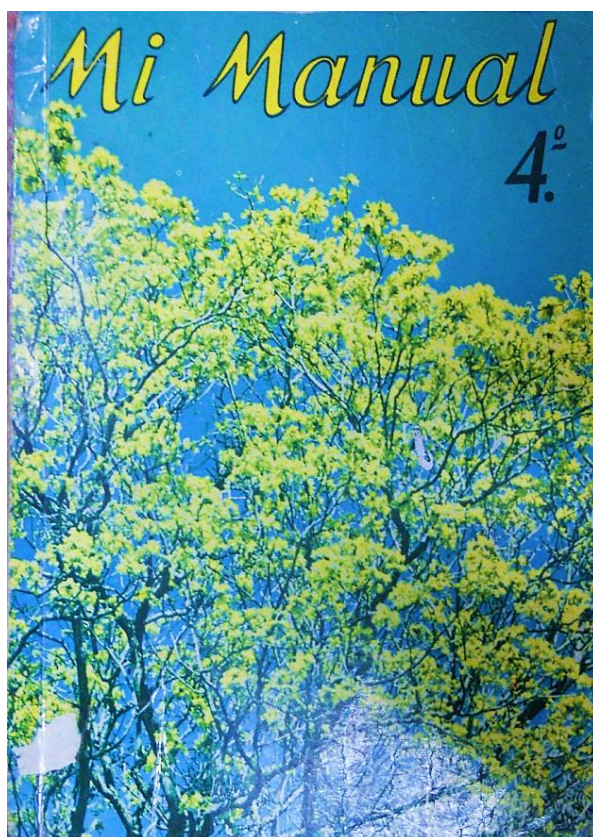


FIG. 15: Capa Mi manual de 4º grado.
FONTE: ESPÍNOLA, Florinda et al. 1961.

O formato da coleção seguia o padrão 14 x 21 cm, com encadernação em brochura. Os livros de *Mi Manual* são de autoria de uma Equipe de professores do Colegio de San José, uma das mais antigas e importantes escolas de Assunção. O colégio foi fundado em 1904 como obra da Congregación de Sacerdotes del Sagrado Corazón de Jesús Betherram, que iniciou suas atividades no Paraguai em 1903.²⁷⁷

Os livros foram editados pela Editorial F.V.D. Porém, não foi possível encontrar informações sobre a editora. Poucas obras publicadas por ela foram encontradas. Contudo, um dos manuais traz um indício de que a Editorial F.V.D esteve diretamente associada ao Colegio, bem como à Congregación de Sacerdotes del Sagrado Corazón de Jesús Betherram, como sugere a imagem a seguir.



FIG. 16: Carimbo presente na página referente ao sumário do *Mi Manual* de 5º grado.
FONTE: ESPÍNOLA, Florinda et al. 1962 (folha de rosto).

Foram localizados somente três livros editados pela F.V.D na *Library of Congress*:

Quadro 11: Livros publicados pela Editorial F.V.D. presentes no acervo da *Library of Congress*

Autor	Título	Local/data.
Alonso de las Heras, César.	Qué cercano tu recuerdo; poemas.	Asunción, Paraguay, Editorial F. V. D., 1970.
Alonso de las Heras, César.	San Bernardino: sus leyendas y su historia	Asunción: Editorial F.V.D., 1996.

²⁷⁷ Cf. PINEDA, Oscar. *Breve Historia de la educación en el Paraguay*. Asunción: Servilibro, 2012, p. 35.

Capdevieile B. y Oxibar C.	Capítulos de la historia del Paraguay	Asunción: Editorial F.V.D., 1978.
----------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

FONTE: Produção da autora

A coleção *Mi Manual* era composta por livros destinados ao 2º, 3º, 4º, 5º e 6º graus. Seu diferencial, em relação às outras coleções estudadas aqui, é que trazia todas as disciplinas em um único volume. Diferentemente da coleção anterior, é considerável a utilização de cores na coleção. Além de ilustrações, é possível encontrar também fotografias. De acordo com informação presente na folha de rosto do manual, as ilustrações ficaram a cargo das Ediciones SM-Madrid.²⁷⁸

Em cada exemplar encontrado, assim como na coleção anterior, localiza-se na folha de guarda ou na folha de rosto a informação de que o livro havia sido “aprobado y recomendado por el Ministerio de Educación y Culto. Resolución [...]”. A cada atualização do livro, era necessária outra aprovação, como mostramos nos dois textos a seguir:

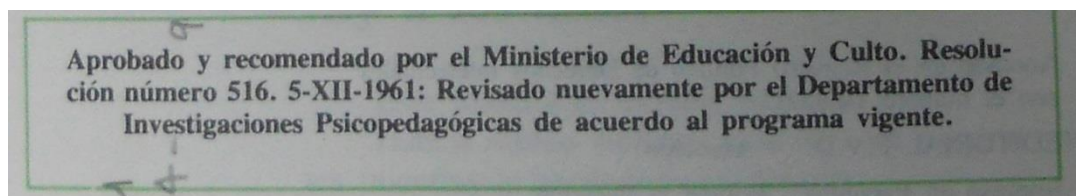


FIG. 17: Texto de aprovação do *Mi Manual* de 4º grado.

FONTE: ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual* de 4º grado, 1961. (verso da folha de rosto).

²⁷⁸ Ediciones SM, atualmente Grupo Editoria SM, estava vinculada aos colégios da Companhia de Maria em Espanha. Em 1951, a produção de livros didáticos e literatura dos marianistas se difundiu de tal forma que foi necessário adotar um caráter empresarial. Na década de 1970, a produção de livros didáticos dos marianistas abarcava diversos segmentos do ensino. Cf. LABRADOR, Carmina. Política educativa: órdenes religiosas docentes; marianistas. In: DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.). *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 3. Madrid: Morata; Fundación Santa María, 1994, p. 890-895.

RESOLUCION Nº 516
POR LA CUAL SE APRUEBA EL "MANUAL F.V.D."
PARA EL 4º GRADO PRESENTADO POR EL COLEGIO DE
"SAN JOSE".

Asunción, 5 de diciembre de 1961.

VISTO: La nota presentada por el Colegio de "San José" a la Dirección del Departamento de Enseñanza Primaria, en la que solicita el estudio y aprobación de el "Manual F.V.D." para el 4º grado, y el informe favorable del Director del Departamento de Investigaciones Psico-Pedagógicas y la aprobación del Consejo de Enseñanza Primaria en sesión ordinaria de fecha 29 de noviembre del cte. año;

EL MINISTRO DE EDUCACION Y CULTO
R E S U E L V E:

- 1º Aprobar el "Manual F.V.D." para el 4º grado presentado por el Colegio de "San José".
- 2º Recomendar su uso en todas las Escuelas Primarias, Públicas y Privadas de la República.
- 3º Comunicar y archivar.

Firmado: FABIO DA SILVA
Ministro

Es copia.

(Hay un sello)
Firmado: Secretario General

- Anotado en el Registro Público de Derechos Intelectuales con el número 14.857.
- EDITORIAL F.V.D. - Asunción.
- Impreso en Paraguay - Printed in Paraguay
- Imprenta Modelo S.A.

6

FIG. 18: Texto de aprovação do *Mi Manual* de 4º grado.
FONTE: ESPÍNOLA, Florinda et al. 1961, p. 06.

Em alguns exemplares, no verso da folha de rosto, encontra-se uma cópia completa da resolução que comprova a aprovação do livro, como na imagem acima. O que demonstra que havia controle, por parte do MEC-Py, tanto dos métodos de ensino adotados nesses manuais quanto dos conteúdos.

A centralização e controle dos livros didáticos aparecem também na fala da professora Felisa de Medina:

habían profesores que escribían esos materiales, las personas que estaban bien relacionadas en el Ministerio de Educación, que tenían conocimiento, eran compañeros de curso y demás con las autoridades del momento, eran los encargados de producir esos materiales. Y se seguía que se han [adquiridos?] a nivel nacional. Eran los textos básicos de lectura y por áreas de materias: lengua castellana, de ciencia sociales, de matemática, en fin todas las áreas de conocimiento, de ciencias naturales, música. Cada niño tenía que adquirir su propio material y sus propios útiles escolares. Los padres solventaban todos esos gastos, los uniformes que se utilizaban en las instituciones eran

solventados por los padres, pero era orientado por el Ministerio de la Educación.²⁷⁹

Na fala da professora, não somente os manuais passavam pelo crivo do MEC-Py, mas também os uniformes. Além disso, Medina fez um contraponto com a situação do Paraguai contemporâneo, pois, em 2012, o governo distribuía materiais escolares para os alunos das escolas públicas.

A coleção *Estudios Sociales* é parte da *Série Ñanduti*²⁸⁰. Esta série foi elaborada, produzida e publicada pelo Ministerio de Educación y Culto do Paraguai. A iniciativa era parte do desenvolvimento de um programa permanente de elaboração, impressão e distribuição de livros didáticos, uma das metas do Plano Decenal 1970/80, tendo o objetivo de melhorar a qualidade e o nível de eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, foram elaborados livros para a educação primária, e no final da década de 1980, os livros para o nível médio. A *Série Ñanduti* incluía títulos de todas as matérias da educação primária e da etapa básica da educação média; era composta também por um Guia Didático referente à área e ao grau ou ano.

Dentre os manuais localizados, somente o volume de 4º grau possuía a capa original em bom estado. Apesar de a capa ser simples, como se observa a seguir, sem ilustrações, a composição gráfica do interior do livro é a mais sofisticada dentre as publicações paraguaias estudadas:

²⁷⁹ MEDINA, Felisa Rodriguez de. Entrevista I. [nov. 2012]. Entrevistadora: Bruna Reis Afonso. Presidente Franco - Paraguay, 2012. 1 arquivo .mp3 (25 min.). A transcrição da entrevista na íntegra encontra-se no Anexo 4 desta dissertação.

²⁸⁰ *Ñanduti* é um tipo de renda, tipicamente paraguaia, realizada por mulheres. A palavra de origem guarani é traduzida como tela de aranha e está diretamente relacionada ao folclore do país. A lenda do Ñanduti conta que o rendado foi criado por uma mulher indígena que se inspirou no tecer de uma aranha, a fim de ajudar seu filho, um guerreiro guarani, a conquistar o amor de uma jovem índia. Cf. MÉNDEZ, María Leticia. Leyenda del Ñanduti. *ABC Color*. Asunción, 16 ago. 2011 (online). Disponível em: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/leyenda-del-nanduti-296167.html> Acesso em: 04 de novembro de 2017.

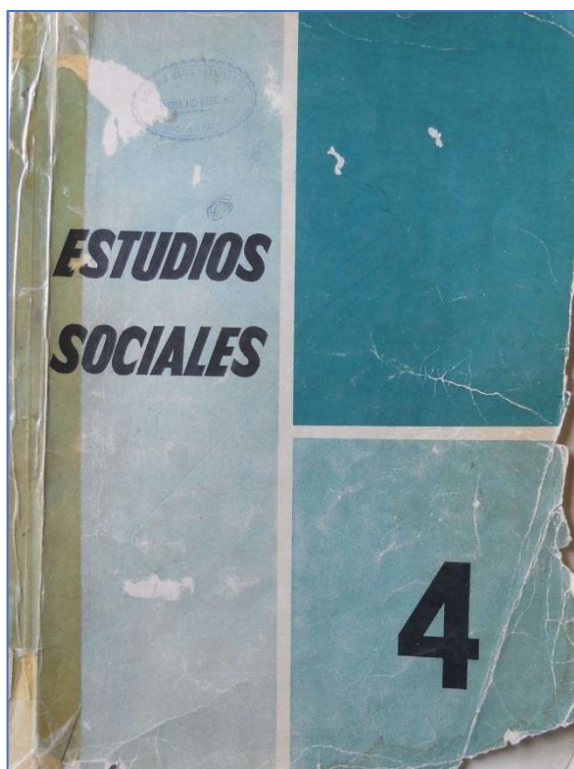


FIG. 19: Capa do livro *Estudios Sociales 4*.

FONTE: ALDERETE, Eliza R. Dominguez; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. 1975.

Mapas, fotografias, gravuras e reproduções de pintura ilustram os livros dessa coleção. Ademais, a Série Ñandutí apresenta a disposição do texto em duas colunas. A utilização desse formato é predominante. Porém, utiliza-se também o texto disposto em apenas uma coluna. Os livros da Série Ñandutí para a escola primária adotam o formato 19 x 26 cm, enquanto que os destinados à educação média utilizam o formato 14 x 21cm.

Foram encontrados livros destinados ao 4º, 5º e 6º graus, além de livros destinados ao 1º, 2º e 3º cursos do nível médio. A primeira edição do livro de 4º grado data de 1975. Suas autoras são Elisa R. Dominguez e Blanca Rosa Romero. O livro de 5º grado teve sua primeira edição em 1980, conta com 252 páginas e incluiu a autora Mirtia Caballero, além das duas autoras anteriores. O livro de 6º grado foi editado em 1981 e possui 216 páginas, tendo a mesma autoria do anterior. Foram impressos 30.000 exemplares de cada livro. Os livros destinados ao nível médio tiveram sua segunda edição publicada em 1989,

com a tiragem de 40.000 exemplares; suas autoras são Elisa R. Dominguez Alderete e Mirtia Caballero de Tessada. Houve também a colaboração de Blanca Rosa Romero de Viola.

Blanca Rosa Romero de Viola foi historiadora, autora de *Siglo diececho período de transición*²⁸¹; fez parte do Instituto de Investigaciones Históricas José Gaspar Rodríguez de Francia. Mirtia Caballero foi autora de *San francisco de Yuty - origen y desarrollo*.²⁸² Não foram encontradas informações sobre Eliza R. Dominguez Aledrete.

Voltando aos critérios de Ossebach, esses manuais foram encontrados no Colégio de San José e também no Colégio Maria Auxiliadora. Esses livros não foram apenas conservados, como continuaram sendo referência para estudantes do Colégio Maria Auxiliadora, como se observa abaixo:

... E-3

Autor: Romero de viola Blanca
 Título: Estudios Sociales 5
seje ñanduti

FECHA DE DEVOLUCIÓN	NOMBRE DEL LECTOR	CURSO
03/05/01	Sonia Florentin	2º E.E.B.
31-05-2001	Tererita	Prof.
06/06/01	Maria Nunez	1º Año
05-02-01	Karina	2º E.E.B.
01/09/03	sehna	2º ✓

E-3

BIBLIOTECA
 COLEGIO MARIA AUXILIADORA
 ASUNCION PARAGUAY

FIG. 20: Ficha de empréstimo da biblioteca do Colégio Maria Auxiliadora anexada ao livro *Estudios Sociales 5*.

FONTE: ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO V. Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. 1980.

²⁸¹ VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Siglo diececho período de transición*. Asunción: Editora Comuneros, 1987.

²⁸² CABALLERO, Mirtia. *San francisco de Yuty - origen y desarrollo*. Biblioteca de Estudios Paraguayos, Volumen 62. Asunción: Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 2002.

Ainda nos anos 2000, os livros serviam como referência tanto para estudantes, quanto para professores, como indica a ficha de empréstimo da biblioteca do Colegio Maria Auxiliadora.

No que diz respeito à produção de livros didáticos, é possível perceber que em ambos os países houve uma preocupação com a melhoria da qualidade dos livros. No caso do Brasil, houve, por parte do governo, incentivo à iniciativa privada. De acordo com Batista, “todos os estados de produção e venda do livro passam a ser, a partir de 1967, isentos de impostos. A produção de celulose e a fabricação de papel são estimulados.”²⁸³ Assim, o dito “problema do livro didático” foi solucionado pelo setor editorial privado.

No caso paraguaio, não foi possível encontrar bibliografia sobre a história da produção editorial ou do livro no país. Porém, podemos perceber a atuação tanto da iniciativa privada quanto do Ministério de Educación y Culto na produção das obras didáticas. Além disso, observa-se também que no Paraguai parece ter havido maior controle do governo sobre a produção desses manuais, pois a indicação de que os livros tiveram sua publicação autorizada aparece na maioria dos exemplares consultados em lugar de destaque.

A partir dos anos finais da década de 1970, é possível perceber em ambos os países uma modificação nos aspectos gráficos dos manuais, como a presença de cores e o aumento da dimensão dos livros, além do uso de imagens, desde ilustrações feitas para a obra até fotografias e mapas. Outro aspecto importante é a trajetória do ensino de história que pode ser observada nesses manuais. No Brasil, o ensino de história nas séries finais do 1º grau não parece ter se integrado totalmente aos estudos sociais, visto que livros de grande vendagem eram destinados exclusivamente à história, como se ela fosse uma

²⁸³ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras, história e história da leitura*. 1ª ed., Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 556.

disciplina específica presente nos currículos. No Paraguai, o ensino de história parece ter se integrado efetivamente na proposta dos Estudos Sociais. Ainda que nos manuais a história, a geografia e o civismo ocupem capítulos distintos, observamos a predominância de uma mesma perspectiva de história da pátria, que está intrinsecamente associada ao civismo. Abordaremos esse aspecto posteriormente.

CAPÍTULO 3

La guerra de la Triple Alianza e a Guerra do Paraguai: uma guerra, diferentes narrativas didáticas

O objetivo da primeira parte do capítulo é apresentar de que maneira os livros didáticos analisados abordam a Guerra do Paraguai. Buscamos compreender através de aspectos quantitativos qual espaço a narrativa sobre o conflito ocupou nos livros. Procuramos evidenciar também a maneira como cada livro desenvolveu uma narrativa sobre esse evento. Tendo em vista as diferentes abordagens encontradas, optamos por apresentar primeiro os aspectos gerais dos livros, tais como a quantidade de páginas relativas à história da Guerra, a presença de recursos gráficos, como mapas e ilustrações, e, quando possível, inferências sobre o público alvo, concepções pedagógicas e outros aspectos presentes na introdução/apresentação dos livros. Na segunda parte, dedicamo-nos à análise dos temas mais frequentes nos livros brasileiros e paraguaios, procurando evidenciar as articulações entre o texto didático e as questões políticas e sociais que permeiam os tópicos levantados.

3.1 A Guerra do Paraguai nos LD's brasileiros.

Iniciaremos essa apresentação pelos livros brasileiros. Os livros estudados dividem-se em duas categorias. A primeira compreende aqueles que se destinam aos anos finais do ensino primário, isto é, 4^a e 5^a séries. A segunda categoria abarca aqueles que se destinam à 6^a série e foram publicados depois da implementação da Lei 5692/71 que, como já salientamos, ampliou a quantidade de anos de escolarização obrigatória. Os livros *Programa de Admissão e Estudos Sociais* são destinados a estudantes das 4^a e 5^a séries

do ensino primário e se encaixam na primeira categoria²⁸⁴. O conteúdo abordado por esses livros compreende os principais fatos da história política brasileira tradicional. O livro *Brasil, nossa terra, nossa gente* é destinado à 4ª série e segue a mesma estrutura de conteúdos utilizada nos livros anteriores. O diferencial deste manual é o fato de ter sido publicado em 1971 e reimpresso nos dois anos seguintes, ou seja, já na vigência da Lei 5692/71 e com financiamento do MEC. Outra característica que distingue esse manual é a utilização de uma linguagem mais próxima dos textos de literatura.

Na segunda categoria, estão os livros *História do Brasil - da Independência aos nossos dias*, de Sérgio Buarque de Hollanda, e *História do Brasil*, de Maria Januária Vilela Santos, que se destinam a estudantes da 6ª série e tratam do Brasil independente até governos pós-64. Nesses livros, ficam mais evidentes as mudanças que a reforma provocou na organização dos conteúdos didáticos. A abolição do exame de admissão ao ginásio pôs fim a uma das principais barreiras institucionais que impediam o ingresso ao que era considerado parte do ensino secundário. Após os quatro anos de curso elementar, os estudantes que pretendiam prosseguir os estudos prestavam o exame de admissão ao ginásio. Muitos estudantes, ao não serem aprovados no exame de admissão, retornavam às suas escolas primárias para cursar o ano complementar, a 5ª série.²⁸⁵ Com o advento da Lei 5692/71, extinguiu-se esse período complementar e não obrigatório. A 5ª série perde seu caráter preparatório e passa a integrar a formação progressiva do estudante.

²⁸⁴ A sistematização do ensino primário ocorreu com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, que definiu que o ensino primário elementar teria duração de 4 anos, podendo ser acrescido de um período complementar de um ano para preparação para o exame de admissão ao ginásio. Cf. ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. 1ª ed., Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006, p. 1-27.

²⁸⁵ Sobre o acesso à escola secundária e o exame de admissão ver NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, p. 35-60; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. 2008, p. 449-463.

Assim, os temas tratados nos livros de 6ª série complementam os assuntos abordados na 5ª série. Em geral, os livros dividem seus conteúdos em Brasil colônia, tema da 5ª série, e Brasil independente, trabalhado na 6ª série.²⁸⁶

Com o objetivo de compreender qual a importância era dada à história da Guerra do Paraguai, demonstramos no gráfico abaixo quantas páginas o conteúdo relativo ao conflito ocupou em relação ao número total de páginas destinadas ao conteúdo de história:

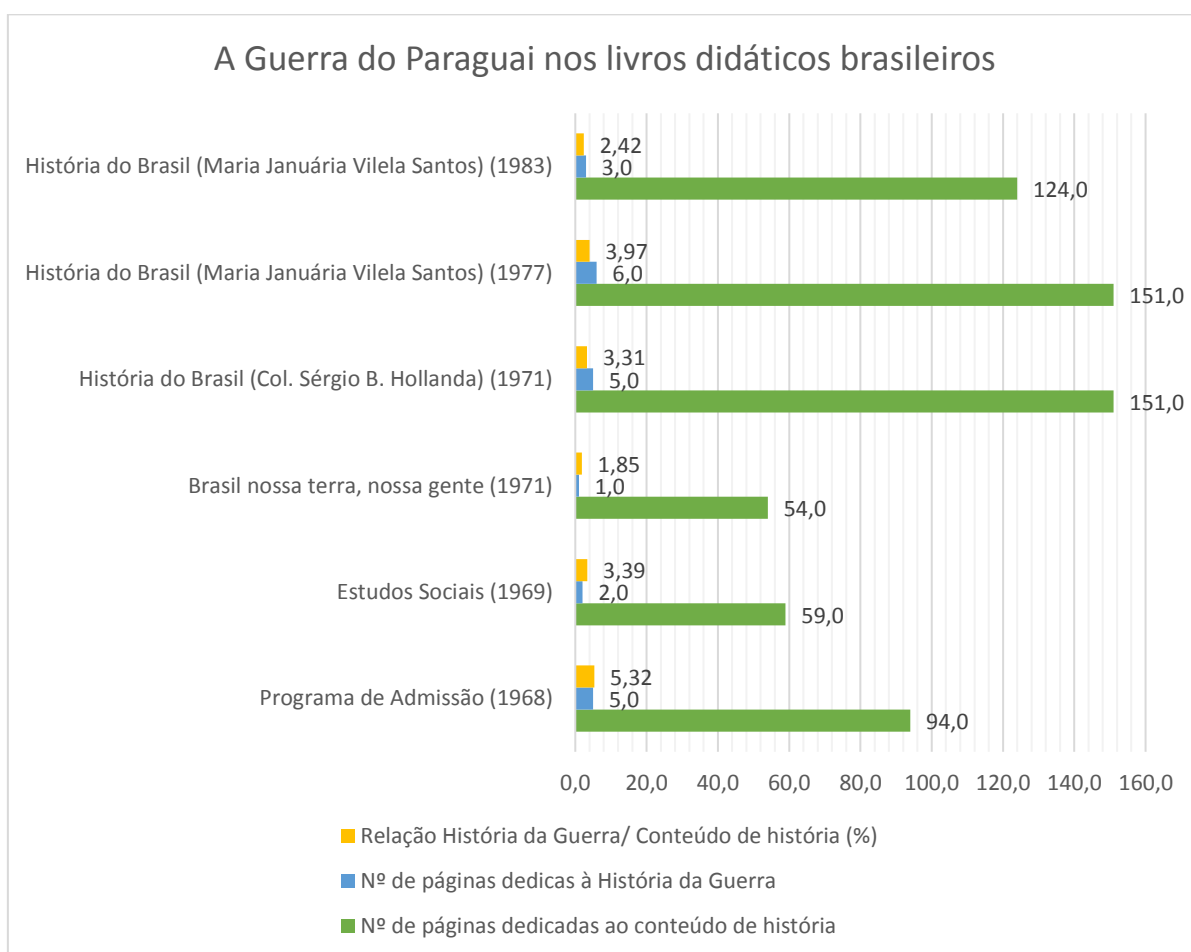


GRÁFICO 1 Número de páginas dedicadas à história da Guerra do Paraguai em relação ao número de páginas destinadas ao conteúdo de história.²⁸⁷

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁸⁶ Outros livros que seguem esta mesma forma de distribuição dos conteúdos são: ALVES, Francisco de Assis. *História do Brasil*. 1ª ed., São Paulo: Editora Moderna, 1982; ORDOÑEZ, Marlene. *História do Brasil*. São Paulo: IBEP, 1975.

²⁸⁷ No caso dos livros *Brasil nossa terra, nossa gente 2* e *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos, foram descontadas as páginas de elementos pré- e pós-textuais, nos demais títulos esses componentes não foram incorporados, foram levadas em conta as páginas referentes ao capítulo destinado à disciplina de história.

Como pode ser observado no gráfico acima, dentre os livros analisados, aquele em que o evento tem percentualmente maior espaço é o *Programa de Admissão*, no qual a narrativa sobre a guerra ocupa 5,32% das páginas dedicadas ao conteúdo de história. Aquele que dá menos ênfase para o tema é o *Brasil Nossa Terra, nossa gente*, com 1,85%. Chamamos atenção para esses dados porque a história do conflito é parte de uma narrativa, que se constrói a cada capítulo, sobre a história do Brasil. Assim, buscamos delinear como as versões sobre a Guerra do Paraguai se inserem na história nacional. Cabe salientar que nenhum dos livros analisados trabalha com temas de História Geral, exceto o livro *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos, cuja introdução trata da independência da América. Curiosamente, o capítulo 1 do livro intitula-se *Dom Pedro I governa o Brasil*, demonstrando que a história da América é utilizada como elemento para facilitar a compreensão da singularidade do movimento de independência do Brasil.

A relevância da Guerra no contexto das narrativas didáticas sobre a história do Brasil pode ser compreendida também através de outros elementos presentes nos manuais, que colocam em destaque determinados acontecimentos e personagens históricos, tais como linhas do tempo e datas cívicas. Destacamos a linha do tempo presente no capítulo *Desenvolvimento da Noção de tempo* do livro *Estudos Sociais* de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira. O objetivo do capítulo é apresentar o conceito de século e situar no tempo alguns acontecimentos, como se observa abaixo:

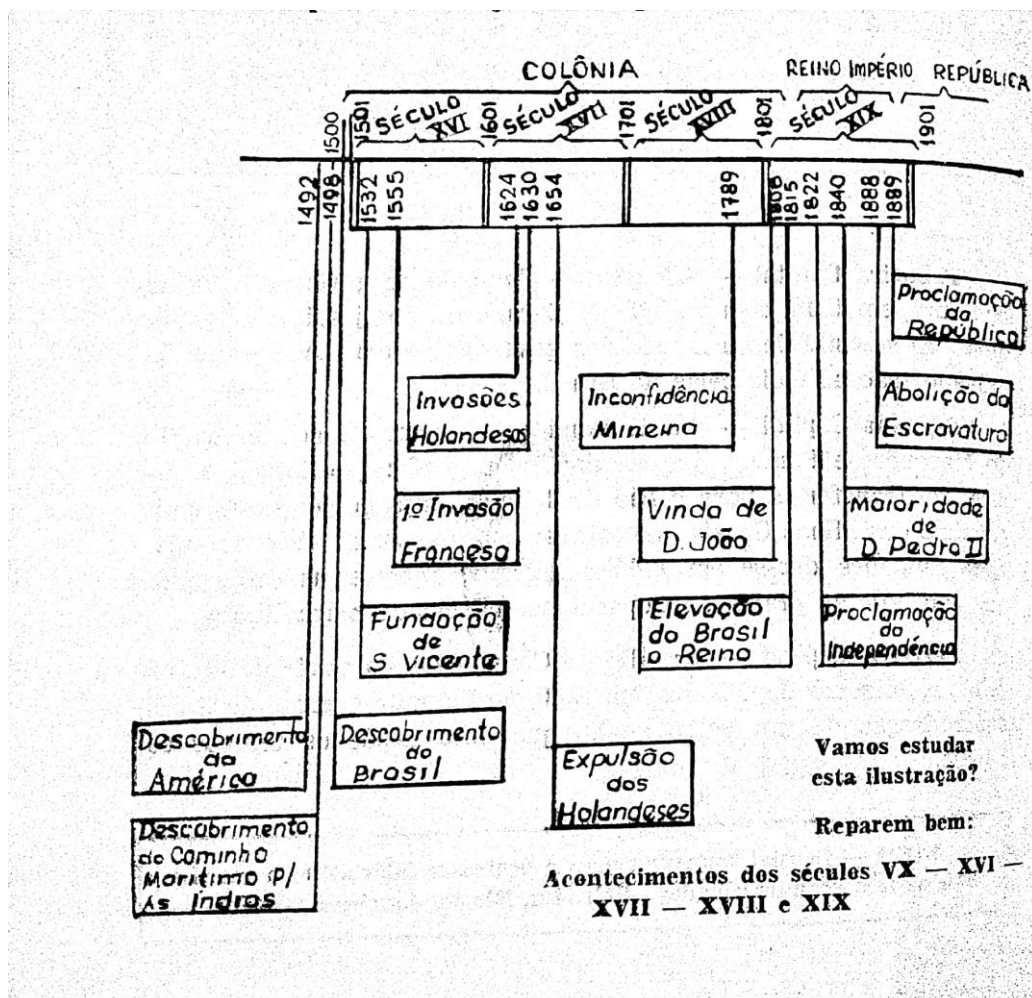


FIG. 21: Linha do tempo na introdução do conteúdo de história do livro *Estudos Sociais para os 4º e 5º graus* de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira.
 FONTE: OLIVEIRA, Carolina. 1969, p. 168.

A linha do tempo não só auxilia a localização dos eventos de forma cronológica, como cria um panorama da história do Brasil ao selecionar alguns acontecimentos em detrimento de outros. Dentre os muitos elementos que poderíamos destacar, chamamos a atenção para a ênfase nas “lutas contra o estrangeiro”²⁸⁸ no período correspondente à colônia, o que não acontece no período subsequente. Como acontecimentos relevantes do período Imperial, o livro destaca a maioridade de D. Pedro II e a abolição da escravatura,

²⁸⁸ Título do capítulo 14. Cf. OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos sociais para os 4º e 5º graus*. São Paulo: Editora do Mestre, 1969.

não selecionando nenhum dos vários conflitos internos e externos ocorridos durante o período, dentre ele, podemos citar a Guerra da Cisplatina e a Guerra contra Oribe e Rosas.

Como observamos anteriormente, o *Programa de Admissão* foi o manual que dedicou maior espaço à Guerra do Paraguai, dentre os estudados. O livro, em um único volume, continha todos os temas que poderiam ser cobrados no exame de admissão. Essas matérias eram listadas nas páginas iniciais do livro sob o título de “assuntos para elaboração de questões dos exames de admissão ao ginásio no Estado de São Paulo”²⁸⁹.

Os temas da área de História seguem abaixo:

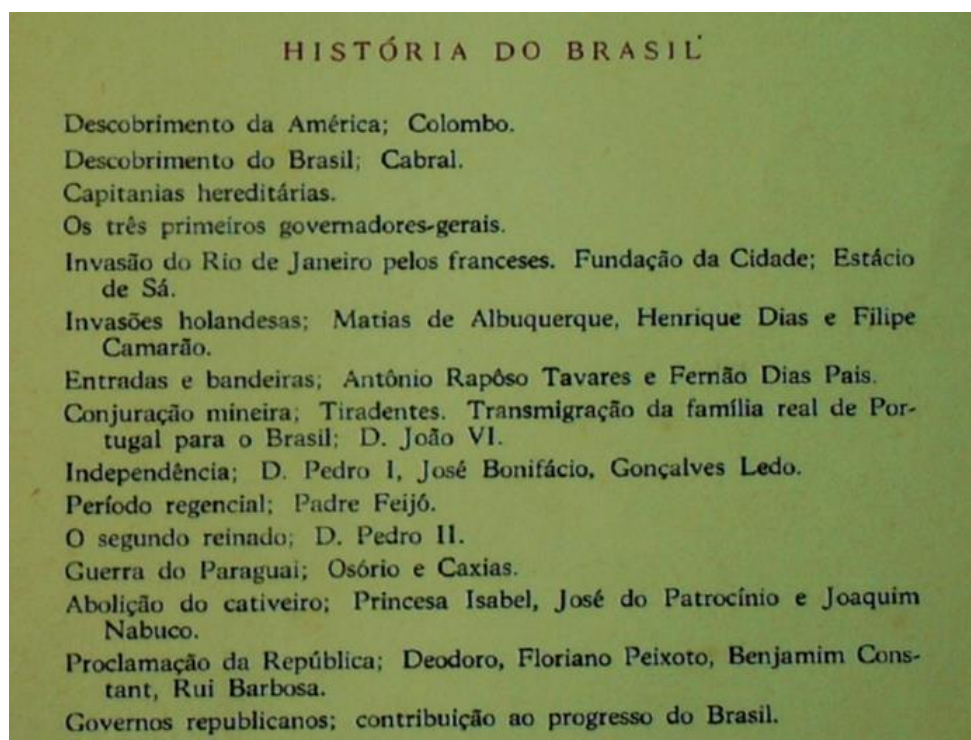


FIG. 22: Lista de assuntos para elaboração de questões dos exames de admissão ao ginásio do Estado de São Paulo.

FONTE: AZEVEDO, Aroldo (et. al.). *Programa de Admissão*, 1968, p. 13.

Essa lista de assuntos determinava os temas presentes nos livros, bem como a maneira como eles foram abordados. Observa-se a importância de fatos políticos, bem como a ênfase nas ações de algumas personalidades. A lista de temas assemelha-se a linha

²⁸⁹ AZEVEDO, 1968, p. 11.

do tempo presente no livro de Carolina Rennó Ribeiro, com destaque para questões relacionadas a formação territorial e política do Brasil. Nota-se que a Guerra do Paraguai era tema bastante relevante para o ensino de história no período, pois junto com a Abolição e a ascensão de D. Pedro II forma o conteúdo correspondente ao Segundo Reinado. Ao tratar da Guerra do Paraguai, era importante que o livro dedicasse especial atenção à atuação de Osório e Caxias, pois o estudante poderia ser arguido sobre estes militares. Assim, das 5 páginas dedicadas à Guerra, 2 páginas tratam da biografia de Caxias, Osório e Tamandaré e 1 página contém um mapa ilustrativo do conflito.

Ao longo da pesquisa, para melhor compreensão das versões presentes nos livros, procuramos estudar a maior quantidade de manuais acessíveis que correspondessem ao nosso recorte temporal e temático. Nem todos eles foram incorporados à pesquisa final. Porém serão mencionados, ao longo do texto, sempre que for necessário. De acordo com Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, seus livros (*Estudos Sociais para o 3º grau* e *Estudos Sociais para 4º e 5º graus*) visavam atender as demandas dos professores da escola primária. A autora afirmou:

Tem sido minha constante preocupação levar ao professorado o que de melhor existe no campo didático, no respeitante a curso primário.²⁹⁰
Com a presente publicação, acreditamos ter colaborado com a classe de professores primários, cujo apreço nos anima a continuar trabalhando em nossas edições didáticas.²⁹¹

A menção constante ao “professorado” nas edições consultadas permite inferir que os editores visavam o professor como público leitor.

No livro indicado para a 3ª série, a guerra é citada como um conflito com o Paraguai que D. Pedro II teve que enfrentar. A quantidade de informações presentes no volume destinado ao 4º e 5º graus é maior, porém, continua sucinta. Em 10 parágrafos

²⁹⁰ OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro. *Estudos Sociais 3º Grau*. São Paulo: Editora do Mestre. 10ª ed., 1967, p. 02.

²⁹¹ OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969, p. 02.

curtos, a autora aborda as motivações que levaram ao conflito, a formação da Tríplice Aliança, a atuação dos comandantes e as batalhas travadas. A história da guerra abarca duas páginas, sendo uma de texto e outra contendo mapa ilustrativo que enfoca o território onde o conflito ocorreu.

O livro *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*, de autoria de Marina Martinez, traz uma narrativa também bastante sucinta sobre a Guerra. Em quatro parágrafos, a autora cita a causa do conflito, a união do Brasil com a Argentina e o Uruguai contra o Paraguai e qualifica a atuação dos soldados e dos comandantes. Também, nesse manual, foi utilizado um mapa para ilustrar o conflito. Vale destacar que a temática da guerra se encontra na unidade IV do manual referente ao Brasil independente, cujo título é “Surge a Nação Brasileira”. No capítulo que trata do Reinado de D. Pedro II, o manual traz os seguintes subtítulos: *a pacificação do país; e a Nação se desenvolve...* (que trata dos aspectos econômicos, agricultura, início da instalação das primeiras indústrias no país, construção de ferrovias, etc.); *Lutas, novamente...* que aborda a Guerra do Paraguai.²⁹² O sentido que se cria para a guerra é, dessa forma, o de interrupção do progresso da Nação. O manual *Brasil, nossa terra, nossa gente 2* é complementado pelo primeiro volume, que apresenta o conteúdo de geografia. Destaca-se, em *Brasil, nossa terra, nossa gente 1*, o título da última unidade: *Brasil um País que se desenvolve*. O que buscamos demonstrar aqui é que nesse manual existe uma narrativa sobre a nação claramente construída e que esta narrativa tem por finalidade contar a história de uma nação que é uma – formada por *Um só povo*²⁹³ e está no caminho do desenvolvimento econômico.

O livro *História do Brasil - da Independência aos nossos dias* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda traz uma narrativa mais densa, incluindo boxes com trechos de

²⁹² MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1971, p. 39-41.

²⁹³ Idem, p. 50.

documentos, como o Ultimato²⁹⁴ enviado ao Presidente Aguirre, e do Tratado da Tríplice Aliança. Diferentemente dos livros citados anteriormente, o início da guerra com o Paraguai é diretamente associado aos conflitos entre o Império e o Uruguai. Outra característica importante é que existe um fio narrativo que conduz o leitor pelo desenvolvimento da guerra. As batalhas são descritas e pede-se ao leitor que as acompanhe pelos inúmeros mapas dispostos nas laterais das páginas. Além disso, a narrativa traz também algumas decorrências do conflito para o Brasil, que serão apresentadas posteriormente. Esse aspecto pode ser considerado uma novidade no que diz respeito ao tratamento do tema (no contexto do *corpus* documental utilizado nessa pesquisa).

No livro de autoria de Maria Januária Vilela Santos, *História do Brasil, a Guerra do Paraguai* se insere no contexto das “Guerras do Prata”. Apesar de o tema ocupar 3 páginas e meia, a narrativa sobre a guerra é sucinta quando comparada ao livro da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda. O texto está dividido em quatro tópicos. Uma introdução com as motivações para o conflito, o início da guerra, as grandes batalhas e os resultados da guerra. Entre a 3ª edição (1975), a 5ª (1977) e a 15ª (1983) ocorrem poucas mudanças no texto. Elas se referem, sobretudo, à maior preocupação em apresentar informações sobre o Paraguai. Somente na 15ª edição o livro menciona, por exemplo, que Solano López é considerado um herói pelo povo paraguaio e que ao final da guerra o país “estava praticamente arrasado.”

²⁹⁴ Em abril de 1864, o governo imperial enviou ao governo uruguaio uma lista de exigências através do conselheiro José Antônio Saraiva. O Império exigiu que o governo destituisse e responsabilizasse todos os oficiais de polícia uruguaio que tivessem cometido abusos contra brasileiros residentes em território uruguaio; compensasse todos os brasileiros que tivessem perdido propriedades devido aos abusos de autoridades uruguaio, dentre outras. Essas exigências são compreendidas, por Doratioto, como uma estratégia do Império para criar condições políticas que permitissem uma intervenção militar em território uruguaio. Cf. DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 52-53; WHIGHAM, Thomas. *La Guerra de la Triple Alianza – Vol. I: causas e inicios del mayor conflicto bélico de América del Sur*. Asunción: Taurus, 2010, p. 164-165; MENEZES, Alfredo da Mota. *A guerra é nossa: a Inglaterra não provocou a Guerra do Paraguai*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 81-102.

Em todos os livros, há uma preocupação em localizar geograficamente o conflito, porém, os manuais da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e de Maria Januária Vilela Santos se distinguem pela presença de vários mapas coloridos que acompanham a leitura e servem de ilustração para as batalhas citadas. Esse diferencial no aspecto visual do livro demonstra também uma preocupação com a compreensão do leitor sobre o tema. O que permite inferir não só mudanças tecnológicas e econômicas que influenciaram na materialidade dos livros, permitindo a publicação de manuais graficamente mais sofisticados, mas também uma mudança gradativa nos próprios métodos de ensino de história. Além disso, essa preocupação pode estar associada ao eixo de produção editorial brasileiro, que se localizava, principalmente, na região sudeste, distante do cenário onde ocorreu a guerra. O livro de Maria Januária Vilella Santos destaca-se nesse aspecto por introduzir a linguagem das histórias em quadrinhos no corpo do texto:

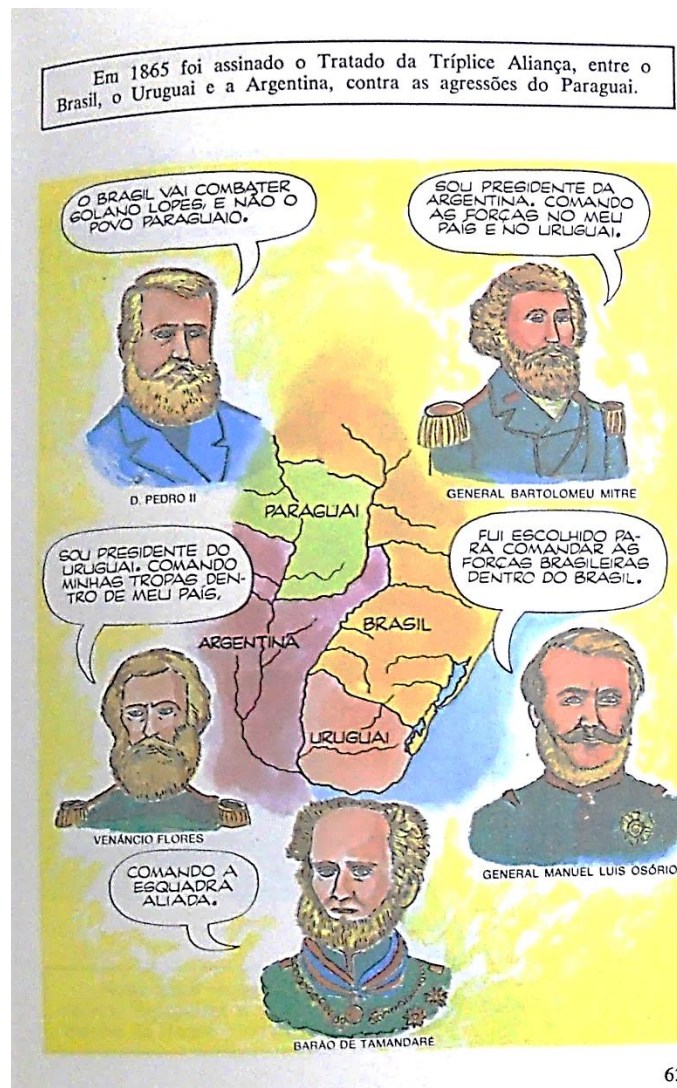


FIG. 23: Mapa da Guerra do Paraguai e ilustrações dos principais líderes militares da Tríplice Aliança.
 FONTE: SANTOS, Maria Januária Vilela, 1977, p. 63.

Vale ressaltar que a utilização dessa linguagem não foi uma novidade trazida por esse manual especificamente. Os livros didáticos de Julierme de Abreu e Castro são os que mais se destacam no uso das Histórias em Quadrinhos²⁹⁵. Na obra de Maria Januária Vilela Santos, os quadrinhos são utilizados para explicar a independência da América. Já os recursos que podem ser visualizados acima, como os balões que inserem a fala dos

²⁹⁵ BUENO, João Batista Gonçalves. Estudo de Propostas de Práticas de Leitura de representações iconográficas em livros didáticos de história do Brasil, publicados entre as décadas de 1970 a 1980. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, XIX, 2008, São Paulo. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP-USP. 08 a 12 de setembro de 2008, p. 1-13. Cd-Rom.

personagens, aparecem ao longo do desenvolvimento do livro, mesclados com o estilo tradicional de apresentação das informações.

A mudança na materialidade das obras de Sérgio Buarque de Hollanda e Maria Januária Vilela Santos (1983) pode ser observada também na diagramação que dispôs os textos e as imagens em duas colunas, de modo que nas laterais das páginas haja espaço para inserção de boxes e ilustrações. Esse padrão está presente em todas as páginas do manual. Mesmo quando esses elementos complementares estão ausentes, o espaço lateral, nesses casos, fica em branco.

3.2 A Guerra do Paraguai nos LD's paraguaios

No caso paraguaio, a reforma de 1973 não modificou a organização das séries da escola de nível primário. A *educación escolar básica* continuou a ter 6 graus, divididos em dois ciclos, de modo que os três anos iniciais compunham o primeiro ciclo e os demais formavam o segundo. As três coleções estudadas apresentam, como observamos no primeiro capítulo, características bastante distintas. A primeira coleção, intitulada *Manual Paraguayo*, foi publicada nos anos subsequentes à vigência da reforma de 1957, sob a coordenação do geógrafo Hugo Ferreira de Gubetich. Os cinco volumes que compuseram o *Manual Paraguayo* trabalhavam com o conteúdo da área *Educación Social* (geografia, história, instrução cívica²⁹⁶, educação artística²⁹⁷). A coleção *Mi Manual*, também composta por 5 volumes, foi produzida por uma equipe de professores do *Colegio de San Jose*. Seu diferencial foi trazer todas as disciplinas em livro único. *Mi Manual* começou a ser publicada nos anos iniciais da década de 1960 e encontramos alguns exemplares da

²⁹⁶ Presente nos livros de 4º, 5º e 6º graus.

²⁹⁷ Presente nos livros de 2º e 3º graus.

coleção que foram editados na década de 1980.²⁹⁸ A terceira coleção, por sua vez, foi publicada pelo *Ministerio de Educación y Culto* e integrava uma série de publicações didáticas denominada Ñanduti. Foram encontrados 3 volumes correspondentes à disciplina de estudos sociais em nível primário. Essa série se distingue das demais por trazer cada disciplina em livros distintos.

Com o objetivo de compreender qual a importância dada à história da Guerra do Paraguai nas coleções supracitadas, demonstramos no gráfico abaixo quantas páginas o conteúdo relativo a ela ocupou em relação ao número total de páginas destinadas ao conteúdo de história:

²⁹⁸ CANELO, Cira Nessi; GILLY, Emma Nessi. *Mi Manual 6º grado*. 8ª ed., Asunción: Editorial FVD, 1980; ARÉVALOS, Aisnalia González de; BOGADO, Laura Benítez. *Mi Manual 2º grado*. 7ª ed., Asunción: Editorial FVD, 1982.

A Guerra do Paraguai nos livros didáticos paraguaios

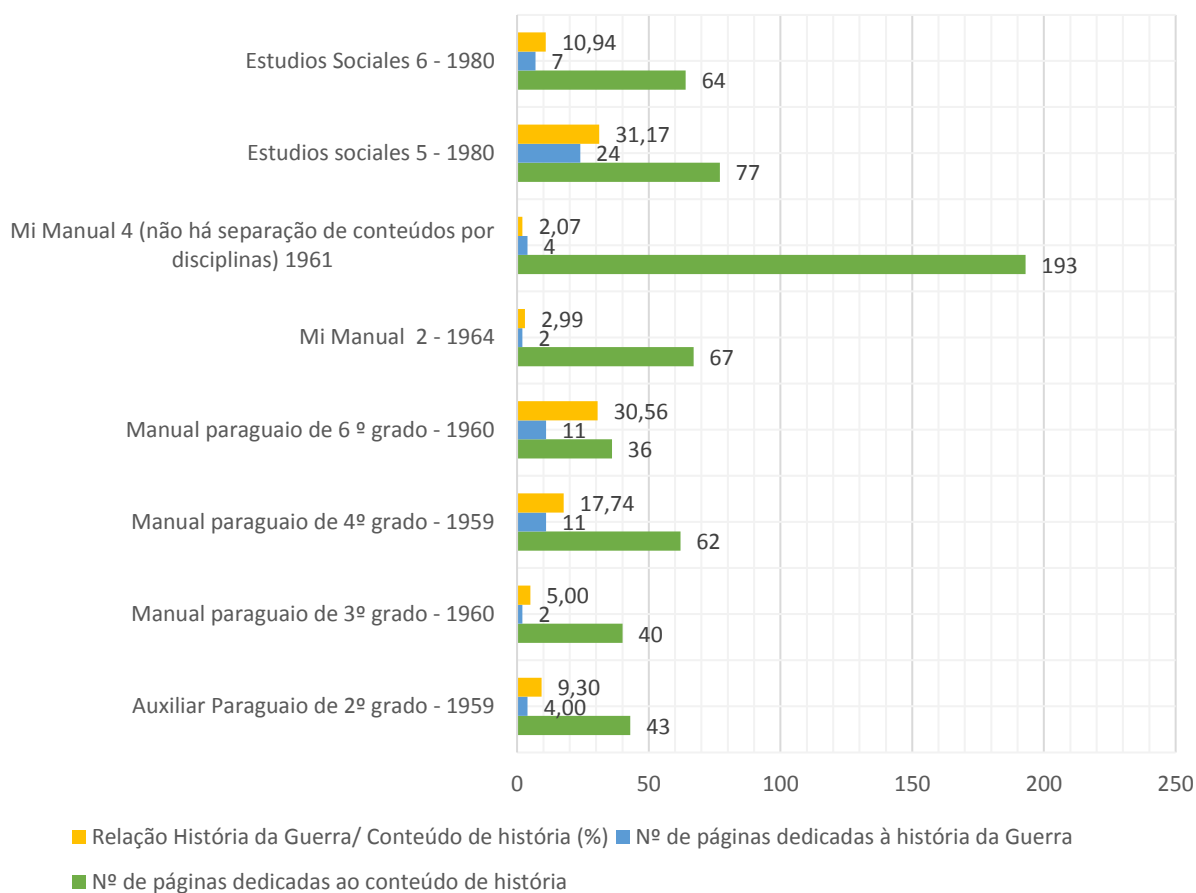


GRÁFICO 2: Número de páginas dedicadas à história da Guerra do Paraguai em relação ao número de páginas destinadas ao conteúdo de história.

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando com o GRÁFICO 1²⁹⁹, podemos perceber uma grande diferença em relação ao número de páginas dedicadas à história do conflito. Esse aspecto está relacionado ao impacto social, econômico e político que a guerra acarretou ao Paraguai. Como salientamos, anteriormente, para entender a história do país no século XX é preciso retomar a história da guerra. Destacam-se os livros *Estudios Sociales 5* e *Manual Paraguuaio de 6º grado*, nos quais a história da Guerra ocupa cerca de 30% do número

²⁹⁹ Ver página 148.

total de páginas dedicadas à história. Chama a atenção a disparidade entre os livros citados e os livros da coleção *Mi Manual*, que dedicam poucas páginas à história do conflito.

Outra diferença entre os livros brasileiros e paraguaios é a presença da história da Guerra em diferentes graus da educação primária. No caso do *Manual Paraguayo* de Ferreira Gubetich, dos 5 volumes que compõem a coleção (do 2º ao 6º grado), 4 trazem algum apontamento sobre a Guerra. No *Auxiliar de 2º grado*, o leitor é apresentado aos símbolos nacionais, à bandeira, aos escudos, ao hino nacional, depois ao descobrimento da América, à fundação de Assunção e à independência do Paraguai. Na parte da independência, inclui-se um diálogo sobre a vida de Don Carlos Antonio López, no qual o leitor é apresentado ao seu filho Solano López. Logo em seguida, são abordados os dias comemorativos. O primeiro deles é o *Día de los Héroes*, em que se rememora a morte dos heróis da pátria, especialmente aqueles que morreram em guerras. Este dia é comemorado em 1 de março, mesma data de falecimento de Francisco Solano López.

No *Manual Paraguayo de 3º grado*, a parte destinada à história traz biografias dos próceres e termina com os dias comemorativos que não constam no livro anterior, dentre eles, o dia da batalha de Curupaity (22 de Setembro). O volume destinado ao 4º grado tem uma abordagem cronológica dos acontecimentos. O conteúdo de história inicia com a chegada de Colombo à América e termina com o governo de Carlos Antonio López. Abordando a *História social de la época de los López*, traz, ainda, uma lista de lugares de interesse histórico e uma série de biografias. As visitas de interesse histórico dizem respeito a lugares que guardam memória das guerras, possuem algum monumento ou foram locais onde ocorreram batalhas. Dentre as biografias apresentadas, destacam-se a do *Mariscal López* e dos Generais Jose E. Diaz e Bernardino Caballero.

É no livro de 6º grau que o leitor terá contato com textos mais densos sobre a história do país. É nesse volume que a história da Guerra é abordada

pormenorizadamente. A narrativa abarca os antecedentes, as ações de Solano López e dos demais gerais, as batalhas vencidas e perdidas e o desfecho da guerra. Apesar de este ser o volume que trabalha com mais profundidade o tema, os volumes anteriores forneceram um conjunto de informações que tratam das ações de Solano López, do General Jose Díaz e de Bernardino Caballero, a batalha de Curupaity e a morte de López em Cerro Corá. Assim, a coleção foi planejada de tal forma que a leitura do último volume fosse complementada pelas informações apresentadas nos volumes anteriores. Dessa forma, antes de estudar o conflito, o leitor já saberia quais foram os heróis da guerra, a batalha mais importante e o destino de Solano López.

Os livros da coleção *Mi Manual* produzidos por professores do Colégio San José, também possuem uma série de 5 volumes dedicados ao 2º, 3º, 4º, 5º e 6º graus. Diferentemente da abordagem anterior, a história da Guerra está presente em somente dois volumes da coleção. Em nenhum deles o conflito é tratado de forma pormenorizada ou em capítulo específico como nos demais livros estudados. Sendo assim, a história da Guerra é apresentada como parte da trajetória da vida política de Solano López. O *Mi manual de 2º grado* trabalha com biografias dos grandes homens da pátria. Além da biografia de Solano López, são apresentadas as de seus colaboradores, o General Jose Eduviges Díaz e o General Bernardino Caballero.

O *Mi Manual de 4º grado* traz uma breve biografia de Solano López e trabalha com a Guerra através de perguntas que o estudante deve responder, como: “Pregunta a tus abuelos, padres, tíos o vecinos algo sobre “las residentas”, la vida en esta época u otros aspectos del tema para enriquecer tus experiencias.”³⁰⁰

A terceira e última coleção de manuais paraguaios analisados foi produzida diretamente por uma equipe do Ministério de Educación y Culto. Dos três manuais

³⁰⁰ ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual - 4º grado*. Asunción: Editorial F.V.D, 1961, p. 499.

localizados (4º, 5º e 6º graus) a temática da Guerra está presente nos manuais de 5º e 6º graus. Diferentemente dos demais manuais citados até agora, esta coleção trabalha exclusivamente com os estudos sociais, com um recorte mais voltado para história e geografia. O manual de 5º grau trata de forma extensa a Guerra, seus antecedentes e dá ênfase às atuações de alguns setores que nos demais livros são apenas mencionados, como as “residentas” e os “niños de Acosta ñu”³⁰¹, incluindo também as biografias de José Díaz e Bernardino Caballero. O manual de 6º grau trabalha com o pós-guerra e a reconstrução do país, também de maneira bastante extensa.

Ao contrário do que foi observado nos livros brasileiros, que ilustraram a narrativa sobre a Guerra utilizando sobretudo mapas, os livros paraguaios deram ênfase aos grandes heróis da Guerra. Em todos os exemplares estudados, é possível encontrar o retrato de Solano López e do General Jose E. Díaz, exceto no *Mi Manual - 4º grado*. O único manual paraguaio que conta com mapas é *Estudios Sociales 5*. Vale ressaltar, porém, a baixa qualidade gráfica desses mapas quando comparados aos dos livros brasileiros publicados na mesma época. A imagem abaixo parece ter sido traçada manualmente, principalmente quando observamos a irregularidade das letras grafadas e das linhas que indicam o trajeto de rios, como o Araguay ou o Pilcomayo:

³⁰¹ Sobre isso ver página 213 em diante.

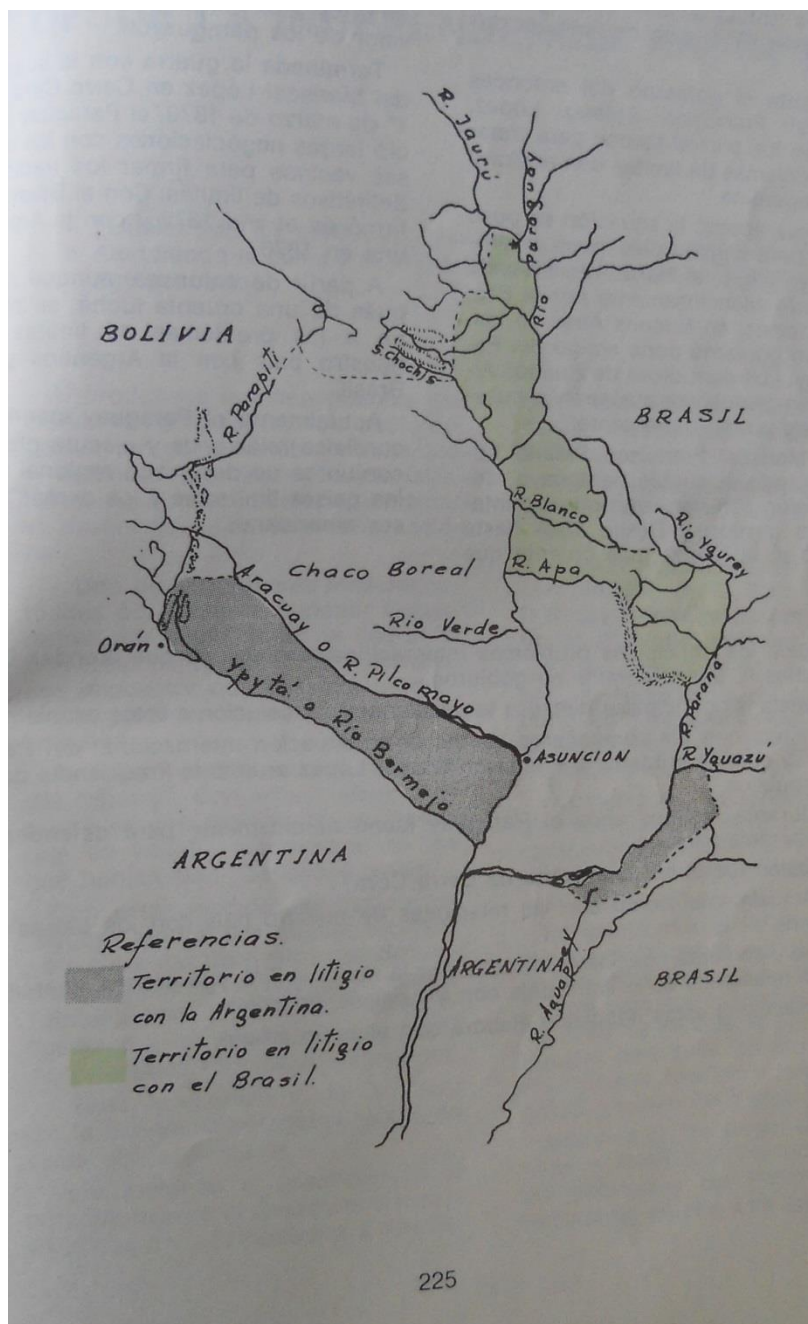


FIG. 24: Mapa ilustrativo das regiões em litígio entre o Paraguai e seus vizinhos Argentina e Brasil.
 FONTE: VIOLA, Blanca Romero (et al.), 1980, p. 225.

Estudios sociales 5 se distingue pelo uso de fotografias. Em nenhum dos manuais anteriores esse recurso foi utilizado como ilustração do conflito. As fotografias retratam principalmente lugares – como o *Palácio de Gobierno*, o *Panteón Nacional de los Héroes* – e monumentos. Apesar de estarem em preto e branco, as imagens receberam uma adição de cor que faz com que ganhem ainda mais destaque na página. Os autores/editores

preocuparam-se especialmente com a representação fotográfica da mulher paraguaia, como pode ser observado abaixo:



FIG. 25: A mulher paraguaia.
FONTE: VIOLA, Blanca Romero (et al.), 1980, p. 246.

Essa é a seção com maior número de ilustrações. As mulheres são retratadas em diferentes espaços de trabalho, na lavoura, na sala de aula e no escritório. O livro ressalta também as comemorações tradicionais, nas quais os trajes típicos se baseiam nas vestimentas do período dos primeiros governos independentes, como pode ser observado na fotografia da coluna direita da página. Os manuais paraguaios, diferentemente dos brasileiros, deram espaço para personagens que costumam estar ausentes desse tipo de narrativa histórica: mulheres e crianças são reconhecidas como sujeitos que

protagonizaram a Guerra e sofreram suas consequências. Contudo, os papéis das crianças e mulheres na Guerra e no pós-guerra são bem delimitados e circunscritos, como mostraremos posteriormente. A diagramação desse manual assemelha-se à da coleção Sergio Buarque de Hollanda. Porém, no manual paraguaio, o texto também está dividido em duas colunas. Nas demais coleções o texto segue o padrão de uma coluna por página.

A fim de tornar a análise mais coesa, estruturamo-la em sete categorias temáticas, procurando observar os temas mais frequentemente abordados nas narrativas.

3.3 A construção das representações do heroísmo militar nas narrativas didáticas sobre a guerra

Os heróis brasileiros

A ação heroica dos militares, sejam eles brasileiros ou paraguaios, foi exaltada na maioria dos livros estudados. Esses heróis não foram os soldados que estavam na linha de frente, salvo o caso dos meninos de Acosta Ñu, que abordaremos posteriormente. Os grandes vultos da Guerra apresentados nos livros didáticos foram os oficiais de alta patente.

Nas narrativas dos livros brasileiros, Caxias é um dos sujeitos que teve atuações mais expressivas para a vitória do Brasil. Uma estratégia interessante para compreender a relevância do militar nas narrativas sobre a Guerra é observar quais ações e caracterizações são associadas a sua figura nos textos.

No Programa de Admissão, o texto de Joaquim Silva informa que Caxias

Realizou uma operação importante, a marcha de flanco. [...] *Contornou* as posições inimigas. [...] *cuidou* logo de *reorganizar* as forças e recursos da campanha [...] foi, aliás, no mundo todo, o primeiro a usar, para transmissão de ordens, o telégrafo elétrico. [...] Grande chefe militar em numerosas

campanhas; grande *pacificador*; grande *organizador* na guerra e na paz. [...] é *reverenciado* nas cédulas de Cr\$ 2,00.³⁰²

No livro de Carolina Rennó Ribeiro, a data de nascimento de Caxias é apresentada ao aluno como data cívica devido às grandes contribuições que o militar deu ao Brasil:

Cursou com *brilhantismo* a Escola militar, e aos quinze anos já era alferes, e em 1821 foi promovido a tenente tendo *participado da campanha da Bahia contra as forças portuguesas que não queriam reconhecer a independência do Brasil*. Durante a Guerra do Paraguai, substituiu Mitre no comando geral das tropas, e depois de uma série de combates vitoriosos, *conseguiu vencer* as forças paraguaias de Solano Lopes. Depois da queda de Assunção, bastante *doente e esgotadíssimo* volta para o Brasil, tendo *ainda exercido as funções de conselheiro do Estado e Presidente do Ministério*. É bem difícil encontrar-se na história do Brasil um *homem maior* que Caxias.³⁰³

No livro da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, o texto ganha um caráter mais expositivo, com poucos adjetivos e advérbios, ainda que em certos momentos procure envolver o leitor, dirigindo-se diretamente a ele, “para que você possa compreender”. os autores priorizam uma linguagem mais neutra, quando se compara com as obras anteriores. Além do mais, no decorrer da narrativa, a entrada da figura de Caxias na guerra, muda seu desenvolvimento completamente, como podemos observar por meio da sequência de ações atribuídas ao personagem:

Assume o comando geral das forças brasileiras. [...] *reorganiza* o exército [...] *providencia* um sistema regular de abastecimento [...] *isola* por território a fortaleza de Humaitá. [...] *corta* a retirada das tropas paraguaias que abandonavam Humaitá; [...] *derrota* o exército paraguaio nas batalhas de Avaí, Itororó e Lomas Valentinas. [...] *entra* em assunção. [...] *retira-se* para o Brasil.³⁰⁴

Não se pode perder de vista que o livro em questão foi coordenado por um dos maiores historiadores brasileiros, que dirigiu uma equipe formada por professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo. Do

³⁰² AZEVEDO, Aroldo de (et. al.) *Programa de Admissão*. 19ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional. 1968, p. 426-427. Grifos nossos.

³⁰³ OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed., São Paulo: Editora do Mestre, 1969, p. 244. Grifos nossos.

³⁰⁴ HOLLANDA, Sergio Buarque de (Org.). *História do Brasil - da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1971, p. 35.

ponto de vista metodológico, é notável a diferença entre o manual de Sérgio Buarque de Hollanda e os anteriormente citados, porém, a centralidade de Caxias para o desencadeamento da vitória da Tríplice Aliança permanece.

No livro de Maria Januária Vilela Santos, a estratégia para atingir o público também é marcada pela presença de recursos visuais mais sofisticados, há preocupação com os aspectos visuais do livro. Imagens, boxes, cores, frases e parágrafos curtos, intercalados por mapas coloridos, são algumas das estratégias utilizadas para cativar o leitor. O livro também atingiu um público mais amplo que o anterior, contando com várias edições, como salientamos no capítulo 1. Contudo, a sequência de ações e situações associadas à entrada de Caxias na Guerra é bastante semelhante ao livro anterior:

*assume o comando das tropas brasileiras. [...] Reorganiza o exército [...] vence os paraguaios na Segunda Batalha de Tuiuti [...] toma a Fortaleza de Humaitá [...]derrota o exército paraguaio nas batalhas de Avaí.*³⁰⁵

Salientando o que há de semelhante nos trechos citados acima, é possível perceber a permanência da mesma sequência de situações. Assim, Caxias assume, reorganiza e vence. Não foram as tropas aliadas ou o exército brasileiro, mas Caxias o principal responsável por uma série de ações que desencadearam na vitória do Brasil. A entrada de Caxias na Guerra é um marco decisório para a vitória brasileira, o que permite afirmar o contrário, sem Caxias havia possibilidades de o Brasil perder a guerra.

Osório também é uma figura de destaque. No texto de Joaquim Silva, o militar é citado como:

*uma das mais brilhantes figuras na dura campanha [...] comandou nosso exército, conduzindo-o na marcha de quase cem léguas até entrar no território inimigo. [...] O bravo militar, ferido e doente, retirou-se do comando. [...] ilustre figura militar, célebre pela bravura.*³⁰⁶

³⁰⁵ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil - 6ª série*. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1983, p. 51.

³⁰⁶ AZEVEDO, Aroldo de (et. al.) *Programa de Admissão*. 19ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 426, 427. Grifos nossos.

Outro militar presente nas narrativas, exceto na de Maria Januária Vilela Santos, foi o Almirante Barroso. A Barroso foi atribuída a vitória na batalha de Riachuelo. Os livros exaltam a bravura do Almirante e seus soldados, bem como salientam a ação enérgica do militar. Por último, Tamandaré, “outro *bravo*”³⁰⁷, foi citado somente nos textos de Joaquim Silva e Carolina Rennó Ribeiro.

No desenvolvimento da história didática sobre a Guerra a atuação desses militares, principalmente daqueles que atuaram na Marinha, perde espaço diante da primazia atribuída a Caxias. Nota-se que “a esquadra aliada, comandada pelo almirante Barroso, destrói a força naval paraguaia na batalha de Riachuelo[...]”³⁰⁸ tem valor semântico bastante diferente de “Caxias derrota o exército paraguaio nas batalhas de Avaí, Itororó e Lomas Valentias.”³⁰⁹ Na primeira oração, o protagonismo é concedido ao coletivo, à esquadra, enquanto que na segunda, o indivíduo personifica a vitória do exército.

Os manuais convergem ao exaltar o brilhantismo e a bravura tanto de Caxias, quanto dos demais militares. Essas características são reiteradas pelas ilustrações presentes nesses livros. As imagens mais comumente usadas, além de mapas, para ilustrar o tema são retratos desses líderes militares, como demonstramos a seguir, por meio das ilustrações do Programa de Admissão e de Estudos Sociais para o 4º e 5º graus:

³⁰⁷ AZEVEDO, Aroldo de. Op. Cit. 1968, p. 428.

³⁰⁸ HOLLANDA, Sergio Buarque de (Org.). *História do Brasil - da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1971, p. 34.

³⁰⁹ Idem, p. 35.

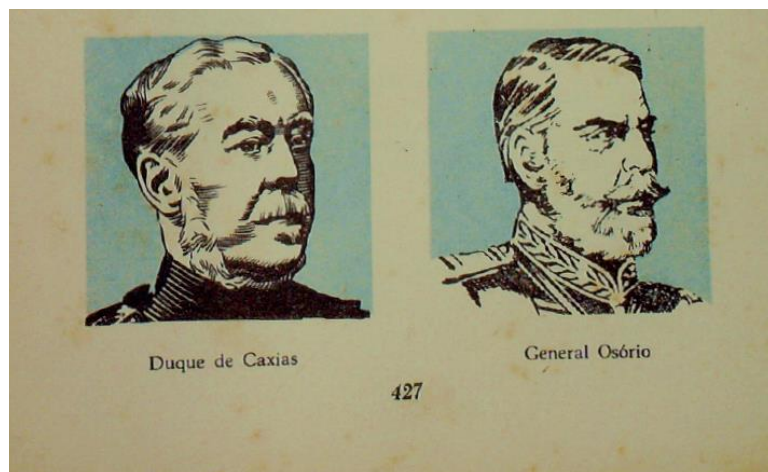


FIG. 26: Líderes do exército brasileiro na Guerra do Paraguai.
FONTE: AZEVEDO, Aroldo de (et al.), 1968, p. 427.



FIG. 27: 25 de agosto, aniversário de Duque de Caxias, patrono do Exército.
FONTE: OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de, 1969, p. 427.

É interessante notar a permanência de uma história que exalta esses heróis militares, frutos da ordenação política imperial, em um período em que a República já

estava consolidada. Adriana Barreto de Souza³¹⁰ estudou a construção do culto aos heróis militares durante a República, com enfoque em Osório e Caxias, que representaram dois tipos ideais de militar distintos, cuja memória foi utilizada estrategicamente conforme os projetos republicanos. O grupo de militares que ascendeu ao poder com o advento da Proclamação da República possuía uma frágil unidade. Nesse contexto, Deodoro da Fonseca recuperou a imagem de Osório: “Por ser um oficial do império, Osório aparecia como um nome neutro que também agradava ao grupo histórico por ter sido um símbolo militar e político do partido liberal.”³¹¹ A imagem que se desejava invocar nesse momento era a de um herói popular, que representasse “o povo em armas”. O primeiro investimento na construção dessa memória, de acordo com Souza, foi a concessão de um terreno, feita pelo Conselho da Intendência Municipal do Rio de Janeiro, para a instalação de um monumento equestre em homenagem ao militar. A construção do monumento era um projeto imperial, o contrato com Rodolfo Bernadelli havia sido assinado em 14 de janeiro de 1888. No mesmo ano, encomendou-se um monumento em homenagem a Caxias.

A partir da análise dos dois monumentos, Souza traça a imagem que se desejava construir dos dois militares. O Osório e o Caxias de Bernadelli inspiram valores quase antagônicos, segundo a autora. O monumento equestre em homenagem ao General Osório “retratava uma situação de guerra: Osório tem uma das mãos nas rédeas enquanto a outra empunhava a espada no ar.”³¹² O objetivo era representar a ação e o movimento. A obra foi construída com o metal de canhões da guerra. Assim, a imagem evoca a ação militar propriamente dita. A representação de Caxias, por sua vez, é a de um aristocrata, “Caxias

³¹⁰ SOUZA, Adriana Barreto de. Osório e Caxias: os heróis militares que a república manda guardar. *Varia História*, Belo Horizonte, nº 25, p. 231-251, julho, 2001.

³¹¹ Idem, p. 234.

³¹² Idem, p. 236.

está impassível, com a mão esquerda segura as rédeas relaxadas e com a direita um binóculo. A espada está embainhada. Para Bernardelli, ele é o estrategista.”³¹³

A imagem do General Osório estava associada ao seu heroísmo durante a Batalha de Tuiuti. Considerada a maior batalha da Guerra e a mais sangrenta da América do Sul, foi a principal comemoração militar que sobreviveu ao tempo, passando desde o Império até as décadas iniciais do período republicano.³¹⁴ A partir de 1901, o dia 24 de maio, data da vitória brasileira em Tuiuti, entrou no calendário de festas da cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa partiu do governo Campos Sales, que criou a medalha do mérito militar que deveria ser entregue no dia 24 de maio. Conforme Souza, “a medida representa uma tentativa do presidente civil de se aproximar das forças militares.”³¹⁵ A comemoração contava com a participação do presidente, de oficiais e da artilharia com seus fogos. Souza destaca que Osório ficou conhecido pela sua patente e não pelo seu título nobiliárquico (Marquês de Herval), pois o que a República desejava ressaltar era a figura do “soldado-cidadão”. Souza demonstra que esse resgate da imagem de Osório acarretou em desvios e apropriações inesperadas pelo governo republicano. O aspecto popular da figura ganhou conotações indesejadas, como um certo descuido com os valores de hierarquia e disciplina e uma valorização do lado mais político do general.

A partir da década de 1920, a imagem de Caxias, até então esquecida, começou a ser valorizada. Em 1923, o professor Vilhena de Moraes, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, propôs que o governo homenageasse Caxias. A proposta foi acolhida e foi instituída a “festa de Caxias”, a ser comemorada no dia 25 de agosto, aniversário do militar. Não por acaso, o resgate da memória do Duque de Caxias ocorre

³¹³ Idem p. 236-237.

³¹⁴ RODRIGUES, Marcelo Santos. *Guerra do Paraguai: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento*. 2009. 340 f., Tese (Doutorado em História social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 179.

³¹⁵ SOUZA, 2001, p. 240.

na década de 1920. A década anterior fora marcada pelas greves operárias em São Paulo e pela crise econômica. Em 1922, tem início o movimento tenentista. De acordo com Souza, entre 1889 e 1922, ocorreram aproximadamente 11 manifestações que conturbavam os militares de baixa patente do Exército e da Marinha. Para a autora, esse contexto político de instabilidade e a crescente politização das Forças Armadas acarretaram na instituição do “culto a Caxias”.³¹⁶

Marcelo do Santos Rodrigues³¹⁷, ao estudar as comemorações que ocorreram no final da Guerra, ressalta que o debate sobre quem era de fato o herói, durante o Império, ficou circunscrito às figuras de Caxias e Conde D’Eu, representando os embates que ocorriam entre liberais e conservadores. Sob a imagem de Caxias pesava o fato de ter se retirado da guerra, quando ela ainda não havia sido concluída. Rodrigues demonstra as tentativas dos conservadores de abonar a saída antecipada do general do conflito e de promover-lo ao posto de maior herói da guerra. Contudo, Caxias caiu no esquecimento e as celebrações centraram-se na figura de Conde D’Eu. Rodrigues salienta que as festividades promovidas para o Conde tinham um sentido distinto daquelas realizadas para os soldados ou para Osório. Não se comemorava a bravura ou o heroísmo, os festejos estavam associados à realeza. Por esse mesmo motivo, com o advento da República, o Conde D’Eu caiu no esquecimento, cedendo lugar ao General Osório e ao Duque de Caxias.

Diante das divergências internas vividas pelo exército nas décadas de 1920 e 1930, o culto a Caxias foi se consolidando progressivamente. Em 1925, o dia do nascimento do militar passou a ser comemorado como “Dia do soldado”. De acordo com Celso Castro, no mesmo ano, Caxias foi homenageado por uma turma de oficiais da Escola Militar de

³¹⁶ Idem, p. 248-249.

³¹⁷ RODRIGUES, 2009.

Realengo que o escolhe como “patrono”.³¹⁸ Para Celso Castro, a finalidade do culto a Caxias era reforçar entre os militares o valor da legalidade e do afastamento da política. Nesse sentido, seria um “antídoto contra a indisciplina militar.”³¹⁹ A partir de 1930, os conteúdos dos discursos veiculados no Dia do soldado ganharam nova conotação. A ênfase passou para a fusão do Exército com a Nação, Caxias passou a representar a luta pela unidade e integridade da Pátria.³²⁰ Ao longo das décadas de 1930 e 1940, a representação de Caxias como o pacificador da Nação se consolidou. Castro afirma que

a consagração definitiva de Caxias ocorreu quando seu nome foi dado ao novo prédio do Ministério da Guerra – Palácio Duque de Caxias, na avenida Presidente Vargas, no centro do Rio de Janeiro. A estátua de Caxias foi transferida, do Largo do Machado para a frente do prédio em 30 de agosto de 1949.³²¹

Nas décadas de 1940 e 1950, o culto a Osório perdeu destaque no meio militar, cedendo espaço para a figura de Antônio Sampaio, patrono da infantaria. Castro ressalta que, em 1969, o *Correio da Manhã* refere-se ao dia 24 de maio como dia da Infantaria e não como dia da Batalha de Tuiuti.

No que diz respeito aos militares que atuaram na Marinha, Marcelo Rodrigues salienta que, já na comemoração de 1870, Tamandaré havia sido relegado ao esquecimento. Rodrigues chama a atenção também para a ausência de comemorações e homenagens à esquadra. Visconde de Tamandaré, ao voltar para o Rio de Janeiro, foi demitido do comando da esquadra. Ele não figurava entre os homenageados pelo governo imperial. “Dessa forma, o esquecimento lançava seu mando também sobre a esquadra brasileira, porque muitos oficiais de terra, dentre eles o Ministro da guerra, não reconheciam os serviços prestados pela Marinha na Guerra do Paraguai.”³²²

³¹⁸ CASTRO, Celso. Entre Caxias e Osório: a criação do culto ao patrono do Exército brasileiro. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, n. 25, p. 103-117, jan-jul, 2000, p. 106.

³¹⁹ Idem, p. 108.

³²⁰ Idem, ibidem.

³²¹ Idem, p. 112.

³²² RODRIGUES, 2009, p. 177.

A exaltação desses heróis durante o período republicano não se restringiu apenas ao meio militar. Mesmo no século XX, a representação dessas figuras foi retomada a fim de estabelecer uma determinada perspectiva da história da Nação. De acordo com Ângela de Castro Gomes e Mônica Almeida Kornis,³²³ foi a partir da década de 1930, com a maior centralização do Estado, que as homenagens a homens públicos nas cédulas e moedas se intensificaram. A série brasileiros ilustres, cunhada entre 1935 e 1939, homenageou, dentre outras figuras, Duque de Caxias e Almirante Tamandaré. Com a implantação do novo cruzeiro, planejado para ter um grande impacto no país no período da ditadura militar, temas do Império foram retomados. Assim, em 1981, a cédula de Cr\$ 100,00 retrata no anverso Duque de Caxias, e no reverso o tema da pacificação interna simbolizada pela espada de Caxias. De acordo com a autora, o regime militar recorreu a períodos históricos como a Colônia, o Império e a primeira República, estabelecendo uma relação entre passado e presente.

As narrativas didáticas sobre a Guerra do Paraguai reverberam essas representações de Osório e Caxias produzidas ao longo do período republicano. Nesse sentido, a presença e a centralidade da figura de Caxias no desenrolar da guerra são um elemento comum entre os livros estudados, o que é indicativo da força que essa representação do militar adquiriu ao longo do tempo. Nessas narrativas didáticas sobre a Guerra, Caxias é um herói porque apareceu em um momento crucial do conflito, após a vitória paraguaia em Curupaiti, assumiu o comando do exército e conseguiu obter uma sequência de vitórias sobre os paraguaios, garantindo a vitória dos aliados. Enquanto Osório merece destaque pela bravura, a personalidade Caxias se destaca pela inteligência e engenhosidade, por ser um estrategista. Já o Conde D'Eu foi apenas mencionado nos

³²³ GOMES, Ângela de Castro; KORNIS, Mônica Almeida. Com a história no bolso: moeda e a República no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "O OUTRO LADO DA MOEDA". 2001, Rio de Janeiro. *Livro do Seminário Internacional "O outro lado da moeda"*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2002. p. 107-134.

textos de Joaquim Silva, Sérgio Buarque de Hollanda e Maria Januária Vilela Santos. Não se atribuiu a esse personagem nenhuma ação gloriosa além do fato de ser substituto de Caxias. Em todos os manuais estudados, a ideia de Caxias como estrategista esteve presente. O termo “reorganizar” associado ao militar aparece no *Programa de Admissão*, na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e no livro de Maria Januária Vilela Santos. A representação do militar estava associada também à ideia de “pacificador” do Império, termo utilizado no *Programa de Admissão*. A atuação de Osório mereceu destaque apenas no *Programa de Admissão*, no qual os adjetivos, brilhante, bravo, ilustre e célebre foram usados para caracterizar o militar.

Os heróis paraguaios

Nos manuais paraguaios, a heroicidade daqueles que atuaram na Guerra também é explícita. Esses heróis são Solano López, José Eduvigés Díaz e Bernardino Caballero. Há espaço também para grupos de civis, como as crianças e as mulheres. Contudo, os militares são os que mais recebem espaço dentro das narrativas sobre o evento.

Na coleção de Hugo Ferreira Gubetich, constroem-se gradualmente representações sobre esses heróis. Assim, no primeiro volume, destinado ao 2º grau, os heróis são aqueles que “cayeron defendiendon a la nación” e “se sacrificaron por el Paraguay”; por isso todos deveriam ir ao *Panteón de los Héroes* no dia 01 de março, *Día de los Héroes*, para dedicar uma oração àqueles que morreram pela pátria.³²⁴ No volume seguinte, apresenta-se, na seção Dias Comemorativos, a batalha de Curupaity, lembrada em 22 de setembro. O manual destaca também a figura do General José E.

³²⁴ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Auxliar paraguayoy* - 2º grado. Asunción: Ediciones Nizza, 1959, p. 25.

Díaz, a quem se atribuiu a vitória paraguaia na batalha. No 4º grau, o estudante é apresentado aos três principais heróis da guerra: Solano López, General José E. Díaz e Bernardino Caballero. Este manual, assim como os anteriores, não trabalha com a história da guerra em si, mas com história social na época dos López. A Guerra, como já apontamos, só é tratada de forma extensiva no último volume, correspondente ao último ano da escolarização obrigatória, 6º grau. Nesse sentido, a seguinte estratégia de exposição da temática foi adotada: primeiro, apresentam-se os heróis, a principal batalha vencida pelos paraguaios, as biografias daqueles que são considerados os grandes heróis nacionais e, por último, a história da Guerra, isto é, suas causas, desenvolvimento e desfecho.

No manual de 4º grau, López é descrito como aquele que “Inició un periodo de gran progreso. Comenzó la construcción del Palacio de Gobierno y el Oratorio de la Virgen de la Asunción y Paso de Patria.”³²⁵ López “Fué conductor de nuestro ejército [...] fué muerto en Cerro Corá [...] por no haberse querido rendir. Sus últimas palabras fueron: ¡Muero con la Patria.”³²⁶ De acordo com Thomas Whigham³²⁷, as últimas palavras de López são citadas de diversas formas. Alguns relatos registraram “y con la espada en mi mano!” atreladas ao “Muero con mi patria”, ou ainda “Muero *por* mi patria”. Tais variações são marcadas pelas polêmicas em torno do papel exercido por López na guerra. A frase foi interpretada pelos lopistas como a última comunicação do Marechal com Deus. Essa interpretação coaduna com a ideia no primeiro volume da coleção: os heróis são aqueles que caíram defendendo a nação.

³²⁵ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo* - 4º grado. Asunción: Ediciones Nizza, 1959, p. 69.

³²⁶ Idem, *ibidem*.

³²⁷ WHIGHAM, Thomas. *La guerra de la Triple Alianza* - vol. III - danza de la muerte y destrucción. Asunción: Taurus, 2012, p. 473.

O manual de 6º grau segue a mesma linha de raciocínio. Primeiro, são apresentadas as obras de progresso realizadas pelo Marechal, seguidas de suas ações na Guerra. Contudo, surge um aspecto diferente, a ênfase em suas estratégias militares:

instalado ya en Humaitá - *planeó un audaz golpe para apoderarse de la escuadra imperial [...] La mala suerte impidió la victoria. [...] el Mariscal dispuso la evacuación de Corrientes. [...] proyectó encerrar en un “corralito” al ejército aliado. [...] ofreció a Mitre realizar una conferencia para buscar la paz. [...] López se preparó a defenderse Lomas Valentinas. [...] López – cumpliendo su promesa – murió con la espada en la mano.*³²⁸

Observa-se a tentativa dos autores de esclarecer as intenções de López ao conduzir o exército, de modo que as consequências nefastas de suas estratégias e da própria guerra não são diretamente atribuídas a ele, já que, apesar, de ter planejado um golpe audaz, a má sorte impediu a vitória. Além disso, sua proposta de paz foi rejeitada. O desfecho da narrativa tem grande valor neste volume. A morte de López em Cerro Corá é um tópico específico no capítulo, sobre o qual aparece um trecho de texto atribuído a Júlio César Chaves³²⁹:

El 14 de febrero de 1870 la caravana alcanzó su Gólgota Cerro Corá El Mariscal López, al llegar hasta allí, había alcanzado, por fin, la cumbre de su calvario.
Ahora, sólo le faltaba cumplir el solemne juramento, empeñado después del 24 de mayo de 1866 y renovado en las Lomas Valentinas: “de morir con sus últimos soldados, sobre su último campo de batalla”.

López é descrito como mártir no contexto de uma sociedade profundamente católica. A utilização de palavras como Gólgota e calvário é mais que uma questão de estilo. Esses termos remetem diretamente ao sacrifício bíblico de Jesus Cristo, aquele que morreu a fim de salvar a humanidade. Logo, López, por equivalência de sentido, morreu

³²⁸ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. Asunción: Ediciones Nizza, 1960, p. 111, 112 e 115. Grifos nossos.

³²⁹ Júlio César Chaves (1907-1989) foi jornalista, diretor do Instituto Paraguayo de Investigações Históricas (IPIH) e autor do *Compêndio de História Paraguaya* (1958), obra que sintetiza a história do país e teve grande relevância no século XX. Cf. SALLES, André Mendes. *O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de história de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai*. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

para salvar a Nação, tal como Cristo também cumpriu o que havia prometido. Civismo e religiosidade estão intrinsecamente relacionados.

A coleção *Mi Manual* enfatiza aspectos relacionados à erudição de López. Assim, no volume destinado ao 2º grau, ressalta-se que “López Estudió en Europa”, e no livro de 4º grau que “Adquirió su formación intelectual mediante maestros particulares, y una rica biblioteca, hablaba y escribía correctamente el francés y el inglés, y con fluidez el guaraní, en los cuarteles”³³⁰ As habilidades diplomáticas também foram evidenciadas,

En las delicadas cuestiones internacionales demostró inteligencia, capacidad y firmeza. Encabezó la primera misión diplomática paraguaya. Su actuación fue brillante. Aprovechó su permanencia en Europa para contratar técnicos de todas las especialidades.³³¹

Também, nestes manuais, as circunstâncias relacionadas à morte de López são enfatizadas. Por exemplo, no livro para o 2º grau, López: “Defendió nuestra patria. Murió en Cerro Corá sin entregar la bandera al enemigo.” No *Mi Manual de 4º grado* “Cumplió su juramento de no someterse a las exigencias de sus enemigos. Murió heroicamente en Cerro Corá”. O manual enfatiza a defesa da pátria e da bandeira nacional, porém, de maneira mais sucinta que na coleção de Hugo Gubetich. As informações são apresentadas por meio de frases e parágrafos curtos. Essa coleção, comparada com as demais, é a única que não aborda de forma extensiva a história da Guerra. As informações sobre o conflito aparecem como eventos inseridos na biografia de López, do General José Díaz e de Bernardino Caballero.

A coleção *Estudios Sociales* segue a mesma abordagem das demais, trazendo biografias dos grandes heróis nacionais. Enfatiza a erudição de López e seu desempenho como representante do país para tratar das questões nacionais. O livro ressalta também que, após a morte de Don Carlos López, as obras de progresso continuaram nos três

³³⁰ ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual* - 4º grado. Asunción: Editorial F.V.D., 1961, p. 499.

³³¹ Idem, *ibidem*.

primeiros anos que antecederam à Guerra. Dentre elas, cita-se o melhoramento do exército nacional, já que a situação internacional do país não havia melhorado e o interesse do Brasil em exercer controle na região do Prata colocava em perigo a soberania paraguaia. Essas informações antecedem o fato de que:

El Mariscal López aceptó una solicitud del gobierno uruguayo para actuar como mediador en ese conflicto. A pesar de sus buenas intenciones, la guerra de la Triple Alianza se desencadenó. Esta guerra era ya inevitable. Como lo recordarás el Paraguay tenía varios problemas internacionales sin solucionar.³³²

Assim, da mesma forma que o manual de Hugo Ferreira Gubetich, existe uma tentativa de não responsabilizar López pela guerra, afinal se tratava de algo inevitável, decorrência do problema de limites territoriais que persistia desde o governo anterior. Além disso, o Marechal tinha boas intenções. A exaltação de López como “herói e mártir de Cerro Corá” repete-se novamente:

El Mariscal López, al frente de su diezmado ejército, muere heroicamente en Cerro Corá, el 1º de marzo de 1870. Así cumplió el Mariscal el juramento que había hecho: “morir con sus últimos soldados, sobre el último campo de batalla.” En el Panteón Nacional de los Héroes reposan hoy sus restos. La urna está cubierta con la gloriosa bandera paraguaya defendida por él con heroísmo singular.³³³

Nesse manual, porém, o civismo não se associa à religião. Salienta-se o patriotismo, a defesa da nacionalidade paraguaia, da integridade e soberania nacional. Assim, a mensagem presente nos manuais paraguaios é de que López morreu lutando em defesa da nação. Sem se render, lutou pela pátria até o último momento.

Outro herói presente em todas as coleções paraguaias é o General José Eduvigés Díaz, considerado herói nacional por ter vencido a batalha de Curupaity, informação presente em todos os manuais. Assim, os manuais se repetem ao dizer que Díaz “fue

³³² CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 238.

³³³ Idem, p. 239.

instructor y comandante del famoso Batallón 40”³³⁴; “peleó en defensa de nuestra patria. Fue el vencedor de la batalla de Curupaity.”³³⁵ O manual *Estudios Sociales 5* acrescenta que “Fue el soldado en quien el Mariscal ponía todas sus esperanzas para las tareas más arriesgadas, por su fortaleza de cuerpo y de espíritu, su serenidad y valor.”³³⁶

Curupaiti foi uma das principais batalhas vencidas pelos paraguaios. Era considerada uma data cívica, daí a importância de General José E. Díaz, a quem se atribui a vitória. O General também morreu lutando pela nação, “Poco tiempo después de esta memorable hazaña murió en Paso Pucú. Los restos del General Díaz descansan hoy en el Panteón Nacional.”³³⁷ Apesar de estar presente em todas as coleções analisadas, são poucas as informações a respeito da vida do General. Ele aparece apenas porque é considerado o responsável pela vitória paraguaia na batalha de Curupaity.

Diferentemente, Bernardino Caballero recebe um espaço privilegiado nas narrativas. No volume destinado ao 6º grau da coleção de Hugo Ferreira Gubetich, a presença do general é maior que a de Solano López. Caballero teve grande atuação política no pós-guerra, sobre a qual trataremos posteriormente. As seguintes ações são atribuídas a Bernardino Caballero:

formó parte de la columna expedicionaria a Mato Grosso [...] Actuó más tarde en las principales batallas. [...] Después de Tuyutí fue ascendido a capitán. [...] En Curupaity mandó nuestra caballería siendo condecorado al finalizar la acción fue ascendido a general. [...] obtuvo varias condecoraciones. [...] En las batallas de Ytororó y Avay *mandó heroicamente*. [...] En la Rubio Nú actuó al frente de una división integrada por niños. [...] Fue ascendido a general de división. [...] Finalizada la contienda fue capturado por las tropas brasileñas [...]. *Al retornar comenzó a intervenir activamente en la vida nacional*. fue designado presidente provisorio. [...] fue elegido presidente para el período de 1882-1886. [...] *fundó la Asociación Nacional Republicana* [...] *fue su jefe hasta su muerte*.³³⁸

³³⁴ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguay* - 4º grado. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1959, p. 70.

³³⁵ ARÉVALO, Aisnalia González; BOGADO, Manuela Laura Benítez. *Mi Manual* - 2º grado. Asunción: Editorial F.V.D., 1964, p. 375.

³³⁶ CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 240.

³³⁷ Idem, p. 241.

³³⁸ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguay* - 6º grado. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960, p. 70. Grifos nossos.

Outro aspecto relevante que aparece de forma mais evidente no *Estudios Sociales 5* foi a atuação de Caballero na batalha em Acosta Ñu.³³⁹ “El valiente jefe paraguayo contaba con un ejército en el que participaban también niños de 14 y 15 años escasamente armados. Después de esta hazaña fue ascendido a general de División.”³⁴⁰

A maioria das batalhas que Bernardino Caballero participou não resultou em vitória para o Paraguai. Ao contrário, Itororó e Avaí, são batalhas cujas vitórias são atribuídas a Caxias nos livros brasileiros. Nesse sentido, o espaço que é dado ao general nas narrativas está relacionado a sua atuação política no pós-guerra. No *Mi Manual 2*, Bernardino Caballero é apresentado como alguém que lutou próximo ao Marechal. Após a Guerra, foi presidente e se dedicou à reconstrução do país. Em *Estudios Sociales 5*, a vida política do general também mereceu destaque: “Ocupó diversos Ministerios de gobierno [...] gozaba del aprecio popular.”³⁴¹ O manual *Estudios Sociales 6* trabalha exclusivamente com o pós-guerra e ressalta a importância da figura de Bernardino Caballero para a reconstrução do país.

General Caballero se destacó por su profundo sentido nacionalista. Su labor se dirigió hacia todos los aspectos de la vida nacional. Creó numerosas instituciones de carácter político, económico y cultural [...] devolvió al pueblo paraguayo la fe y confianza en sus gobernantes. [...] creó el Registro Civil de las Personas [...] promulgó una ley destinada a fomentar la colonización [...] dio un gran impulso a la educación, la consideraba el medio más seguro para lograr el progreso del país.³⁴²

Há uma preocupação em aproximar a figura de Bernardino Caballero e a de López, bem como de ressaltar as obras atribuídas ao general durante seu mandato e que visaram a reestruturação do país. A representação de Caballero está mais ligada ao aspecto político

³³⁹ Essa batalha é conhecida como Batalha de Campo Grande para os brasileiros, ocorrida em 15 de agosto de 1869, momento em que o exército paraguaio já estava totalmente fragilizado.

³⁴⁰ CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 242.

³⁴¹ Idem, p. 243.

³⁴² ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 6*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 187.

de sua vida no pós-guerra, que ao militar. Cabe ressaltar que o general fundou a Associação Nacional Republicana, também conhecida como Partido Colorado, mesmo partido que apoiou o governo de Stroessner.

Nos livros, nota-se a importância de López, Díaz e Caballero para contar a história da Guerra. Em alguma medida, pode-se dizer que se conta esta história através das histórias desses personagens. Afinal, nas três coleções, os estudantes só entram em contato com o conteúdo mais denso sobre a guerra nos anos finais da escola básica, nos 5º e 6º graus. Porém, já nos anos iniciais, elas são apresentadas a estes personagens.

A disputa em torno da guerra e, principalmente, sobre a memória de Solano López remonta ao início do século XX. De acordo com Liliana Brezzo, em 1902, iniciou-se a polêmica entre Cecílio Báez e Juan O’Leary. O jovem professor e jornalista Juan O’Leary publicou uma série de 26 artigos sob o título *Recuerdos de la gloria*³⁴³ entre os meses de maio de 1902 e fevereiro de 1903. Nesse período, Cecílio Báez era considerado um dos mais proeminentes intelectuais paraguaios. Além de professor da Universidade Nacional de Assunção e fundador do Partido Liberal, tinha uma intensa atividade jornalística. Em 16 de outubro, Báez publicou no jornal *El País* um artigo que fazia severas críticas à situação econômica do país, no qual reprovava o despotismo de Francia e dos López e também o governo do partido Colorado. Báez considerava que a Guerra resultara de um sistema tirânico que se consolidou durante os três primeiros governos do Paraguai independente. O despotismo acarretou no sacrifício do povo e na ruína do país. A leitura de O’Leary sobre os mesmos eventos foi o exato oposto. A debilidade econômica do Paraguai teria causas exógenas. A época de Francia e dos López foi um tempo de prosperidade e glória.³⁴⁴

³⁴³ O’LEARY, Juan E. *Recuerdos de gloria: Artículos históricos sobre la Guerra contra la Triple Alianza*. Asunción: Servilibro, 2014.

³⁴⁴ BREZZO, Liliana M. *El Paraguay a comienzos del siglo XX (1900-1930)*. Asunción: El lector, 2011, p. 123-128.

Milda Rivarola³⁴⁵ ressalta que essa disputa interpretativa e política não se restringiu às colunas dos jornais. Ela foi transportada também para os manuais. Ainda que Báez e O’Leary não tenham escrito obras de caráter escolar, os princípios interpretativos advogados por estes intelectuais influenciaram o ensino de história em diferentes momentos da história paraguaia. O pensamento de Báez teve grande influência até a década de 1930. Na leitura liberal realizada por Báez, a história paraguaia foi marcada pela disputa entre o despotismo e a liberdade, entre barbárie e civilização. A partir de 1930, a visão predominante foi a denominada nacionalista, que valorizava o patriotismo dos líderes nacionais e dos soldados, bem como criava o mito da “idade de ouro” paraguaia.

De acordo com Milda Rivarola, na década de 1920, distintos movimentos políticos, que demandavam uma nova ordem, buscaram construir mitos restauradores, fomentando o revisionismo histórico:

Se renacería a alguna Edad de Oro perdida em la historia de la nación. Si esa edad no existía, los autores nacionalistas iban a crearla, sin reparar demasiado en principios de rigor científico y honestidad intelectual. En la nostálgica mirada, esa perdida edad era agraria, rica y laboriosa, cerrada, religiosa, armónica, y en general, paternalmente gobernada por algún déspota.³⁴⁶

Essa perspectiva ganhou força nos anos que antecederam a Guerra do Chaco. A apologia de um Paraguai guerreiro e heroico do século XIX, segundo Rivarola, facilitou o recrutamento para a guerra. A década de 1920, na Europa e na América Latina, foi marcada pela ascensão de um nacionalismo antiliberal, como salienta Lorena Soler.³⁴⁷ Segundo Soler, a Guerra do Chaco fomentou um nacionalismo com expressões e

³⁴⁵ RIVAROLA, Milda. Filosofías, pedagogías y percepción colectiva de la historia en el Paraguay. *Historia Paraguaya*, Asunción, v. XXXVI, p. 41-78, 1996.

³⁴⁶ RIVAROLA, Milda. Filosofías, pedagogías y percepción colectiva de la historia en el Paraguay. *Historia Paraguaya*, Asunción, v. XXXVI, p. 41-78, 1996, p. 55.

³⁴⁷ SOLER, Lorena. Claves históricas del régimen político en Paraguay. López Y Stroessner. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, vol. 11, núm. 1-2, 2007, p. 37-38.

interpretações diversas que dialogava com o fascismo, no caso de Natalício González, ou com pautas trabalhistas e agrárias, no caso do Partido Comunista, criado em 1928.

De acordo com Milda Rivarola, a obra de Natalício González deu um sentido político ao revisionismo nacionalista do início do século. González advogou a ideia de que existe um Ser paraguaio, uma essência imutável, segundo Jose Manuel Silvero³⁴⁸. A ideia de um Ser nacional estaria baseada em um passado glorioso em que o Paraguai seria parte de uma estirpe gloriosa. Assim, todo aquele que fosse contra esse passado magnífico estaria atentando contra sua própria essência. De acordo com Silvero, esses seriam os pressupostos sustentados por González.

Não encontramos estudos que assinalassem em que medida o pensamento de González influenciou a educação histórica no Paraguai. Podemos afirmar que ela esteve presente na coleção *Manual Paraguayo*. No livro destinado ao 4º grau, o excerto abaixo, atribuído a González, fecha o capítulo que trata do governo de Don Carlos Lopez, exaltando o aspecto paternalista e a permanência de sua memória:

EL Patriarca

(fragmento)

No pudieron contra él ni el tiempo mismo dañar,

Sin cesar reverdece en el pueblo su memoria.

Sobre su tumba gélida transcurrieron los años

E irrumpieron dos guerras vivaces en la historia.

Y cual si se tratara de un amigo, la gente persiste como antaño así
sencillamente en llamarlo

¡Don Carlos – oh viejo patriarca – manso y meditativo!

Al eco de tu nombre reagitan las banderas

Cual si otra vez buscaran los mástiles altivos

En que cruzar los mares y tremolar en otros climas y riberas.

³⁴⁸ SILVERO, Jose Manuel; GALEANO, Luis; RIVAROLA, Domingo. *Historia del pensamiento paraguayo*. Asunción: El lector, 2010, p. 24-25.

Milda Rivarola salienta que González, por sua vez, buscava o autóctone, o nativo, em contraposição àquilo que seria identificado como forâneo, estrangeiro. A derrocada do partido liberal e a ascensão de governos militares, após a Guerra do Chaco, caracteriza o contexto político no qual o nacionalismo lopista se consolidou. O Marechal López, anteriormente considerado traidor da pátria, foi declarado herói nacional. A primeira república, antes dominada pelo autoritarismo despótico, tornou-se a idade de ouro e seus governantes passaram a ser vistos como os mais ilustres personagens da história nacional. As guerras, nesse novo contexto, transformaram-se nos maiores eventos da história da pátria. Para Rivarola:

una nueva pedagogía del nacionalismo, implantada bajo los gobiernos del Cnel. R. Franco (1936-7), los generales José F. Estigarríbia (1939-1940) e H. Monigo (1940-48), fue llevada a su máxima expresión bajo el corto gobierno del mismo J. Natalicio González (1948) y se convirtió en la visión oficial de la historia patria bajo el régimen del Gral. Stroessner (1954-1989).³⁵⁰

Nesse processo, a história, a política e a construção da identidade nacional estão imbricados. Assim é que a língua guarani – que, como os livros didáticos apontam, López falava com desenvoltura – adquire uma grande importância nas políticas adotadas tanto pelos liberais, quanto pelos nacionalistas. Segundo Fernando Lóris Ortolan³⁵¹, no pós-guerra, com a ascensão do pensamento liberal, o idioma guarani³⁵² passou a representar a língua selvagem, a barbárie e o atraso, sendo associado à figura de Solano López. O

³⁴⁹ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo* - 4º grado. Asunción: Ediciones Nizza, 1959, p. 60.

³⁵⁰ RIVAROLA, Milda. Filosofías, pedagogías y percepción colectiva de la historia en el Paraguay. *Historia Paraguaya*, Asunción, v. XXXVI, p. 41-78, 1996, p. 68.

³⁵¹ ORTOLAN, Fernando Lóris. *Dócil, elegante e caridosa*. Representações das mulheres paraguaias na imprensa do pós-Guerra do Paraguai (1869-1904). 2010. 289f. Tese (Doutorado em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

³⁵² A língua guarani adotada no período colonial é uma língua diferente do guarani indígena devido ao seu contato constante com o espanhol. Cf. ZUCCOLILLO, Carolina María Rodríguez. *Língua, nação e nacionalismo: um Estudo sobre o Guarani no Paraguai*. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2000.

castellano, ao contrário, representava a civilização e a modernidade. Durante a era liberal, o guarani ficou alijado dos programas escolares. Carolina María Rodríguez Zuccolillo³⁵³ fala de um sentimento anti-guarani que se desenvolveu no pós-guerra. O guarani foi associado à figura de López por ter sido usado durante a Guerra contra a Tríplice Aliança na imprensa³⁵⁴ e nas comunicações militares. De acordo com Ortolan, o idioma guarani retomou sua relevância durante a Guerra do Chaco. Esse contexto de recrudescimento do antiliberalismo foi marcado pela busca do autóctone, como salientamos. Segundo Lorena Soler:

Para salir en busca de lo originario, que la nueva hora demandaba, Rafael Franco, el militar febrerista, creó una expedición especial en busca de los restos de Solano López. La zona de Cerro Corá es todavía hoy una zona absolutamente agreste y resulta difícil imaginar cómo encontrar en una fosa común de huesos. De todas formas, las invenciones requieren de relatos y el mismo fue recreado. El camino estuvo allanado por las señalizaciones que los soldados paraguayos sobrevivientes inscribieron en guaraní en las cortezas de los árboles e hicieron de guía hasta el cadáver. El relato permitió fusionar lo autóctono, el ahora guaraní, con el ahora héroe de la patria y resaltar la importancia de la lengua como fuente de *nacionalismo autóctono*, en tanto resistencia contra el ejército brasileño.³⁵⁵

Foi com a ascensão do governo Stroessner que se desenvolveram políticas públicas mais sólidas, de acordo com Zuccolillo. A Constituição de 1967 reconheceu e promoveu o guarani ao estatuto de língua nacional. No âmbito educacional, As *Innovaciones educacionales* (1973) integraram o idioma guarani ao programa a ser implementado no nível primário e médio. Zuccolillo chama a atenção para as ideias que permearam o aparecimento de um olhar favorável para língua, anteriormente relegada às

³⁵³ ZUCCOLILLO, Carolina María Rodríguez. *Língua, nação e nacionalismo: um Estudo sobre o Guarani no Paraguai*. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2000.

³⁵⁴ O periódico Cacique Lambaré, publicado entre o período de 1867-1868, foi predominantemente escrito em guarani. Sobre o desenvolvimento da imprensa paraguaia no período da guerra, ver JOHANSSON, María Lucrecia. Conflicto bélico y prensa en Paraguay durante la guerra de la Triple Alianza (1864-1870). *Cuadernos de Marte*. Buenos Aires, n. 3, p. 187-222, 2012; CAPDEVILA, Luc. O gênero da nação nas gravuras da imprensa de guerra paraguaia: Cabichuf e El Centinela, 1867-1868. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 9-21, jan.-jun., 2007.

³⁵⁵ SOLER, Lorena. Claves históricas del régimen político en Paraguay. López Y Stroessner. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, vol. 11, núm. 1-2, 2007, p. 37-38.

classes populares e a oralidade. Para a autora, o guarani passou a integrar o repertório da simbologia nacionalista, acompanhando

a exaltação da idéia de Nação -*verdade suprema*-, a definição da identidade em termos de uma *essência* e da história como a *transmissão (continuidade)* dessa *essência* (vinculada ao próprio conceito de *tradição*), o subsequente culto do passado e dos *homens providenciais* que em cada época a *interpretam* e a *defendem* do *perigo estrangeiro* (daí as recorrentes alusões aos *grandes líderes*, à guerra e aos *heróis militares*) [...].³⁵⁶

Sendo Solano López o grande mártir de Cerro Corá, líder dessa nação em sua idade de ouro e tendo em vista o esforço por arrefecer o preconceito contra o guarani é que se pode compreender o fato de o manual escolar salientar que o Marechal falava fluentemente a língua.³⁵⁷

Existe então um amálgama entre os símbolos que eram evocados para construir a ideia de nação durante o governo Stroessner. Primeiro, Stroessner buscou associar sua imagem à de Solano López, promovendo um culto à figura do Marechal. López representava a idade de ouro do Paraguai, e também o destino da Nação, interrompido pela guerra. No *Programa de desenvolvimento educacional Innovaciones educacionales*, o idioma é descrito como um meio de pensar e um modo de sentir, um modo de ser e um modo de vive. Sendo o guarani a língua originária, ela estaria intimamente conectada à ideia de nação. Falar guarani seria, por extensão de sentido, ser patriota.

As disputas políticas, nesse contexto, tornaram-se também uma disputa interpretativa do passado. Milda Rivarola, ao analisar dois manuais publicados no final do século XIX e início do XX, chama a atenção para eventos que foram aos poucos sendo silenciados, deificados e reinterpretados nos manuais escolares. O que justificaria que a

³⁵⁶ ZUCCOLILLO, Carolina María Rodríguez. *Língua, nação e nacionalismo*: um Estudo sobre o Guarani no Paraguai. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2000, p. 38.

³⁵⁷ Como salientamos anteriormente, o *Mi Manual* de 4º grado abordou esse aspecto na biografia de López: “Adquirió su formación intelectual mediante maestros particulares, y una rica biblioteca, hablaba y escribía correctamente el francés y el inglés, y con fluidez el guaraní, en los cuarteles.” Cf. ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual* - 4º grado. Asunción: Editorial F.V.D., 1961, p. 499.

imagem de López durante o período liberal fosse a de um tirano? Um evento assinalado no livro *Compendio de Historia del Paraguay* que responde a essa pergunta, segundo Rivarola, foi o fuzilamento de milhares de pessoas em San Fernando e Itá Ibaté. De acordo com Nidia Areces³⁵⁸, nos anos finais da Guerra, o Mcal. Solano López endureceu seu controle sobre a população, perseguiu fortemente seus opositores e a todo aquele que supunha que o fosse. Alguns historiadores atribuíram essa conduta à paranoia de Lopez que se sentia encurralado, tentado fanatizar o povo através do lema “vencer ou morrer”. Um dos acontecimentos mais violentos, nesse contexto, foi o massacre levado a cabo no Departamento de Concepción entre os meses de abril e maio de 1869.

Entre maio e dezembro de 1868, foram acusados de conspiração, presos e condenados um grupo de homens importantes: dois dos irmãos do Marechal, Vanancio e Benigno; seus cunhados, General Barrios e Saturino Bedoya; o bispo Palácios; o chanceler José Berges, dentre outros apontados por Areces. Várias famílias e mulheres foram assassinadas no Dpto de Concepción. Areces levanta algumas hipóteses sobre as causas racionais que poderiam ter levado à ação de López: 1. As possíveis relações de algumas famílias com seu irmão Benigno, que possuía uma propriedade em Concepción. 2. As relações que os habitantes da região mantinham com os brasileiros. Tratava-se de uma localidade fronteiriça com o Mato Grosso. Assim, antes da guerra, paraguaios e brasileiros construíram laços comerciais. As relações comerciais foram enfraquecidas pelo conflito, mas não totalmente interrompidas.

Mario Maestri³⁵⁹ aborda o episódio de San Fernando, buscando evidenciar que havia de fato uma conspiração e que a maioria dos condenados eram homens, com exceção do ocorrido no Departamento de Concepción. De acordo com Maestri, os

³⁵⁸ ARECES, Nidia. Terror y violencia durante la Guerra del Paraguay: ‘La masacre de 1869’ y las familias de Concepción. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 81, p. 43-63, Out., 2006.

³⁵⁹ MAESTRI, Mário. Tribunais de Sangue de San Fernando. O Sentido Político-Social do Terror Lopizta. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo, v. 13, n. 1, jan./jun., 2013, p. 124-149.

conspiradores estavam ligados à família López, fazendo parte da elite residente em Assunção, descontente com o desenrolar da guerra e temerosa com o avanço das tropas aliadas. Receando perder suas propriedades e benesses com a resistência incondicional às tropas aliadas, parte da elite estabelecida na Capital pretendia seguir o caminho da não hostilização, abrindo um canal de comunicação, possibilitando a entrega da Capital. Em resumo, pretendia-se reconhecer de antemão a derrota. O terror e a violência da guerra não ficaram restritos aos momentos de enfrentamento entre os combatentes. Atingiram também a população civil e figuras políticas importantes, inclusive aquelas que haviam servido ao Marechal.³⁶⁰

General Díaz e Bernardino Caballero são os únicos militares mencionados nos manuais, além do próprio López. Não há espaço para aqueles que foram derrotados ou se renderam. É o caso do coronel Estigarribia. Enviado por López para invadir o Brasil, acabou tendo de se render e por isso foi declarado traidor pelo Marechal. O mesmo aconteceu ao general Robles que foi retirado de seu posto e fuzilado como traidor. A acusação de traição poderia recair também sobre a parentela dos acusados, caso de Juliana Insfran de Martinez, esposa do Coronel Francisco Martinez, que capitulou na batalha de Humaitá. O coronel foi acusado de traição, assim como sua esposa, que foi torturada e fuzilada.³⁶¹

Assim, a figura de Bernardino Caballero é reveladora dos valores glorificados nos tempos da Guerra e nos manuais. Com a morte do general Eduvigis Díaz, Caballero se tornou o novo favorito de López. Para Thomaz Whigham, a reputação de Caballero como homem de armas não era totalmente merecida.

³⁶⁰ Sobre os julgamentos, condenações e fuzilamentos promovidos por Solano López nos anos finais da guerra, cf. DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra*: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 339-350; WHIGHAM, Thomas. *La guerra de la Triple Alianza* - vol. III - danza de la muerte y destrucción. Asunción: Taurus, 2012, p. 176-204.

³⁶¹ DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra*: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 343-344.

Aunque inteligente e incuestionablemente valiente, nunca había demostrado dotes de estrategia y sus triunfos habían sido en su mayoría cortos, agresivos asaltos que dejaban intacta la ecuación básica anterior a ellos.³⁶²

Caballero foi reconhecido, não por suas vitórias – como assinalamos anteriormente, foi derrotado em várias batalhas –, mas por sua bravura.³⁶³

Ao final do conflito, o general Bernardino Caballero foi aprisionado e enviado para o Rio de Janeiro. Ao voltar ao Paraguai, teve uma atuação bastante ativa no campo político. Em 1870, um grupo de cidadãos que havia sido exilado durante os governos de Francia e dos López regressou ao país. Segundo Liliana Brezzo³⁶⁴, alguns deles haviam combatido a López, atuando no exército argentino ou na Legião Paraguaia³⁶⁵, e, por isso, foram denominados “legionários”. Com a derrota de López, este grupo viu a oportunidade de instaurar uma nova ordem que, em seu discurso, garantiria direitos econômicos e políticos básicos. Os legionários logo entraram em uma disputa política com o grupo que ficou conhecido como “lopistas” ou “reconstrutores”, formado por aqueles que haviam combatido junto a López, dentre os quais estava Bernardino Caballero. Essas duas facções formaram posteriormente os dois partidos tradicionais que durante a primeira metade do século XX disputaram o poder.

Após o assassinato do presidente Juan Bautista Gill em 1877, os lopistas foram elevados ao poder. Bernardino Caballero assumiu a presidência provisoriamente, como sucessor de Cândido Barrerio, permanecendo no poder até 1886. Durante esse período, ocorreu um movimento crescente de oposição às políticas adotadas pelo presidente. Legionários, ex-lopistas e jovens estudantes formaram o Centro Democrático,

³⁶² WHIGHAM, Thomas. *La guerra de la Triple Alianza* - vol. III - danza de la muerte y destrucción. Asunción: Taurus, 2012, p. 39.

³⁶³ DORATIOTO, Francisco, op. cit., p. 415.

³⁶⁴ BREZZO, Liliana M. Reconstrucción, poder político y revoluciones (1870-1920). In: TELESCA, Ignacio (coord.). *Historia del Paraguay*. 4ª ed., Asunción: Taurus, 2014, p. 199-224.

³⁶⁵ Grupo político e militar formado por paraguaios que viviam no exterior devido aos problemas políticos ocorridos durante os governos Francia e López.

posteriormente denominado partido Liberal. A fundação do partido teve como objetivo alcançar a honestidade pública e denunciar a corrupção, frear a venda de terras e bens do Estado do governo Bernardino Caballero. Caballero, por sua vez, organizou seus partidários e fundou a Associação Nacional Republicana (ANR) ou Partido Colorado. Brezzo destaca que a ANR expressava o nacionalismo do pós-guerra e se auto proclamava herdeira da luta de López. Caballero era o líder absoluto do partido, que era constituído pelos principais militares lopistas sobreviventes.³⁶⁶

É importante ressaltar que Stroessner apresentava-se não apenas como herdeiro de Solano López, mas também como continuador da obra do general Bernardino Caballero, com afirma Doratioto.³⁶⁷ Segundo Guido Rodríguez Alcalá³⁶⁸, Juan E. O'Leary, um dos principais nomes do revisionismo, declarou que Stroessner era o herdeiro de López, que por sua vez ergueu um monumento em sua homenagem na praça que leva o nome do autor, em Assunção. Além de produzir artigos e livros exaltando o passado militar, O'Leary publicou, em 1929, *El centauro de Ybycui: vida heroica del general Bernardino Caballero en la guerra del Paraguay*, que, como o título demonstra, exaltava a figura de Caballero.

A glorificação desses heróis da Guerra de la Tríplice Alianza, como o conflito é conhecido no Paraguai, não se restringiu aos livros. No feriado nacional de 01 de março, no qual se comemora o Día de los Heroes, as páginas dos jornais paraguaios se enchem de homenagens ao Marechal. Publicavam-se páginas inteiras de reportagens sobre a *Epopeya Nacional*, biografias de López e notícias a respeito das comemorações realizadas em Assunção e outras cidades. Além disso, a fim de demonstrar reverência ao herói da

³⁶⁶ BREZZO, Liliana M. Reconstrucción, poder político y revoluciones (1870-1920). In: TELESCA, Ignacio (coord.). *Historia del Paraguay*. 4ª ed., Asunción: Taurus, 2014, p. 208-209.

³⁶⁷ DORATIOTO, 2002.

³⁶⁸ ALCALÁ, Guido Rodríguez. Imágenes de la guerra de la triple alianza. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, vol. 10, núm. 1, p. 105-115, 2006.

Nação, era comum que empresas publicassem anúncios de meia página ou até página inteira homenageando López e sua morte em Cerro Corá:



**Nos marcó
un destino de grandeza.**

Fué un 1º de Marzo y en Cerro Corá...
El Mariscal Presidente Francisco Solano López con el
más sublime gesto de heroísmo, de preferir morir con
honor, antes que rendirse, nos marcó con su sangre
un destino de grandeza al que ningún paraguayo
debe renunciar.
Desde entonces y por siempre, al defender nuestra
soberanía solo nos resta un camino:
VENCER O MORIR !

LINEAS AEREAS PARAGUAYAS 

FIG. 28: Propaganda das Lineas Aereas Paraguayas em comemoração ao dia 01 de março.
FONTE: *ABC Color*, 01 de março de 1980, p. 23.³⁶⁹

³⁶⁹ Anúncio no formato “Rouba Página”, ocupa cerca de 4 colunas.

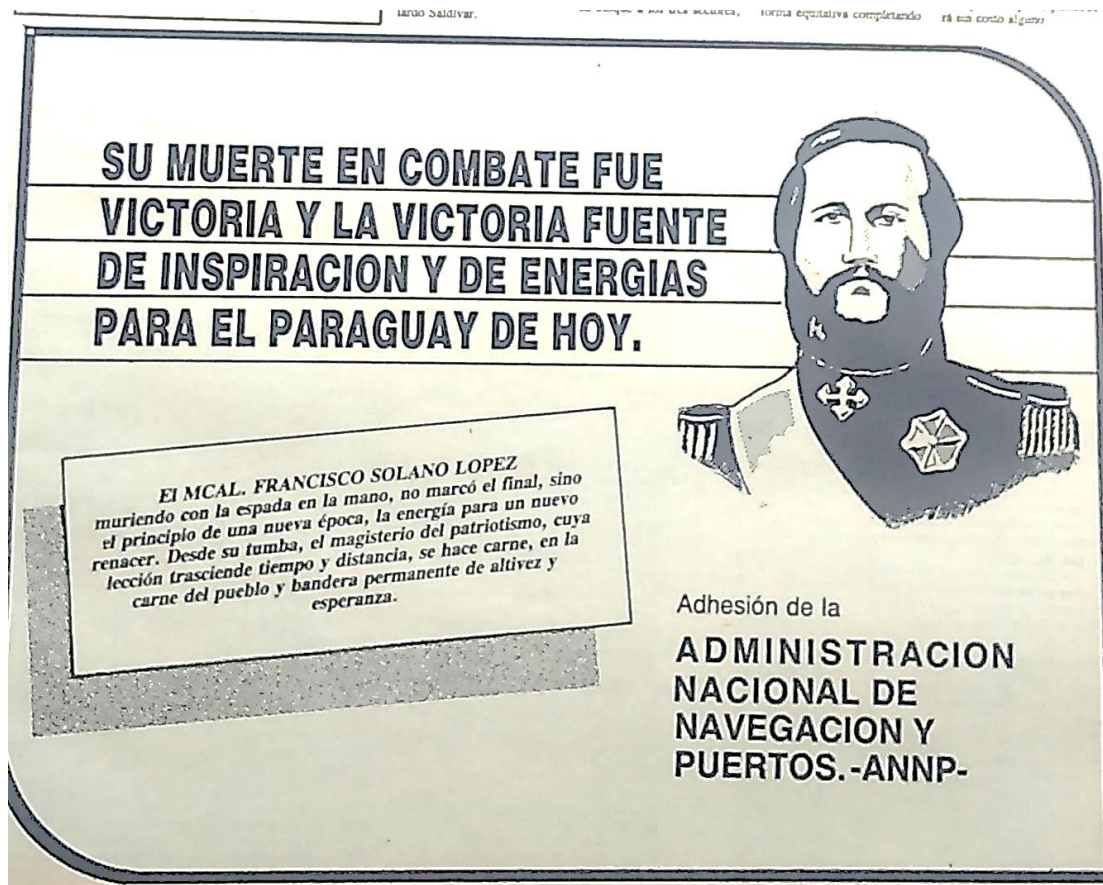


FIG. 29: Propaganda da Administración Nacional de Navegación y Puertos em comemoração ao dia 01 de março.

FONTE: *Diário Pátria*, 01 de março de 1989, p. 11.³⁷⁰

Segundo Herib Caballero Campos³⁷¹, no final do século XIX, quando as tropas aliadas deixaram Assunção, começou um processo de rememoração da Guerra e de reivindicação dos veteranos sobreviventes. Nesse contexto, ocorreu o resgate da figura de José Eduvigés Díaz. Contudo, a construção da imagem de Díaz como representação do soldado paraguaio se deu durante a própria guerra. Segundo Thomas Whigham, a morte de Díaz causou consternação em todo o país. O militar teve um elaborado funeral e foi enterrado em Assunção junto com sua perna embalsamada.³⁷²

³⁷⁰ Anúncio no formato “Meia página”.

³⁷¹ CAMPOS, Herib Caballero. En búsqueda de un héroe: la construcción de la figura heroica del general José E. Díaz; Paraguay, 1867-1906. *Temas Americanistas*, Sevilla, n. 32, p. 22-44, 2014.

³⁷² Em 26 de janeiro de 1867, Díaz fez uma pequena excursão no rio Paraguai a fim de avaliar as forças aliadas, sendo sua embarcação atingida por uma bomba disparada pelas forças inimigas. Díaz teve sua perna atingida e, posteriormente, amputada. O militar morreu em consequência do ferimento, apesar de ter

Campos destaca que o governo e a imprensa oficial trabalharam para lograr que a representação de Díaz fosse a personificação do heroísmo e patriotismo do soldado paraguaio. Para o jornal *El Semanario*, segundo Campos, Díaz deveria ocupar um lugar de distinção dentre os heróis Americanos, comparando sua figura com a de Bolívar e San Martín. Já o *Cabichuí* afirmou, por ocasião do aniversário de falecimento do militar, que Díaz não estava morto, estava imortalizado, pois a morte era vida para os heróis, conforme Campos.³⁷³

Apesar de ligada à Guerra, a imagem de Díaz foi recuperada por um intelectual liberal, Juan Silvano Godoi. De acordo com Campos, Godoi buscava demonstrar que o único herói da Guerra havia sido Díaz. A morte do militar marcou a derrocada paraguaia, pois ele era o único com autoridade suficiente para corrigir as ordens equivocadas de López. Esse resgate da figura de Díaz repercutiu positivamente tanto entre a elite como entre o povo:

La utilización de la figura más victoriosa de la Guerra no fue una decisión fruto del azar, existía la necesidad de superar la vergüenza de la derrota y era necesario rescatar una figura prominente que no estuviese involucrada en los Procesos de San Fernando de 1868, en los cuáles varios miembros de la élite política y económica paraguaya fueron arrestados y torturados por traición a la patria – incluso la familia del mariscal Francisco Solano López – y que haya logrado el respeto tanto de los lopistas y los “antilopiztas”.³⁷⁴

Campos ressalta que Díaz tinha os predicados de um herói do século XIX: morreu por sua pátria e como um militar vitorioso obteve o reconhecimento de seus contemporâneos. Assim, sua memória era capaz de unificar a identidade de uma nação que pretendia se reconstruir após a derrota na guerra.

recebidos os maiores cuidados e incentivos por parte de Solano López, que inclusive mandou fazer um ataúde especial para a perna do general e embalsama-la. Cf. WHIGHAM, Thomas. *La guerra de la Triple Alianza* – Vol. II: el triunfo de la violencia, el fracaso de la paz. Asunción: Taurus, 2011, p. 264-265.

³⁷³ CAMPOS, Herib Caballero. En búsqueda de un héroe: la construcción de la figura heroica del general José E. Díaz; Paraguay, 1867-1906. *Temas Americanistas*, Sevilha, n. 32, p. 22-44, 2014, p. 31.

³⁷⁴ Idem, p. 44.

Comparando Brasil e Paraguai, a questão nacional e o heroísmo daqueles que participaram da guerra é muito mais forte no Paraguai. Enquanto no Brasil Caxias é retratado como organizador e pacificador do país durante o Segundo Reinado, além de grande aliado de D. Pedro II, no Paraguai, López, Díaz e Caballero são os defensores da nação paraguaia. Ainda que o Paraguai tenha sido derrotado na guerra, a atuação desses três heróis permitiu que a nação sobrevivesse.

Nesses sentidos, aparecem outros protagonistas nas narrativas dos livros paraguaios: *Los niños de acosta ñu* e *las resindentas*, mas que dizem mais sobre a resistência do que sobre a heroicidade. No caso do Paraguai, há uma prevalência de biografias dos grandes líderes, em todas as coleções. Já no Brasil, a presença de biografias dos heróis de guerra é menor.

Ao darmos destaque às ausências que permearam as narrativas didáticas, tivemos como objetivo por em evidência os silenciamentos produzidos nas mesmas, bem como lançar luz sobre as escolhas interpretativas que foram realizadas na elaboração das narrativas sobre o conflito. A história da Guerra e a maneira como seus personagens foram apresentados estão ligados a perspectivas historiográficas que foram fortemente influenciadas pelo contexto político.

Nesse sentido, para construir a figura do herói nacional é imprescindível apagar das narrativas os aspectos controversos que marcaram as vivências desses personagens durante o conflito. No caso de López, o massacre de San Fernando era lembrado no período Liberal. Porém, no período Stroessner, esse acontecimento foi esquecido. Assim como nos manuais brasileiros procura-se justificar a saída de Caxias antes da completa derrota de López. A maneira como os heróis de guerra aparecem nos manuais faz parte de uma longa disputa em torno do significado que as diversas representações dessas figuras denotam.

As causas e os causadores do conflito nos livros didáticos

Nos manuais brasileiros, existe um consenso em responsabilizar Solano López pelo conflito. No texto de Joaquim Silva, o Paraguai, desde sua independência, foi governado por ditadores. López foi o último deles e buscou fortalecer militarmente o país, pois sonhava em “construir um grande império. [...] O Brasil recusara sua mediação na luta contra os inimigos do Império, no Uruguai; Solano López, sem declaração de guerra, rompeu as hostilidades contra nós.”³⁷⁵ O manual coloca López como o único responsável pelo conflito. No livro da professora Carolina Rennó Ribeiro, repete-se a lógica anterior: López é pessoalmente responsável pelo conflito. No manual de Marina Quintanilha Martinez, a informação é colocada de outra maneira:

O ditador paraguaio Solano Lopez pretendia conquistar para o Paraguai terras que dessem ao seu país uma saída direta para o oceano Atlântico. Provocou atritos com os países vizinhos e fez com que suas tropas invadissem os territórios desses países.³⁷⁶

Porém chega-se ao mesmo ponto, a guerra foi motivada pelo interesse expansionista de López.

A coleção Sérgio Buarque de Hollanda aponta para o envolvimento de López nos conflitos entre brasileiros e uruguaios:

Antes, porém, que tivesse início o bombardeio à cidade dois fatos mudaram, inesperadamente, os acontecimentos: 1. *Francisco Solano López*, ditador paraguaio, concedeu apoio a Aguirre, invadiu de surpresa o sul da província de Mato Grosso e, a fim de atacar as forças brasileiras concentradas em Montevideo, violou as fronteiras argentinas, ocupando parte da província de Corrientes e penetrou no Rio Grande do Sul. [...] Foi a campanha do Brasil contra Aguirre que permitiu a Solano Lopez ver nesse conflito a expansão de

³⁷⁵ AZEVEDO, Aroldo de (et. al.). *Programa de Admissão*. 19ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 424.

³⁷⁶ MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1971, p. 41.

suas fronteiras, a formação do Paraguai Maior. Esse território se estenderia até o mar e compreenderia antiga áreas das missões argentinas e das reduções jesuítas no Sul do Brasil.³⁷⁷

Ainda que relacione diretamente os conflitos entre Brasil e Uruguai com a Guerra, salientando o fato de que Solano López interveio, concedendo apoio ao Uruguai; o manual reitera a ideia de que López pretendia expandir as fronteiras do território paraguaio. Em comum com os manuais anteriores, o livro também se refere a López como ditador. No glossário do livro *Brasil nossa terra, nossa gente 2*, o significado de ditador é “pessoa que tem todos os poderes de um governo de um país; chefe absoluto”. O verbete ditadura designa “regime de governo em que o chefe é absoluto, enfeixando todos os poderes em suas mãos.”³⁷⁸ No vocabulário do livro de Maria Januária Vilela Santos, ditador tem a seguinte definição: “Governante que geralmente não foi eleito pelo povo e não respeita as leis democrática.” O termo não está associado a López, mas a Juan Manuel Rosas, governador da Confederação Argentina.³⁷⁹

Maria Januária Vilela Santos coaduna com a mesma linha de raciocínio:

Como você vê no mapa, o Paraguai é um país sem litoral, sem saída para o mar. Por isso é chamado de **país continental**. [...] Solano Lopes pretendia formar um Paraguai maior. Para isso planejava dominar terras do Brasil, Uruguai e Argentina.³⁸⁰

Contudo, prevalece a ideia de que a guerra foi causada pelo desejo de Solano López de que o Paraguai tivesse acesso ao mar e na sua ambição por formar um Paraguai maior. Entretanto, o livro de Vilela Santos tem um diferencial; nele, Solano López não é classificado como ditador. O Paraguai é mencionado como uma República, Carlos

³⁷⁷ HOLLANDA, Sergio Buarque (Org.). *História do Brasil – da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 1971, p. 32.

³⁷⁸ MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971, p. 60.

³⁷⁹ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil - 6ª série. 1º grau, Estudos Sociais. 5ª ed.*, São Paulo: Ática, 1977, p. 70.

³⁸⁰ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil - 6ª série. 1º grau, Estudos Sociais. 15ª ed.*, São Paulo: Ática, 1983, p. 49.

Antonio López era seu presidente. Portanto, Solano Lopes, o filho que o sucedeu, também.

Essa concepção de que a Guerra do Paraguai foi causada pelos desejos expansionistas de López é característica da historiografia memorialista sobre a Guerra, que surgiu no século XIX e teve grande influência até as décadas de 1960-70. De acordo com Giane Barroso³⁸¹, na historiografia tradicional, mais especificamente na obra de Tasso Fragoso, a ambição e o orgulho foram sentimentos atribuídos a López, sendo que suas intenções megalomaniacas foram as principais causas da Guerra. Assim, Brasil, Argentina e Uruguai são colocados na posição de vítimas do expansionismo de López, o que torna justificável a formação da Tríplice Aliança.

Nos livros paraguaios, as explicações sobre as causas do conflito são mais extensas, porém, tal como nos manuais brasileiros, procura-se isentar o país da responsabilidade pelos acontecimentos. No tópico “La Situación Internacional” do *Manual Paraguayo* de 6º grau, enfatiza-se que as causas que provocaram a Guerra não tiveram relação direta com o Paraguai, apesar de o país não ter resolvido seus problemas fronteiriços “con sus dos poderosos vecinos: el Brasil y la Argentina”. Como a situação entre Brasil e Uruguai se agravou, o governo uruguaio solicitou proteção paraguaia, “López consideró que el Imperio iba a atacar y conquistar el Uruguay y que ello *violaba el equilibrio del Plata*. Pensaba asimismo que la segunda víctima sería nuestro país.”³⁸² Assim, López enviou ao ministro brasileiro um protesto informando que consideraría “cualquier ocupación del territorio oriental por fuerzas imperiales, como acto atentatorio contra el equilibrio de los estados del Plata, que interesa a la República del Paraguay

³⁸¹ BARROSO, Giane Aparecida. Guerra do Paraguai em perspectiva: tensões históricas e historiográficas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIII, 2005, Londrina, 2005. *Anais XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, ANPUH, 2005, p. 01-09.

³⁸² GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. Asunción: Ediciones Nizza, 1960, p. 108.

como garantía de su seguridad, paz y prosperidad...”³⁸³ O Império, mesmo com o protesto paraguaio, invadiu o Uruguai, o que resultou no rompimento das relações entre Paraguai e Brasil e no apresamento do navio Marquês de Olinda.³⁸⁴

Nesse sentido, além de o causador da Guerra ter sido o Império brasileiro, o manual salienta que Solano López notificou o Império de qual seria o posicionamento paraguaio antes e depois da invasão ao Uruguai. A narrativa paraguaia oferece um quadro político internacional mais amplo quando comparada à brasileira que, salvo nos livros de Sérgio Buarque de Hollanda e Maria Januária Vilela Santos, tratam da questão do Uruguai em capítulo à parte e sem fazer referência à relação entre os dois conflitos.

Cotejando somente esse aspecto, as narrativas brasileiras e paraguaias são bastante semelhantes no sentido de isentar o próprio país de responsabilidade sobre o conflito. No caso brasileiro, a perspectiva adotada é a de que López, o ditador, tinha desejos expansionistas; no caso paraguaio, o Império e, em menor medida, a Argentina pretendiam exercer controle em toda a região platina. Assim, o expansionismo é a principal justificativa para o desencadear da guerra. Entretanto, em cada país essa questão é trabalhada de forma diferente. De certo modo, pode-se dizer que as narrativas trabalham com o papel do algoz e da vítima, que reforçam as qualidades dos heróis nacionais na reação contra o adversário.

O Tratado da Tríplice Aliança

³⁸³ Idem, *ibidem*.

³⁸⁴ O navio Marquês de Olinda levava o presidente da Província de Mato Grosso e foi apresado enquanto trafegava pelo Rio Paraguai.

Nos manuais brasileiros, a união entre Brasil, Argentina e Uruguai com a finalidade de combater o Paraguai aparece em todos os manuais. Já no manual de Carolina Rennó Ribeiro, há uma definição do tratado da Tríplice Aliança: “Foi um tratado assinado entre o Brasil, Argentina e Uruguai para combater os paraguaios.”³⁸⁵ Ao final do capítulo, pede-se que o estudante responda à questão: “Que foi a Tríplice aliança?” No texto de Marina Quintanilha Martinez, ao ser atacado por López, “O Brasil procurou reagir, unindo-se à Argentina e ao Uruguai, contra o Paraguai.”³⁸⁶

No texto da coleção Sérgio Buarque de Hollanda, a formação da Tríplice Aliança foi determinada pela invasão de territórios argentinos e brasileiros pelas tropas de Solano López. O objetivo fundamental do tratado era acabar com o poder de López. O manual ainda traz um extenso box na lateral do texto contendo trechos do tratado da Tríplice Aliança. Os excertos escolhidos do documento reiteram a explicação oferecida pelo livro, a saber, a guerra foi promovida pelo Paraguai; os aliados se ajudariam mutuamente; o conflito só terminaria com a derrubada do governo paraguaio.

A narrativa de Maria Januária Vilela Santos é bastante semelhante à anterior na medida em que afirma que o tratado da Tríplice Aliança foi realizado entre Brasil, Argentina e Uruguai contra as agressões do Paraguai.³⁸⁷ Das quatro páginas ocupadas pelo tema, uma destina-se inteiramente (ou quase, no caso da edição mais recente) a tratar da Tríplice Aliança e a informar como foi constituído o comando das forças aliadas. Chama a atenção a linguagem que se aproxima da história em quadrinhos para expor o tema. Outro aspecto relevante é a presença de D. Pedro II dentre os líderes envolvidos no tratado: primeiro, porque, em geral, a figura de D. Pedro II é praticamente ausente nas

³⁸⁵ OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed. São Paulo: Editora do Mestre, 1969, p. 214.

³⁸⁶ MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1971, p. 41.

³⁸⁷ Ver Figura 24.

narrativas sobre a Guerra; segundo, pelo conteúdo de sua fala: “o Brasil vai combater Solano Lopes e não o povo paraguaio.”³⁸⁸

Do mesmo modo que a coleção de Sérgio Buarque de Hollanda, existe uma preocupação em dizer que o combate era contra o governo paraguaio e não contra o povo paraguaio. As explicações sobre o tratado da Tríplice Aliança reiteram a ideia de que as causas da guerra são de responsabilidade inteiramente paraguaia, principalmente de Solano López.

Apesar de nas narrativas paraguaias existirem muitas referências aos ‘aliados’, somente o *Manual Paraguayo* de 6º grau procura explicar o que foi o tratado da Tríplice Aliança. Os autores do livro também procuram trabalhar com trechos do próprio tratado a fim de enfatizar as seguintes informações: Argentina, Brasil e Uruguai se uniam em aliança defensiva e ofensiva na guerra promovida pelo governo do Paraguai; os aliados não deporiam as armas sem acordo comum nem negociariam com o inimigo em separado; obrigavam-se a respeitar a integridade do Paraguai; ao fim da guerra, o Paraguai deveria firmar com os governos da Argentina e do Brasil tratados definitivos de limites. Contudo, a questão mais enfatizada pelos autores é o fato de o tratado ser secreto:

Una cláusula declaraba secreto el tratado “hasta que se consiga el fin principal de la alianza”. Y en verdad merecía quedar en las sombras el convenio. El Congreso Argentino ratificó en sesión secreta el pacto: La América de Buenos Aires, comentó: “El tratado es secreto, la sesión es secreta; sólo la vergüenza es pública.”³⁸⁹

Assim, enquanto nos manuais brasileiros o tratado foi realizado como maneira de se defender do Paraguai, no manual paraguaio, o tratado ganha um tom de manobra desleal. A observação do leitor no manual *História del Paraguay 1º curso* (primeiro ano do nível médio), publicado aproximadamente na década de 1970, ajuda a entender melhor

³⁸⁸ SANTOS, 1977, p. 63.

³⁸⁹ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo* - 6º grado. Asunción: Ediciones Nizza, 1960, p. 110.

a narrativa sobre o tratado e como ele poderia ser lido. Abaixo da explicação do livro, o leitor escreveu: “que más tarde fué llamado el tratado secreto de la triple infâmia”

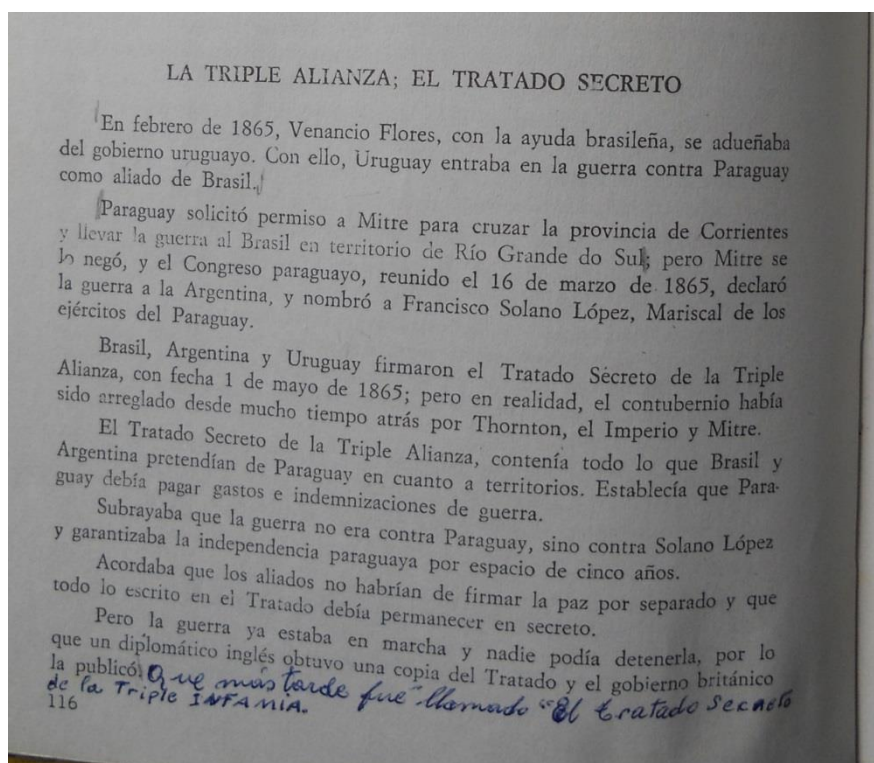


FIG. 30: Apresentação da Tríplice Aliança e marca de uso do leitor.
FONTE: EDISA, 1973, p. 116.

Os adjetivos vergonha e infâmia, utilizados para classificar a união entre os três países contra o Paraguai, corrobora a interpretação presente nos manuais paraguaios de que a guerra era inevitável.

Situação das forças militares

Outro tema frequente nas narrativas é a situação das forças militares no decorrer da guerra. O tema aparece nas comparações entre a situação do Brasil ou dos aliados com a do Paraguai e vice-versa. Em geral, enfatiza-se o número de militares ou barcos. O texto

de Joaquim Silva destaca o empenho de López em fortalecer militarmente o país. De acordo como o *Programa de Admissão*, as forças paraguaias seriam constituídas por cerca de 80.000 homens, contando com abundante e moderno material de guerra. Assim, o Paraguai iniciou o conflito estando militarmente forte e preparado. Já as forças aliadas estavam em desvantagem:

As forças das nações aliadas eram em número bem inferior às paraguaias. O exército brasileiro, em tempo de paz, não chegava a 17.000 homens, sem grande armamento. A contribuição de nossos dois aliados foi pequena. A Argentina, no início da campanha, apresentou 12.000 homens, número que depois se reduziu: no fim da guerra, seriam uns 4.000. O Uruguai concorreu, no começo, com 2.500 homens, no máximo; e no fim da guerra teria 600 e poucos combatentes. Nunca chegamos a ter 55.000 homens em luta, incluindo-se os doentes e não combatentes.³⁹⁰

Na narrativa de Joaquim Silva, os contrastes são marcantes. De acordo com os dados apresentados pelo autor, os paraguaios, em tempos de paz, tinham quase o dobro de soldados que os aliados durante a guerra. Enquanto o Paraguai possuía armamento abundante e moderno, o Brasil, ao contrário, não tinha grande armamento. Silva busca também evidenciar o desenvolvimento brasileiro durante o conflito: “Tínhamos, em 1864, 45 navios; em 1869 (fins da guerra), o número era de 85, dos quais 16 couraçados. Era o Brasil, na época, a terceira potência naval do mundo, logo abaixo da Inglaterra e da França.”³⁹¹ Nesse sentido, o Brasil começa com poucos armamentos e termina, com quase o dobro de navios, como uma potência naval. Essa informação é bastante questionável. Conforme Luiza das Neves Gomes, após o conflito, a Marinha continuou a enfrentar diversos problemas, incluindo a falta de equipamentos modernos e instalações precárias.³⁹² Assim, Silva pretendia glorificar a vitória brasileira demonstrando que

³⁹⁰ AZEVEDO, Aroldo de (et. al.) *Programa de Admissão*. 19ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 427.

³⁹¹ Idem, *ibidem*.

³⁹² GOMES, Luísa da Neves. A Marinha Brasileira no pós-guerra do Paraguai: uma análise a partir da imprensa militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, São Paulo, 2011. *Anais XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, ANPUH, 2011, p. 01-12.

apesar de ter iniciado o conflito em desvantagem o Brasil não apenas venceu, como saiu do conflito melhor equipado.

O *Manual Paraguayo de 3º grado* também utiliza o contraste entre o Paraguai e seus inimigos (os aliados). Na batalha de Curupaity, “Veinte mil soldados aliados atacaron ese día nuestras fortificaciones defendidas por cinco mil paraguayos.”³⁹³ O manual referente ao 6º grau também explora bastante esses números e contrastes. De acordo com os autores, o país estava militarizado, mas não possuía armamentos modernos no que diz respeito às forças navais, por exemplo. Assevera-se que era evidente a superioridade brasileira porque o Brasil possuía encouraçados.³⁹⁴ A batalha de Tuiuti é um marco para a consolidação da vantagem aliada sobre o Paraguai: “En los esteros de Tuyuti quedó destruido el mejor ejército de la república y los aliados quedaron desde entonces con un gran superioridad de efectivos.”³⁹⁵ Quando López chegou a Cerro Corá, estava acompanhado de aproximadamente 500 homens, de acordo com o manual. Esses contrastes, nos manuais brasileiros, valorizam a vitória brasileira. Quando utilizados nos paraguaios, ressaltam a resistência dos paraguaios.

As narrativas analisadas, quando se referem aos soldados, tratam do aspecto quantitativo das tropas. As condições de vida, o recrutamento, o destino dos inválidos no pós-guerra não são mencionados. Ricardo Salles chama a atenção para a magnitude da Guerra do Paraguai na vida política, econômica e social brasileira, salientando que a guerra colocou no centro dos acontecimentos o exército regular, que até então desempenhava funções secundárias.³⁹⁶ Para Salles, a necessidade do Império de

³⁹³ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 3º grado*. Asunción: Ediciones Nizza, 1960, p. 88.

³⁹⁴ Conforme Thomas Whigham, a partir da década de 1850, o país passou a realizar grandes investimentos na área militar com a compra de armamento estrangeiro, produção local de armas e inovações nos procedimentos de treinamento dos soldados. WHIGHAM, Thomas. *La Guerra de la Triple Alianza* vol. I: causas e inicios del mayor conflicto bélico de América del Sur. Asunción: Taurus, 2010, p. 198-199.

³⁹⁵ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. Asunción: Ediciones Nizza, 1960, p. 112.

³⁹⁶ SALLES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 59.

praticamente criar uma nova instituição, o exército, e de realizar uma campanha de mobilização nacional, abriu espaços para a população livre que trouxeram abalos para a estrutura da sociedade escravista. Na perspectiva do autor, a organização da sociedade escravista brasileira não prescindia da mobilização nacional, até então, o que marca a importância da Guerra.³⁹⁷

Podemos observar a ausência de dois grupos sociais que constituíram o exército nas abordagens dos livros didáticos brasileiros: os voluntários da pátria e os negros escravizados. Em 07 de janeiro de 1865, o governo imperial emitiu um decreto e criou os corpos de voluntários da Pátria. Os voluntários receberiam, além do soldo, terras, honrarias militares, pensão por morte ou invalidez e preferência em empregos públicos. Muitos voluntários abriram mão dos prêmios. Houve também diversos tipos de doações, em dinheiro, oferecimento de prêmios para aqueles que se alistassem como voluntários, alguns se ofereciam para custear as despesas de vestuário, transporte de soldados e equipamentos. Costureiras se ofereciam para confeccionar as fardas, gratuitamente.³⁹⁸

Salles ressalta que o voluntariado não supriu as necessidades de recursos humanos no decorrer da guerra:

Além de uns poucos voluntários pertencentes às elites sociais, de escravos fugidos e de escravos 'patrioticamente' cedidos por seus senhores para o exército, o grosso da tropa foi mesmo organizado coercitivamente a partir das autoridades locais e do poder dos grandes proprietários.³⁹⁹

De acordo com o autor, o alistamento compulsório era realizado de forma brutal, os recrutas eram literalmente capturados para o serviço militar; além disso, a coerção e os castigos físicos eram os principais meios de manutenção da disciplina e da ordem.

³⁹⁷ SALLES, 1990, p. 80-81.

³⁹⁸ Idem, p. 98-99.

³⁹⁹ Idem, p. 102.

Além dos castigos físicos, os soldados, no decorrer da guerra, sofreram também com a fome e as doenças. Os livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e Maria Januária Vilela Santos citam a ação contingente das doenças. Esse tema, porém, está ausente dos demais manuais analisados. De acordo com Maria Teresa Garritano Dourado⁴⁰⁰, o almirante Barroso relatou a situação de carestia pela qual passava as forças navais. Francisco Manuel Barroso da Silva relatou o desespero por falta de comida e carvão, além das doenças que acometiam os marinheiros como diarreia, bexiga e tifo. A situação era agravada pela impossibilidade de levar os enfermos até o hospital, pois não havia combustível para os barcos. Segundo Dourado, na situação de penúria em que viviam, era comum que os soldados recorressem a roubos e ao saque de companheiros, do inimigo, de oficiais e de depósitos militares para não perecerem de fome e miséria. A fome fragilizava a saúde dos soldados e, conseqüentemente, apareciam doenças, algumas desconhecidas até então.

Em várias ocasiões durante o conflito, não houve um sistema de abastecimento regular, que era dificultado pela falta de estradas e queimadas realizadas pelos paraguaios ao se retirarem do local de acampamento. Quando o abastecimento ocorria, os alimentos eram destinados primeiro para os oficiais e depois para os soldados. A escassez de alimentos e roupas foi sentida tanto pelos aliados, quanto pelos paraguaios. Guido Rodríguez Alcalá⁴⁰¹ menciona a varíola, o sarampo e a cólera como doenças que dizimaram a população do país naquele período. A fome abateu não só os soldados paraguaios, mas também a população civil. Alcalá ressalta que, desde o início da invasão aliada ao território paraguaio, a estratégia de López foi evacuar o território ocupado ou

⁴⁰⁰ DOURADO, Maria Teresa Garritano. *A História esquecida da Guerra do Paraguai: fome, doenças e penalidades*. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

⁴⁰¹ ALCALÁ, Guido Rodríguez. *Residentas, destinadas y traidoras: testimonio de mujeres de la Triple Alianza*. 4ª ed., Asunción: Servilibro, 2010.

que pudesse ser ocupado pelo inimigo com o objetivo de impedir que os aliados obtivessem alimentos e recursos. De acordo com o autor, essas evacuações forçadas causaram grande sofrimento para os civis, que receberam pouca ajuda do governo.

Ao final da guerra, os escravos que lutaram pela nação esperavam receber a liberdade que a farda lhes garantia. Contudo, muitos senhores tentaram reconduzir ao cativeiro aqueles que haviam sido sua propriedade, como informa Marcelo Santos Rodrigues⁴⁰². Politicamente, essa situação acirrou ainda mais o debate sobre a abolição. A situação era frequentemente denunciada pela imprensa. Os inválidos da pátria também não encontraram situação favorável. Segundo Rodrigues, o governo brasileiro não havia se preparado para receber o contingente de doentes, feridos e mutilados. Os soldados inutilizados nos campos de batalha tornaram-se figuras indesejáveis para o Império, seu desembarque era feito de forma silenciosa, evitava-se inclusive que fossem para a corte. A situação paraguaia não foi diferente e será abordada adiante.

Ao salientarmos as ausências em relação aos aspectos sociais que fizeram parte do conflito, podemos perceber o alinhamento dessas narrativas à história política tradicional na medida em que elas enfocam apenas os grandes líderes, as vitórias e as derrotas. Aquilo que é estritamente factual e memorizável. Não se trata, portanto, de pretender encontrar uma perspectiva historiográfica contemporânea no nosso *corpus* documental, mas de, novamente, evidenciar as seleções feitas nesses livros. Pois, uma das obras clássicas sobre a guerra, *A retirada da Laguna* (1871), de Taunay, dá grande destaque, por exemplo, a ação contingente das doenças sobre as tropas brasileiras, bem como para os problemas de abastecimento e comunicação pelos quais passou o exército. Nesse sentido, as escolhas presentes nos livros didáticos não representam unicamente a

⁴⁰² RODRIGUES, Marcelo Santos. *Guerra do Paraguai: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento*. 338 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

produção historiográfica sobre o tema. Os autores fazem recortes, omitem ou salientam determinados elementos, de acordo com a perspectiva de nação que desejam apresentar, o número de páginas disponíveis para o conteúdo, o público alvo, os pressupostos pedagógicos que norteiam o ensino da matéria, dentre outros.

As batalhas de destaque

Em geral, os manuais brasileiros destacam as batalhas de Riachuelo, Uruguiana, Tuiuti, Curupaiti, Itororó e Avaí. A diferença entre os manuais está na maneira como elas são descritas.

No texto de Joaquim Silva, a batalha do Riachuelo é caracterizada como uma luta terrível, na qual a “nossa” marinha “cobriu-se de glória.” Tuiuti foi a maior batalha da guerra e o mérito da vitória coube a Osório. O ataque dirigido por Mitre a Curupaiti foi considerado um desastre por ter sido uma das maiores derrotas sofridas pelos aliados. Após a derrota, o comando do exército coube ao Marquês de Caxias. Itororó foi um dos combates mais violentos e a batalha de Avaí “outro triunfo de Caxias”. No questionário, a ideia de que a vitória é atribuída unicamente ao chefe militar é reforçada. Pergunta-se: “Quais foram as principais batalhas e seus vencedores? Quais os chefes militares que mais se distinguiram na Guerra do Paraguai?”⁴⁰³

No livro de Carolina Rennó Ribeiro, a única batalha que é explicada é a Retirada da Laguna. As demais batalhas são listadas, juntamente com a data de seu acontecimento e o nome do militar que conduziu as batalhas, por exemplo, “HUMAITÁ, AVAÍ,

⁴⁰³ AZEVEDO, 1968, p. 428.

ITORORÓ, ANGUSTURA e LOMAS VALENTINAS, todas elas vencidas por Caxias em dezembro de 1868.⁴⁰⁴ A exceção é a Retirada da Laguna:

Foi enviada uma esquadra para defender Mato Grosso, que penetrou pelo Paraguai, mas devido ao grande poderio do inimigo, teve que retroceder. Essa retirada ficou conhecida em nossa história pelo nome de **Retirada da Laguna**.⁴⁰⁵

Na coleção Sérgio Buarque de Hollanda, sugere-se ao estudante que acompanhe através dos mapas os lugares onde as batalhas ocorreram. No tópico intitulado a reação das forças aliadas, a primeira batalha que merece destaque é a de Riachuelo, na qual “a esquadra aliada comandada pelo almirante Barroso destrói a força naval paraguaia”⁴⁰⁶, seguida por Uruguaiana, na qual o exército aliado consegue a rendição das forças paraguaias. Depois Tuiuti, em que o Paraguai sofre “nova e pesada derrota.” Tal como nos manuais anteriores, enfatiza-se que na derrota de Curupaiti as forças aliadas eram comandadas por Bartolomé Mitre. Em seguida, o manual destaca que Caxias realizou algumas manobras que favoreceram o deslocamento das forças brasileiras e são mencionadas uma série de vitórias atribuídas a ele. Dos livros brasileiros analisados, este é o que dá maior espaço para as descrições das batalhas.

No livro de Maria Januária Vilela Santos, a estratégia narrativa muda ligeiramente, no lugar de enfatizar as vitórias aliadas ou brasileiras. Enfatiza-se as derrotas paraguaias. “Os paraguaios se rendem em Uruguaiana. Os paraguaios são derrotados em Tuiuti e Curuzu. No Forte de Curupaiti os paraguaios são vencedores [...] Os paraguaios são derrotados em Peribebeú e Campo Grande (1870).”⁴⁰⁷

Os manuais paraguaios, por seu turno, enfatizam as batalhas de Curupaiti, vencida pelo General Eduvigés Díaz, Rubio Ñu, liderada pelo General Bernardino Caballero e

⁴⁰⁴ OLIVEIRA, 1969, p. 214.

⁴⁰⁵ OLIVEIRA, 1969, p. 214.

⁴⁰⁶ HOLLANDA, 1971, p. 34.

⁴⁰⁷ SANTOS, 1983, p. 51.

Cerro Corá, local da morte de Solano López. Estas três batalhas se transformaram em importantes dias cívicos no país, como apontamos anteriormente.

O *Manual Paraguayo de 3º grado* salienta que a batalha de Curupaiti durou seis horas, e que o mérito da vitória paraguaia se deve ao general José E. Díaz. O manual referente ao 6º grau da mesma coleção é o que, dentre os estudados, mais traz informações para cada batalha citada. Sobre a batalha de Riachuelo, por exemplo, ele diz:

López – instalado ya en Humaitá – planeó un audaz golpe para apoderarse de la escuadra imperial surta en el Riachuelo cerca de Corrientes. [...]. La mala suerte impidió la victoria pero la Marina imperial fue duramente castigada.⁴⁰⁸

A cada batalha descrita no manual, parece aumentar a intensidade do heroísmo paraguaio, não só dos chefes militares, mas também dos soldados. Na batalha de Curupaiti, destaca-se:

En un **esfuerzo titánico** se habían cavado en 20 días kilómetros de trincheras y muchos fosos y parapetos. El 22 de setiembre 20000 aliados bajo el comando personal de Mitre, **tras un violento bombardeo de la escuadra** se lanzaron al asalto de la posición bien fortificada. **Vana fue la tentativa**; las marejadas de soldados brasileños y argentinos arrojados sucesivamente al asalto eran destrozados por la metralla o quedaban los fosos. A las 4 de la tarde el clarín anunció la victoria. 8000 aliados quedaban muertos en los campos de Curupaity; **ni uno sólo de ellos había podido llegar a nuestra línea principal.**⁴⁰⁹

Em Itororó e Avaí, os paraguaios estavam sob comando de Bernardino Caballero. Em Lomas Valetinas, destaca-se a participação de mulheres e crianças nos campos de batalha. Esse aspecto também está presente na batalha de Rubio Ñu. Cerro Corá é citada em todos os manuais, porém, sempre ligada à biografia de Solano López.

Enquanto os manuais brasileiros enfatizam as vitórias, os manuais paraguaios salientam o esforço e o heroísmo empreendido na defesa da pátria. A descrição das batalhas não pode ser desvinculada das figuras dos militares que as conduziram. A narrativa sobre a batalha de Curupaiti dá lugar à exaltação do General E. Díaz nos livros

⁴⁰⁸ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. Asunción: Ediciones Nizza, 1960, p. 111.

⁴⁰⁹ Idem, p. 113. Grifos nossos.

paraguaios. Já nos livros brasileiros, a derrota nessa batalha antecede a chegada de Caxias, servindo como contraste entre o desempenho do exército aliado liderado por Mitre e desempenho do mesmo sob a liderança do militar brasileiro.

A resistência paraguaia

A resistência paraguaia é um aspecto abordado pelos manuais brasileiros e paraguaios, mas com sentidos diferentes em cada país. Este aspecto aparece em três dos cinco manuais brasileiros estudados. No *Programa de Admissão*, texto de Joaquim Silva, salienta-se que: “O ditador paraguaio, entretanto, não se dava por vencido e resistia à perseguição dos nossos, agora sob o comando do Conde D’Eu, genro do Imperador.”⁴¹⁰ Na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, destaca-se que: “Solano Lopes, refugiado na cordilheira de Azcurra, resistiu à perseguição até 1º de março de 1870 quando foi alcançado e morto, numa última luta, a de *Cerro Corá*.”⁴¹¹ Por último, no livro de Maria Januária Santos, o tema aparece da seguinte maneira: “O Paraguai está derrotado. Solano Lopes ainda tenta resistir com um pequeno grupo. Foge para o interior do país mas é morto em Cerro Corá (1870). Solano López é considerado um grande herói pelo povo paraguaio.”⁴¹²

A menção de que López é considerado um herói para o povo paraguaio está presente somente na 15ª edição do livro. As edições de 1973 e 1977 terminam com o relato da morte do Marechal.

⁴¹⁰ AZEVEDO, 1968, p. 426.

⁴¹¹ HOLLANDA, 1971, p. 35.

⁴¹² SANTOS, 1983, p. 51.

Nas narrativas brasileiras, a resistência nada tem de heroísmo. Está sempre ligada à figura de López e não do povo paraguaio. Nos manuais paraguaios ocorre o contrário, a resistência toma outro sentido, está ligada à defesa da soberania nacional e à exaltação do heroísmo de López e do povo paraguaio.

O *Manual Paraguayo de 6º grado* classifica como homérica a resistência do exército paraguaio na batalha de Lomas Valentinas. Ao referir-se ao ataque das tropas aliadas em Peribebuí, o autor menciona: “atacaron Piribebuy, y la ocuparon tras una heroica resistencia de la guarnición mandada por el mayor Pedro Pablo Caballero.”⁴¹³ Já na última etapa da Guerra, denominada Campanha das Cordilheiras, o autor ressalta que “El Mariscal formó en las Cordilleras un nuevo ejército que sólo pudo prolongar la resistencia.”⁴¹⁴ Já o *Mi Manual 2* destaca que López morreu sem entregar a bandeira ao inimigo. O *Mi Manual 4*, por sua vez, solicita que o estudante comente a expressão atribuída a Solano López, “muero con mi patria”, e a de seu filho, coronel Francisco López (Panchito), de quinze anos, que disse “un coronel Paraguayo no se rinde”.⁴¹⁵ Nos manuais paraguaios, a resistência do exército paraguaio é sinônimo de intrepidez diante do inimigo, de luta pela soberania nacional, representada, por exemplo, pela bandeira nacional.

O tema da resistência nos manuais paraguaios não se restringe apenas aos grandes líderes militares e ao exército. Muitas vezes, chama-se a atenção para o fato de que a defesa da nação foi realizada por todo o povo paraguaio. Na coleção *Estudios Sociales*, a participação dos civis na defesa nacional durante a guerra é proeminente, quando comparada às demais coleções.

⁴¹³ GUBETICH, 1960, p. 114.

⁴¹⁴ Idem, ibidem.

⁴¹⁵ ESPÍNOLA, 1961, p. 498.

Ao final do capítulo Las relaciones internacionales del Paraguay desde la independencia hasta 1870, questiona-se ao estudante: “¿Durante cuántos años el Paraguay luchó heroicamente para defender la soberanía nacional?”⁴¹⁶ O manual procura salientiar que não apenas Solano López, mas todos os paraguaios

defendieron con heroísmo nuestra integridad territorial. [...] En esa ocasión, el Mariscal Francisco Solano López al frente del pueblo paraguayo, hombres, mujeres y niños, dieron el más fiel ejemplo a América y al mundo, del heroísmo y valor de los paraguayos.⁴¹⁷

A menção a resistência e do heroísmo do povo paraguaio aparece inclusive como parágrafo de conclusão do subcapítulo destinado a descrever a vida e obras de Solano López:

La resistencia del pueblo paraguayo causa hasta hoy la admiración del mundo. Nuestro ejército, fue sucumbiendo poco a poco en los campos de batalla, siempre luchando y sin que nunca se rindiera. También los niños, las mujeres y los ancianos defendieron con singular heroísmo nuestra soberanía nacional.⁴¹⁸

O envolvimento de crianças, mulheres e anciãos no conflito foi lida pelos liberais como prova do autoritarismo e falta de razoabilidade de López, que envolveu o país em uma guerra que dilapidou a economia paraguaia e ceifou inúmeras vidas. O louvor à participação desses setores da população tem de ser compreendido pela perspectiva do revisionismo histórico paraguaio, para o qual López representa o mártir que sucumbiu em Cerro Corá.

Seguindo a perspectiva de exaltar a resistência e o heroísmo do povo paraguaio, o manual concede especial atenção à atuação de “los niños mártires de acosta ñu”⁴¹⁹:

Un hecho singular en la historia nacional y americana constituye la hazaña realizada por los niños paraguayos en los campos de Acosta Ñú. [...] En este lugar, el General Bernardino Caballero con un ejército compuesto en su mayor parte por niños de 14 y 15 años fue atacado por la caballería brasileña, muy

⁴¹⁶ ALDERETE; CABALLERO; VIOLA, 1980, p. 226.

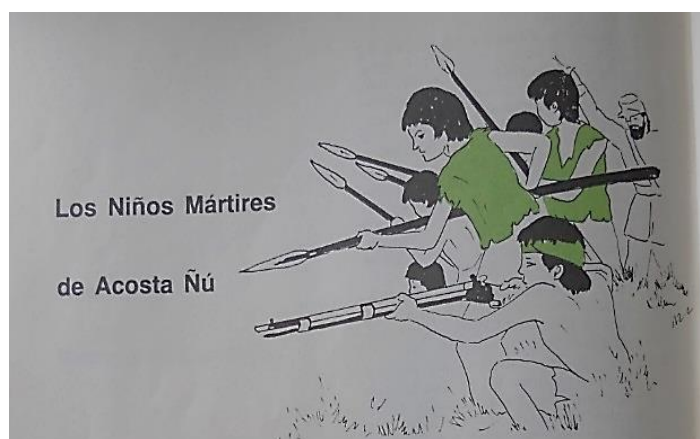
⁴¹⁷ Idem, ibidem.

⁴¹⁸ Idem, p. 238.

⁴¹⁹ Título de capítulo do livro.

superior en número y en armamentos. **Heroica fue la defensa. Se luchó durante todo el día 16 de agosto de 1869.** La misión del general Caballero era custodiar la caravana de carretas que transportaba a ancianos, mujeres, niños y enfermos. Apenas pudo salvarse con pocos soldados [...] En nuestra ciudad capital, existe un Liceo Militar llamado “Acosta Ñú”. En esta institución se educan cientos de jóvenes paraguayos. Ellos se preparan para defender a la patria no sólo en épocas de guerra. Además, se preparan para actuar con responsabilidad y espíritu de trabajo en épocas de paz, en procura del progreso de nuestro país.⁴²⁰

O capítulo não se dedica somente a tratar da atuação dos *niños* na guerra, mas sobretudo falar sobre a relevância desse episódio na contemporaneidade da nação paraguaia. Os niños de Acosta Ñú devem ser tomados como referência para a atuação dos jovens paraguaios. Assim, o manual faz referência há vários lugares de memória⁴²¹ desses soldados, tais como o Panteón Nacional de los Héroeos, o Liceo Militar chamado “Acosta Ñú” (localizado em Assunção) e o monumento erigido na localidade de Eusebio Ayala que, segundo o manual, é visitado por vários jovens no dia 16 de agosto, data em que se comemora o “Día del Niño paraguayos, miles de jóvenes renuevan el juramento de luchar cada día en defensa de la patria. Lo harán con su dedicación al estudio y al trabajo, y así colaborarán a engrandecerla.”⁴²² As imagens a seguir ilustram o capítulo:



⁴²⁰ ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 244. Grifo nosso.

⁴²¹ Sobre os lugares de memória, ver: NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

⁴²² Idem, p. 245.

FIG. 31: Ilustração Los niños de Acosta Ñu.

FONTE: ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO V. Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero, 1980, p. 244.



FIG. 32: Ilustração como as crianças podem colaborar para engrandecer a pátria.

FONTE: ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO V. Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero, 1980, p. 245.

É interessante notar que o capítulo é um dos poucos ilustrados com uma cena que faz referência direta a uma batalha. As crianças estão com lanças em riste, à espera do ataque inimigo. Ao fundo, provavelmente, General Bernardino Caballero comanda a pequena tropa. Outra imagem que merece atenção é a que ilustra a maneira como os jovens, inspirando-se nos *niños de Acosta Ñu*, podem colaborar para engrandecer a pátria. Crianças praticando esportes, estudando, rezando são retratadas dentro mapa do país. Assim, nesse relato, passado, presente e futuro mesclam-se na medida em que a narrativa do passado é utilizada para mobilizar seu leitores para que no presente adotem determinados comportamentos em relação a sua pátria. A narrativa sobre os *Niños de Acosta Ñu* não se trata apenas de uma descrição de um episódio da guerra. Trata-se também de uma lição de civismo.

Estudios Sociales 5 também dedica espaço para tratar da atuação da mulher paraguaia durante e após a guerra.

En los años iniciales de la contienda, fueron ellas quienes reemplazaron a sus maridos en las labores del campo. [...] Llegó un momento en que la mujer también combatió al lado de su marido y de sus hijos en los campos de batallas.⁴²³

O manual de 6º grau da mesma coleção aponta as mulheres como responsáveis pelo ressurgimento da patria. Elas “retornaron a sus hogares, cultivaron los campos, educaron a sus hijos y cuidaron a los enfermos y ancianos.”⁴²⁴ Nesse sentido,

toda esta destrucción material poco significó, pues el espíritu patriota, la laboriosidad y el altruismo de los sobrevivientes hicieron posible que el Paraguay se mantuviera y resurgiera como nación libre y soberana.⁴²⁵

As mulheres aparecem também em outros manuais. O *Manual Paraguayo de 6º grado* atribui à mulher a reconstrução do país: “sobre un montón de ruinas se inició la reconstrucción nacional. Alma de esta tarea fue la mujer paraguaya.”⁴²⁶ O *Mi manual 4* sugere como atividade para o estudante: “Pregunta a tus abuelos, padres, tíos o vecinos algo sobre “las residentas”, la vida en esta época u otros aspectos del tema para enriquecer tus experiencias.”⁴²⁷

Ricardo Salles define a Guerra do Paraguai como guerra total por ter mobilizado recursos humanos e materiais em larga escala, especialmente no Paraguai: “o conjunto da população foi mobilizado pelo esforço de guerra e também sofreu diretamente as consequências do conflito.”⁴²⁸ Crianças e mulheres, grupos sociais que geralmente não

⁴²³ ALDERETE; CABALLERO; VIOLA, 1980, p. 246.

⁴²⁴ ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 6*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 185.

⁴²⁵ Idem, ibidem.

⁴²⁶ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960, p. 115.

⁴²⁷ ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual - 4º grado*. Asunción: Editorial F.V.D., 1961, p. 499.

⁴²⁸ SALLES, 1990, p. 08.

participam diretamente de combates militares, foram mobilizadas, tanto no Brasil quanto no Paraguai.

No caso brasileiro, apesar de estarem ausentes das narrativas didáticas sobre a história da Guerra, jovens de pouca idade também foram mobilizados. Dourado enfatiza que a carestia de alimentos era bastante sentida na armada imperial.

Inúmeros soldados marinheiros eram meninos de pouca idade, de 7 a 12 anos que foram enviados à guerra sem treinamento algum, através de batalhões navais, sofrendo com os marinheiros mais velhos todos os horrores que uma situação bélica acarretava.⁴²⁹

Nos livros brasileiros consultados, a participação de marinheiros tão jovens não é mencionada. Em alguns manuais, como o *Meu Tesouro*, de Helena Abranches⁴³⁰, e *Estudos Sociais e Naturais*, de Maria de Lourdes Gastal⁴³¹, exalta-se a bravura do guarda-marinha Greenhalgh, morto aos 20 anos na batalha naval de Riachuelo.

Já a participação das mulheres não é mencionada em nenhum dos livros brasileiros consultados durante a pesquisa. Dourado chama a atenção para o imaginário construído em torno da guerra:

Quando se fala em guerras dos séculos passados, imaginamos sempre homens marchando a pé ou a cavalo, em situação de combate. Esquecemos que as mulheres, muitas vezes com filhos, acompanhavam seus maridos soldados e, como não havia abastecimento regular das tropas, muitas trabalhavam, alimentando, socorrendo, plantando, lutando, ou mesmo comercializando gêneros de primeira necessidade. Viviam ocupadas demais em manter todo aquele aparato de guerra.⁴³²

Apesar de exercerem diversas funções durante o conflito, o papel que se atribuiu às mulheres foi o de esposa fiel, disposta a acompanhar o marido nos campos de batalha.

⁴²⁹ DOURADO, Maria Teresa Garritano. *A História esquecida da Guerra do Paraguai: fome, doenças e penalidades*. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 41.

⁴³⁰ ABRANCHES, Helena; SALGADO, Esther Pires. *Meu Tesouro* - 4ª série primária. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes gráficas, 1968.

⁴³¹ GASTAL, Maria de Lourdes. *Estudos Sociais e Naturais* - 4º e 5º graus e admissão ao ginásio. 44ª ed., São Paulo: Editora FTD, 1970.

⁴³² DOURADO, Maria Teresa Garritano. *Mulheres comuns, senhoras respeitáveis: a presença feminina na Guerra do Paraguai*. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2002, p. 11.

Poucas delas receberam qualquer tipo de mérito durante e ao final do conflito. Segundo Dourado, poucas mulheres saíram do anonimato. Dois casos são mencionados por Dourado, Ana Preta e Ana Néri. A primeira, por seus atos de heroísmo na ajuda dos feridos durante a Retirada da Laguna.⁴³³ Ana Néri, considerada a precursora da enfermagem no Brasil, foi uma das raras mulheres a receber espaço na historiografia tradicional da guerra. Na perspectiva de Dourado, isso se deve não só a sua atuação durante o conflito, mas também ao fato de ser casada com um oficial graduado, o capitão-de-fragata Isidoro Antônio Néri, tendo estreitos vínculos com a elite imperial. Também havia as mulheres que ficaram conhecidas como *vivandeiras*, que acompanhavam o exército para vender víveres e outros artigos de primeira necessidade. Segundo Dourado, muitas delas eram também prostitutas. Essas mulheres ajudaram no abastecimento das tropas e também no cuidado dos feridos.

Apesar dos inúmeros serviços prestados, as mulheres não recebiam nenhum apoio ou abrigo em momentos de carestia de alimentos. Quando capturadas pelos paraguaios, sofriam diversos abusos e maus tratos, de acordo com Dourado. Terminada a guerra, as mulheres que foram afetadas pelas perdas humanas causadas pelo conflito, viam-se desamparadas, tendo de requerer seus direitos de pensão e meio soldo para prover seu próprio sustento e o de seus filhos.

No caso Paraguai, a participação das mulheres na guerra foi exaltada de diversas formas. Contudo, apenas um modelo de moral feminina era valorizado, segundo Fernando Lóris Ortolan. As mulheres foram representadas como heroínas, sacrificadas, trabalhadoras incansáveis, que seguiram o exército voluntariamente.⁴³⁴

⁴³³ DOURADO, Maria Teresa Garritano. História das mulheres na guerra do Paraguai: fome e doenças sob a ótica do poder patriarcal. FAZENDO GÊNERO 8 - CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8, Florianópolis. *Anais fazendo gênero 8 - corpo, violência e poder*, Florianópolis, 2008, p. 01-07.

⁴³⁴ ORTOLAN, Fernando Lóris. Imagens do feminino na Guerra do Paraguai. *MÉTIS: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 83-95, jan./jun., 2006.

Carolina Alegre Benítez⁴³⁵ destaca a heterogeneidade dos papéis exercidos pelas mulheres durante e após a guerra. No que diz respeito às representações sobre a participação das mulheres na guerra, a autora ressalta que a imagem das “residentas” sobrepujou a das “destinadas” e a das “reconstrutoras”. Ao final da guerra, as mulheres que voltaram para Assunção encontraram um cenário desolador, algumas tiveram as casas ocupadas, outras tiveram que esmolar e dedicar-se à prostituição para sobreviver. Muitas mulheres dedicaram-se ao pequeno comércio e à agricultura de subsistência, atribuindo-se a elas o papel de reconstrutoras do país e também de educadoras dos futuros cidadãos.

Ao explorar as representações das mulheres paraguaias presentes nos manuais escolares publicados no final do século XIX e início do XX, Benítez constata que, apesar dos inúmeros papéis exercidos pelas mulheres durante e após o conflito, poucos são os manuais escolares que mencionam a participação delas. As mulheres e outros grupos sociais, frequentemente marginalizados nos relatos históricos, como crianças, velhos e mutilados, começam a aparecer nos manuais escolares e nos livros de caráter historiográfico no início do século XX:

En la obra de Juan O’Leary donde se visibiliza el papel de las mujeres en la guerra, queda latente una tensión en torno a los modos posibles de representación de las mujeres en el proyecto de recuperación de la memoria histórica llevado a cabo por la historia revisionista a comienzos del siglo XX. De forma específica, la exigencia social de poner en valor el papel de las mujeres en el relato histórico de la guerra tropezaba con el modelo de mujer que la elite intelectual ansiaba proyectar en la sociedad paraguaya: mujeres ligadas fundamentalmente al espacio doméstico y bajo la tutela de un hombre. Esta tensión no se resolvería hasta unos años después cuando la imagen de la «residenta» pasaría a simbolizar el ideal de «mujer paraguaya».⁴³⁶

De acordo com Ortolan, a imprensa paraguaia exaltava pelo menos quatro formas de atuação das mulheres na guerra: 1. Ajuda na provisão dos soldados; 2. Doações de

⁴³⁵ BENÍTEZ, Carolina Alegre. Historia y memoria en la escuela paraguaya. La imagen de las mujeres en el relato escolar de la Guerra de la Triple Alianza. *Revista Paraguaya de Estudios Políticos Contemporáneos Nova Polis*. Asunción, nº 10, p. 31-49, abr./oct., 2016.

⁴³⁶ BENÍTEZ, Carolina Alegre. Historia y memoria en la escuela paraguaya. La imagen de las mujeres en el relato escolar de la Guerra de la Triple Alianza. *Revista Paraguaya de Estudios Políticos Contemporáneos Nova Polis*. Asunción, nº 10, p. 31-49, abr./oct., 2016, p. 46.

dinheiro e joias; 3. luta até a morte contra o inimigo (exaltação da bravura como possibilidade, mais que realidade); 4. manutenção da lavoura e do gado. No imediato pós-guerra, as condições sociais e econômicas do país eram caóticas. A guerra acarretou em miséria para parte considerável da população que perdeu seus bens, incluindo as terras para cultivo e, conseqüentemente, o seu meio de subsistência.

Nesse cenário, Herib Caballero Campos⁴³⁷, ao pesquisar a vida social paraguaia durante os anos de ocupação, observa que, no que diz respeito aos relatos que denunciavam a imoralidade na capital, havia mulheres que recorriam à prostituição como forma de sobrevivência, como também homens que cometiam todo tipo de abusos e violações contra as mulheres que encontravam na rua. Segundo Ortolan, a imprensa paraguaia, em diversos artigos de 1871, denunciou a “imoralidade de homens e mulheres em plena luz do dia e a situação das crianças nuas vagando pelas ruas de Assunção.”⁴³⁸ Assim, em oposição à mulher das classes baixas – empobrecida, imoral e incivilizada – construiu-se um modelo ideal de feminino, a mulher da elite – maternidade sacrificial, garantidora da moral e da ordem na família e, por isso, fomentadora do progresso.

Nesse sentido, ainda que haja espaço nos manuais paraguaios para a participação das mulheres, essa atuação segue padrões rígidos de gênero, sendo o trabalho no campo, a maternidade e os cuidados com o lar os papéis atribuídos à mulher. No caso brasileiro, apesar de as mulheres terem participado ativamente nos campos de batalha, os únicos sujeitos que são evocados nos livros são os grandes líderes militares.

As conseqüências da guerra

⁴³⁷ CAMPOS, Herib Caballero. *El país ocupado*. Asunción: El lector, 2013.

⁴³⁸ ORTOLAN, Fernando Lóris. *Dócil, elegante e caridosa*. Representações das mulheres paraguaias na imprensa do pós-Guerra do Paraguai (1869-1904). 2010. 289f, Tese (Doutorado em História) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010, p. 83.

As consequências da guerra é tema pouco frequente nos manuais brasileiros. Nos livros paraguaios, o tema só é abordado naqueles que são destinados ao último grau da escola básica. Somente nos livros da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e Maria Januária Vilela Santos o tema é abordado. A primeira questão apontada pelo manual da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda é o contato entre militares brasileiros e militares de países republicanos, como resultado do contato com ideias diferentes:

a Guerra do Paraguai ajudou a trazer para o Brasil duas consequências importantes: a difusão do ideal republicano nas fileiras do exército brasileiro, e o fortalecimento dos ideais abolicionistas e da luta contra a escravidão.⁴³⁹

No livro de Maria Januária Vilela Santos é possível observar sutis mudanças entre as edições de 1977 e 1983. Na edição de 1977, as consequências para os outros países são apontadas em um tom mais genérico:

- a. Todos os países participantes das lutas tiveram enormes gastos e milhares de mortos e feridos.
- b. Grande parte dos oficiais brasileiros voltaram defendendo as ideias republicanas e a libertação dos escravos. Faziam isso porque, no Uruguai e no Paraguai, ficaram conhecendo governos republicanos e povos que condenavam a escravidão e a monarquia.⁴⁴⁰

Na edição de 1983, as consequências para o Paraguai são mencionadas. Ademais, são apontados aspectos que vão além da dimensão econômica e política:

A guerra do Paraguai trouxe morte e destruição para todos os envolvidos. Para o Paraguai, as perdas foram imensas. No final da guerra, o país estava praticamente arrasado. Para o Brasil, além da tristeza e do luto, a guerra teve duas consequências importantes: Ficou garantida a navegação brasileira pelos rios da Bacia do Prata; Grande parte dos militares brasileiros voltou defendendo as ideias republicanas e a libertação dos escravos. Isso aconteceu porque, nos países do Prata, ficaram conhecendo governos republicanos e povos que condenavam a escravidão e a Monarquia.⁴⁴¹

⁴³⁹ HOLLANDA, 1971, p. 36.

⁴⁴⁰ SANTOS, 1977, p. 67.

⁴⁴¹ SANTOS, 1983, p. 52.

Essas mudanças em relação ao Paraguai, que aparecem ao longo da narrativa de Santos, podem ser consideradas como indicativos da influência das mudanças historiográficas brasileiras no que diz respeito à Guerra do Paraguai. Ao longo da década de 1970, como salientamos anteriormente, ocorreu o revisionismo que lançava um novo olhar sobre a história do Paraguai e do seu povo, antes e durante o conflito. Nos manuais paraguaios, os resultados listados mencionam apenas os prejuízos sofridos pelo país.

No *Manual Paraguayo de 6º grado*, o resultado da guerra foi a destruição do país nos aspectos econômico, populacional e geográfico:

Había perdido durante la contienda la mitad de su población; de los hombres sólo sobrevivió un veinte por ciento, que en su mayor parte era ancianos, niños y mutilados. Se perdió también toda la riqueza nacional, y por la aplicación del tratado de la Triple Alianza se nos arrebataron ciento cincuenta mil Kilómetros. Tal era el estado de nuestra patria que un poeta – Carlos Guido Sapno – anuncio en su Nenia: “Ya no existe el Paraguay – donde nací como tú”.⁴⁴²

O manual *Estudios Sociales 6* também lista uma série de consequências:

Como ya lo sabes, después de la guerra contra la Triple Alianza, nuestro país luego de resistir heroicamente el ataque de tres grandes naciones quedó materialmente aniquilado.
Su población masculina se componía básicamente de los escasos excombatientes, algunos heridos y otros lisiados o ancianos. La gran mayoría estaba formada por mujeres y niños de corta edad.
Los campos de cultivos y los ganados quedaron abandonados.
Las industrias paralizadas. Las casas saqueadas por los vencedores, así como los templos y otros edificios públicos.⁴⁴³

Tanto no Brasil quanto no Paraguai, as consequências da guerra têm pouco espaço no desenvolvimento do conteúdo, bem como o período de pós-guerra. No caso paraguaio, a tendência observada foi que o período de pós-guerra foi trabalhado no último grau da educação primária, contudo, a ênfase recaiu no labor de reconstrução do país. A reconstrução da nação ficou sintetizada em duas figuras: as mulheres, enquanto grupo social e o General Bernardino Caballero (1880-1886), como ex-combatente e presidente.

⁴⁴² GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo - 6º grado*. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960, p. 115.

⁴⁴³ ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 6*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980, p. 185.

Vale ressaltar que a valorização de Caballero, em *Estudios Sociales 6*, implica no apagamento dos presidentes que o antecederam e sucederam. Além de Caballero, são citados como governantes destacados pelo seu trabalho em prol do país o General Patrício Escolar (1886-1890), Eusebio Ayala (1921-1923 e 1932-1936) e Eligio Ayala (1924-1928). Os três conseguiram ter governos estáveis, segundo o manual. O período que sucede o governo do General Patrício Escobar é caracterizado da seguinte forma: “Lastimosamente, todos estos adelantos se vieron entorpecidos desde los primeros años de nuestro siglo, a consecuencia de la anarquía reinante. Las continuas revoluciones organizadas por **caudillos** políticos caracterizaron este período de la historia nacional.”⁴⁴⁴

A história que se conta sobre o pós-guerra tem um claro viés partidário ao classificar parte considerável do governo liberal como período de Anarquia, como se pode observar na linha do tempo abaixo.

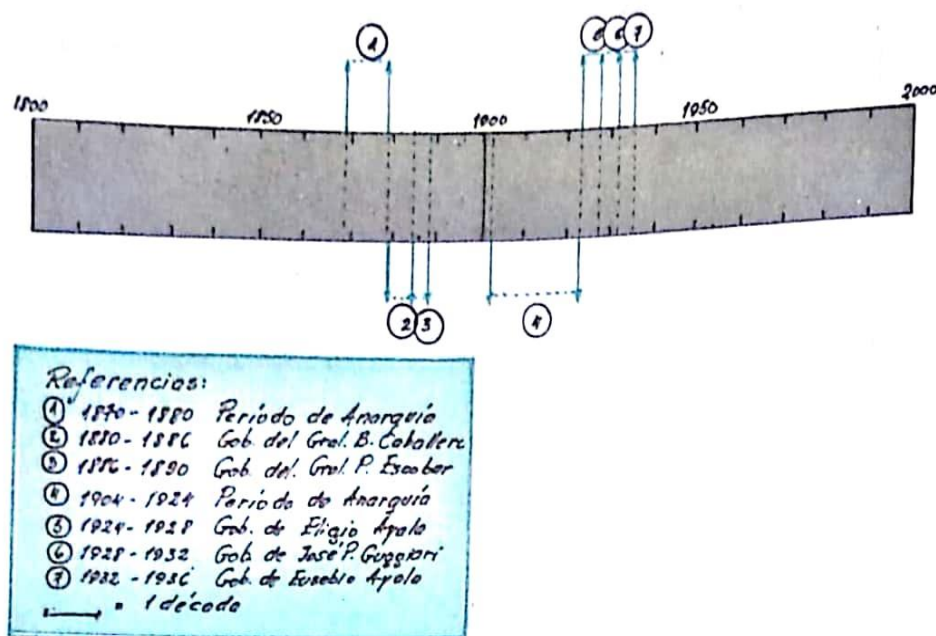


FIG. 33: Linha do tempo - História do Paraguai no pós-guerra.
 FONTE: ALDERETE, Eliza R. Dominguez.; CABALLERO V. Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero, 1980, p. 186.

⁴⁴⁴ Idem, p. 190.

O primeiro marco temporal delimitado, no esquema acima, compreende o período de 1870-1880, esta década foi classificada como período de anarquia. O período de pós-guerra foi marcado pela desestruturação social e instabilidade política. Porém, é preciso salientar que os autores do manual escolheram omitir os nomes dos presidentes de governos provisórios e eleitos nesses dez anos. Dessa forma o manual concede destaque para o governo de Bernardino Caballero e o início da hegemonia colorada que perdurou até 1902. Ademais, o Paraguai esteve ocupado pelas forças aliadas entre 1869 a 1876, outro fator que é omitido. Assim, podemos inferir que essas omissões e exaltações estão ligadas ao contexto político, no qual Stroessner se apropriava da figura de Caballero. Vale salientar que o texto que segue a linha do tempo, não explícita quais foram os governantes no período denominado “anarquia” pelos autores.

A segunda faixa temporal, caracterizada como anarquia, compreende o período entre 1904 e 1924. De fato, essas duas décadas foram marcadas por grande instabilidade política. O ano de 1904 é o marco do início da hegemonia liberal, que durou até 1936. Três presidentes liberais foram citados na linha do tempo. Seus governos foram marcados por incidentes internacionais envolvendo a Bolívia, na disputa pela região do Chaco, que culminou na guerra de 1932-1935. Uma linha do tempo, por ter o objetivo de sistematizar e sintetizar informações, constrói uma narrativa sobre o período que abarca. Nesse sentido, não é sem intencionalidade que o governo de Bernardino Caballero marca o fim da anarquia. Afinal, nas narrativas didáticas, atribui-se a Caballero o engajamento na reconstrução nacional.

O questionário que se segue ao final do capítulo sintetiza as ideias que se pretendia que o leitor fixasse:

1. Elabora un cuadro sinóptico con las obras más resaltantes de este período.
2. ¿Qué caracterizó a los gobiernos de las primeras décadas de nuestro siglo?

3. ¿Por qué en esta época muy pocos gobernantes pudieron realizar obras de progreso? 4. Escribe algunos pensamientos acerca de la paz y de los beneficios que ella aporta.⁴⁴⁵

A paz mencionada na última questão pode estar associada tanto à ausência de guerras quanto à ausência de disputas internas. Durante seu governo, Stroessner promoveu uma intensa propaganda, cujos lemas foram “paz y progreso” e “Segunda Reconstrucción Nacional”, uma alusão à primeira reconstrução que ocorreu durante o pós-guerra creditada a Bernardino Caballero.⁴⁴⁶ Contudo, chama a atenção a ausência nas narrativas dos livros destinados à educação primária de menções à ocupação brasileira na capital do país no período de 1869 a 1876.

No caso brasileiro, os manuais salientam apenas consequências no âmbito da política nacional. Os aspectos sociais e econômicos estão ausentes das narrativas. Assim, apesar da longa duração do conflito, ao resumir as consequências da guerra, a questão militar e a influência de ideias republicanas, perde-se a dimensão do conflito. As questões territoriais também estão ausentes das narrativas brasileiras, o que coaduna com a ideia inicial de que a principal motivação da guerra era o desejo expansionista de López. Já no caso paraguaio são elencados os inúmeros prejuízos econômicos e sociais que a guerra trouxe para o país. A guerra aparece como uma interrupção da história que caminhava para o progresso.

As relações internacionais entre os países beligerantes após a guerra

Este tema está presente em poucos manuais, quando comparado aos anteriores, porém, no caso paraguaio, ele aparece em duas das coleções estudadas, *Manual*

⁴⁴⁵ ALDERETE, Eliza R. Dominguez.; CABALLERO V. Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios sociales 6*, p. 190.

⁴⁴⁶ Cf. PAREDES, Roberto. *Stroessner y el stronismo*. Asunción: Servilibro, 2011.

Paraguay e Estudios Sociales. No Brasil, somente os livros *Brasil nossa terra, nossa gente 2* e *História do Brasil* - Coleção Sérgio Buarque de Hollanda tangenciam a situação das relações internacionais no pós-guerra.

No livro de autoria de Marina Quintanilha Martinez salienta-se que “Em 1870, a guerra terminou. Dois anos depois, foi feito um tratado de paz entre o Brasil e o Paraguai.” Já no exemplar da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda,

O Brasil acabou assinando um acordo isolado com o Paraguai (1872), mas a paz foi acertada em definitivo somente em 1876, na Conferência de Buenos Aires, quando a Argentina reconhece a independência paraguaia.⁴⁴⁷

O *Manual Paraguayo de 6º grado* sugere como atividade no final do capítulo “Redactar y mandar cartas a niños de escuelas argentinos y brasileños sobre las buenas relaciones con su país.”⁴⁴⁸

Em *Estudios sociales 5*, busca-se ressaltar que o Paraguai contemporâneo possui cordiais relações com os países vizinhos.

el Paraguay inició largas negociaciones con los países vecinos para firmar tratados definitivos de límites. Con el Brasil se firmó en el año 1872 y con la Argentina en 1876. Actualmente el Paraguay mantiene cordiales relaciones y ejecuta planes conjuntos de desarrollo regional con los países limítrofes y los demás países americanos.⁴⁴⁹

A ideia de que o país nutre relações cordiais com os países vizinhos aparece também nas atividades sugeridas pelo livro:

6. Actualmente, cómo son las relaciones de nuestro país con los países vecinos? 7. Lee y comenta noticias publicadas por la radio, la T.V. y la prensa, acerca de las relaciones de nuestro país con los países limítrofes. 8. Colecciona estas noticias y elabora con ellas un álbum.⁴⁵⁰

⁴⁴⁷ HOLLANDA, 1971, p. 36.

⁴⁴⁸ GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo* - 6º grado. [s.l.]: Ediciones Nizza, 1960, p. 115.

⁴⁴⁹ ALDERETE, Eliza R. Dominguez.; CABALLERO V. Mirtia A.; VIOLA, Blanca Rosa Romero de, *Estudios sociales 5*, p. 226.

⁴⁵⁰ ALDERETE; CABALLERO; VIOLA, 1980, p. 226.

Tendo em vista a conjuntura política em que esses livros foram publicados, é possível compreender melhor a preocupação em reiterar para o estudante que, apesar de a guerra ter aniquilado o país, as relações com os vizinhos do Prata eram cordiais. Tema que aparece com mais ênfase no manual produzido pelo MEC-PY. Vale lembrar que o governo Stroessner pretendia tanto se reportar a um passado glorioso, de defesa da soberania nacional, quanto fazer propaganda das obras públicas que construiu com apoio do Brasil e Argentina.

A representação de relações internacionais amistosas com os países vizinhos foi uma preocupação não só dos Ministérios de Educação. Em 1960, Joel Silveira⁴⁵¹ publicou no Diário de Notícias uma crônica intitulada *Brasil, Paraguai e capitulação*. Nela, Silveira denunciava o acordo feito entre o diplomata brasileiro Horácio Lafer e o Presidente paraguaio Alfredo Stroessner. O tratado dizia respeito aos livros didáticos de história e obrigava ambos os países a suprimir conceitos que pudessem ser hostis um ao outro.

Joel Silveira denunciava as relações entre a diplomacia brasileira e a “abjeta tirania fascista de Stroessner.”⁴⁵² Na perspectiva de Silveira, ao assinar o tratado, o Brasil assumiu que utilizava conceitos hostis ao Paraguai nos livros didáticos. Essa ideia, para Silveira, era equivocada, pois, o Brasil, por ter vencido a guerra, teria uma sensação de culpa pelos infortúnios sofridos pelo Paraguai. Para Silveira, o segundo equívoco cometido por Láfer seria o de ferir a liberdade de cátedra ao tentar impor controle sobre os livros didáticos, o que colocaria o Brasil em pé de igualdade com a ditadura Stroessner.

O Tratado foi de fato assinado por Láfer tendo por base a “Convenção sobre o Ensino da História” assinada em Montevideu em 1933, que teve por objetivo, dentre

⁴⁵¹ SILVEIRA, Joel. Brasil, Paraguai e capitulação. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 05 abr. 1960. Primeira seção, p. 02.

⁴⁵² Idem, *ibidem*.

outros, a revisão de textos didáticos a fim de eliminar questões que pudessem suscitar entre a juventude sentimentos de aversão pelos povos americanos, assim o acordo prescreveu no seu artigo I:

As Partes Contratantes se esforçarão por editar textos didáticos em que se reflita a comunhão de suas origens americanas e ibéricas, bem como o espírito de perfeita compreensão que existe entre o povo brasileiro e o povo paraguaio. 2. Os Livros escolares a serem editados deverão estar isentos de conceitos e frases que possam suscitar no ânimo dos nacionais de uma delas animosidade ou aversão à outra.⁴⁵³

De acordo com Juçara Leite, acordo semelhante foi assinado também com a Argentina em 1933. Leite destaca a tentativa de estabelecer uma cultura da paz que marcou o período entre a Primeira e a Segunda Guerra mundial. Assim, o Brasil assinou com o Paraguai, com algumas décadas de atraso, acordo de mesmo teor, provavelmente porque as relações bilaterais entre os países se consolidaram no período da ditadura Stroessner, como salientamos no capítulo 01.

Podemos observar que, em termos quantitativos, a Guerra do Paraguai recebeu mais ênfase nos livros paraguaios que nos brasileiros, pois o tema aparece em vários graus da educação escolar básica no Paraguai. Levando em consideração os aspectos visuais utilizados nas coleções didáticas, são evidentes as mudanças na linguagem presente nos manuais, com a incorporação de cores, fotografias e ilustrações. Porém a inserção desses recursos não modificou o viés adotado no texto, que permaneceu alinhado a uma perspectiva histórica tradicional, que dá relevância aos grandes líderes, grandes fatos, sendo o principal objetivo a memorização de datas e acontecimentos.

Assim, no Brasil, os livros dão grande ênfase a Caxias, o pacificador do Império, estrategista e organizador do exército nacional. O líder militar cuja ação transformou efetivamente o decurso da guerra. General Osório e Almirante Tamandaré também

⁴⁵³ BRASIL. Convenio entre os Estados Unidos do Brasil e a República do Paraguai sobre textos de ensino de história e geografia. 1960. Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1960/b_8/ Acesso em: 08 dez. 2016.

merecem menção nas narrativas didáticas. No Paraguai, os heróis são Solano López, o mártir de Cerro Corá, General Díaz, o vencedor de Curupaity, e Bernardino Caballero, o reconstrutor do país no pós-guerra. A construção desses heróis militares, principalmente nos livros paraguaios, tem centralidade nas narrativas.

Nos manuais de ambos os países, o expansionismo foi a causa da guerra. Contudo, nos livros paraguaios, enfatiza-se as questões fronteiriças e de limites territoriais que perpassaram o governo de Don Carlos López e permaneceram no governo de seu sucessor, Solano López. Assim, os livros paraguaios colocam a Guerra do Paraguai em um contexto que transcende as questões envolvendo estritamente a invasão brasileira ao Uruguai. Apesar de seguir linhas interpretativas distintas, as narrativas didáticas procuram culpabilizar o outro pelo início da guerra.

Os manuais dão destaque, ainda, a duas batalhas campais. Os heróis brasileiros destacam-se em Tuiuti, e os paraguaios em Curupaity. Nestas batalhas, sobressaem os heróis Osório e Gal. Díaz, respectivamente. Em geral, os manuais dão pouca ênfase aos aspectos sociais da guerra. A exceção é quando aludem às doenças (no caso de Hollanda e Santos) ou tratam dos filhos de *Acosta Ñu* e das *residentas*. Dessa forma, os livros paraguaios trazem outros protagonistas, além dos heróis militares.

A historiografia sobre a Guerra do Paraguai é marcada por disputas tanto teóricas quanto políticas. Assim, as narrativas didáticas dialogam intimamente com esses debates, mesmo que não sejam uma transposição simplificada deles. Da mesma maneira, trazem em seu bojo questões relativas aos debates sobre os métodos de ensino de História/Estudos Sociais que marcaram a segunda metade do século XX.

Considerações finais

A partir da análise dos livros didáticos e dos outros documentos estudados, compreendemos que as reformas produzidas na década de 1970, no Brasil e no Paraguai, eram parte de uma agenda de políticas públicas pautada por questões que extrapolavam os problemas e demandas internas de cada país. Tanto no Brasil quanto no Paraguai, a presença norte-americana foi marcante para o desenvolvimento das reformas da década de 1970. Essas reformas promoveram, sobretudo, uma reestruturação curricular que dava primazia para o ensino de matemática e da língua nacional. As ciências humanas, abordadas na disciplina de Estudos Sociais, ficavam, portanto, em segundo plano e adotaram uma perspectiva de cunho nacionalista.

Nos dois países, o ensino técnico foi incluído a fim de preparar os jovens estudantes para atuação no mercado de trabalho. No caso do Brasil, um dos motivos para a adoção de cursos técnicos no segundo grau era o de conter a demanda pela educação de nível superior, que deveria ser destinada principalmente às elites.

Observamos que a implantação da disciplina de Estudos Sociais nos dois países não foi uma novidade introduzida pela Lei 5692/71, no Brasil, ou pelas *Innovaciones Educativas* (1973), no Paraguai. No caso paraguaio, no programa publicado em 1961 já constava essa disciplina. Com as *Innovaciones Educativas*, o que se observou foi uma reorientação dos objetivos e finalidades da disciplina. Como salientamos no Capítulo 1, a Educación Social, no programa de 1961, deveria ser norteadas pelas ideias-chave: democracia, pátria e interdependência. A partir das *Innovaciones Educativas*, a maioria dos objetivos propostos para os Estudos Sociais estava ligada a valores e comportamentos associados ao nacionalismo e ao patriotismo.

No Brasil, desde a década de 1920, os Estudos Sociais já faziam parte do currículo da escola elementar, isto é, de 1ª a 4ª séries. Com o advento da reforma de 1971 e a ampliação do tempo de escolarização obrigatória, a disciplina passou a ser obrigatória durante os oito anos de 1º grau. A mudança causou um estreitamento do mercado de trabalho para os professores de história e geografia, principalmente quando começaram a ser implementadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais. As mudanças promovidas pela lei 5692/71, no que tange à implementação dos Estudos Sociais, enfrentaram enorme resistências das entidades de representação de historiadores e geógrafos. Em 1979, a obrigatoriedade da referida matéria caiu.

Curiosamente, as duas publicações destinadas à 6ª série analisadas nessa dissertação – os livros *História do Brasil, área de estudos sociais, da Independência aos nossos dias*, coordenado por Sérgio Buarque de Hollanda (1971) e *História do Brasil*, de Maria Januária Vilela Santos (edições de 1977 e 1983) – apesar de conterem na capa a rubrica indicando a disciplina de Estudos Sociais, trazem uma abordagem específica da história na organização dos conteúdos e foram escritos por historiadores, o que levanta a questão sobre a efetivação da abordagem dos Estudos Sociais nas salas de aula.

As reformas curriculares vieram acompanhadas de investimentos na indústria do livro didático. Tais investimentos resultaram numa transformação da linguagem utilizada nos manuais. Com a presença de recursos visuais mais sofisticados, como impressão colorida, maior presença de ilustrações de tipos variados, desde desenhos, mapas, fotografias, reproduções de pinturas, etc. Além disso, destaca-se também a utilização da linguagem de história em quadrinhos em alguns trechos do *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos e de box com trechos de documentos na Coleção de Sérgio Buarque de Hollanda. Tais mudanças na materialidade dos livros ocorreram também no Paraguai e são visíveis principalmente na Coleção *Estudios Sociales*,

publicada pelo MEC. Nessa coleção, destaca-se o uso de mapas e fotografias, além da diagramação das páginas, cujo texto foi disposto em duas colunas. Ademais, em ambos os países, os livros passaram a adotar o formato 19 x 26 cm.

Contudo, essas mudanças nos aspectos visuais não resultaram numa mudança da abordagem pedagógica utilizada por esses manuais. A inserção desses elementos serviu principalmente para tornar os livros visualmente mais interessantes, dar outra aparência à informação e sintetizá-la, como no caso da história em quadrinho. Porém, o conteúdo de história continuou enfatizando os aspectos políticos, os grandes homens, os grandes fatos e objetivando a memorização.

Um dos pressupostos adotados nessa dissertação é o de que as narrativas didáticas sobre a guerra foram construídas e atualizadas de acordo com os questionamentos e interesses de um dado presente e expectativas em relação ao futuro. Nos livros paraguaios, foi possível distinguir com mais facilidade as expectativas em relação ao futuro. Nesses manuais, mais especificamente na *Coleção Mi Manual e Estudios Sociales*, a educação cívica permeia a narrativa sobre a guerra. As ações heroicas em defesa da soberania nacional são descritas de forma a incentivar o patriotismo e o nacionalismo, bem como o culto aos próceres e aos símbolos nacionais, finalidades que estão de acordo com os programas de estudo.

Nos manuais brasileiros, o caráter cívico também permeou as narrativas didáticas sobre a guerra. O livro *Programa de Admissão*, por exemplo, dá grande destaque às biografias dos heróis de guerra. No livro *Estudos Sociais para 4º e 5º graus*, também há espaço para a biografia de Caxias. Ambos foram publicados antes da reforma de 1971. Assim, observa-se uma mudança no desenvolvimento da narrativa. Após a reforma, o foco passou a estar nos acontecimentos. Os personagens ganharam destaque na medida em que suas ações influenciaram o desenrolar da guerra. É aí que a figura de Duque de

Caxias sobressai. Permanece na narrativa a ideia de que a chegada de Caxias para assumir o comando do exército aliado transformou completamente o cenário da guerra. Caxias reorganizou o exército, e assim conseguiu obter uma série de vitórias. Dessa forma, os livros continuaram construindo uma narrativa centrada nos grandes acontecimentos e no grande do herói da guerra. Porém, a exaltação da pátria e a glorificação da guerra foram aspectos que não estavam presentes nas narrativas produzidas pelos livros publicados na década de 1970. Assim, as representações da Guerra do Paraguai foram construídas e atualizadas de acordo com os questionamentos e interesses do presente. Os livros brasileiros publicados na década de 1970 traziam outra perspectiva de nação, procurando exaltar a ideia de desenvolvimento e ordem, como aparece nas capas dos livros *Brasil, nossa terra, nossa gente*, volume 2 (Marina Quintanilha Martinez) e *História do Brasil* (Maria Januária Vilela Santos). No primeiro, a guerra é tratada, inclusive, como uma interrupção no processo de pacificação do Império.

Nos livros paraguaios, encontra-se a perspectiva de que a guerra foi uma ruptura de uma história próspera, autônoma e estável. Como salientamos, essa interpretação foi construída na década de 1920 e tornou-se história oficial durante o governo Stroessner. O incentivo ao patriotismo e ao nacionalismo foi característica marcante da educação durante a ditadura e tornou-se ainda mais acentuado com a implantação das *Innovaciones Educacionales* e a adoção de novos objetivos e finalidades para a educação paraguaia.

No Brasil e no Paraguai, o ensino de história, no âmbito da disciplina de Estudos Sociais, adotou um viés nacionalista e positivista, dando destaque aos grandes fatos encadeados por uma concepção teleológica, voltada para o progresso. Nesse sentido, confirma-se a ideia da importância dos livros didáticos e do ensino de história como difusores fundamentais de uma identidade nacional. Contudo, ainda que esses governos

autoritários tenham produzido uma série de instrumentos legais e orientações que pretendiam prescrever os fins, objetivos e métodos adotados no ensino da disciplina de Estudos Sociais, os livros encontrados não podem ser tomados como uma materialização do currículo oficial e das propostas pedagógicas nos quais eles se baseiam. Da mesma maneira, os manuais escolares não refletem de forma literal e direta a produção historiográfica sobre a Guerra do Paraguai. Como procuramos salientar ao longo deste trabalho, diversos fatores influenciaram as narrativas didáticas sobre o tema, característica da complexidade do manual escolar.

Referências documentais e bibliográficas

Referências documentais

BRASIL. *Convenio entre os Estados Unidos do Brasil e a República do Paraguai sobre textos de ensino de história e geografia*. 1960. Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1960/b_8/ . Acesso em 08 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em : <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 set. 2016.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 117/1964*. Disponível em : http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20117-1964%20sobre%20emc.pdf. Acesso em: 10 set. 2016;

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 136/1964*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20136-1964%20emc.pdf. Acesso em: 10 set. 2016

BRASIL Ministério de Educação e Cultura. *A Política e o Plano Setorial de Educação*. 1973. 39 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25140. Acesso em 01 nov 2017

BRASIL. BAHIA. Secretaria de Educação e cultura. *O currículo na escola de 1º grau níveis II e III (5ª A 8ª SÉRIES)*. 1974, 249p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27481. Acesso em 01 nov. 2017

PARAGUAY. Constitución de la República de Paraguay de 1967. Disponível em: http://www.portalguarani.com/690_miguel_angel_pangrazio/13206_constitucion_de_1967__1_parte_compilador_miguel_angel_pangrazio_ciancio_.html . Acesso em:10 ago. 2016.

PARAGUAY. Gaceta oficial. Sección registro oficial. 16.set. 1954.p.11

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *La educación en el Paraguay: condiciones, necesidades y recomendaciones*. 1961. (mimeo).

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Diagnóstico del sistema educativo*. Asunción, 1969. 310 p.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Plan de desarrollo educacional 1969-1980*. Asunción, 1969. 178 p.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Programa de desarrollo educacional - Innovaciones educativas*. 1973. 131p

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *Programas de Estudio. Plurigrado 4º y 5º grados*. Asunción: 1978. 196 p.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto.. do Plan de Desarrollo Educacional – Período 1983-1994. Asunción, 1983.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Culto. *La educación paraguaya 1966-1971*. Asunción, s/d. 59 p.

Livros didáticos brasileiros:

AZEVEDO, Aroldo de (et. al.) *Programa de Admissão* 19 ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.1968;

HOLLANDA, Sergio Buarque (Org.). *História do Brasil – da Independência aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 1971;

MARTINEZ, Marina Quintanilha. *Brasil, nossa terra, nossa gente 2*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1971;

OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. *Estudos Sociais para o 4º e 5º graus*. 4ª ed. São Paulo: Editora do Mestre, 1969;

SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil – 6ª série*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1983

Livros didáticos Paraguaiois

ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 5*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980.

ALDERETE, Eliza R. Dominguez; CABALLERO, Mirtia A; VIOLA, Blanca Rosa Romero de. *Estudios Sociales 6*. Asunción: Editorial Departamento de producción de material educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980.

ARÉVALO, Aisnalia González; BOGADO, Manuela Laura Benítez. *Mi Manual - 2º grado*. Asunción: Editorial F.V.D, 1964.

CANELO, Cira Nessi; GILLY, Emma Nessi. *Mi Manual 6º grado*. 8ª ed. Asunción: Editorial FVD, 1980.

ESPÍNOLA, Florinda et al. *Mi Manual - 4º grado*. Asunción: Editorial F.V.D, 1961.

GUBETICH, Hugo Ferreira. *Auxliar paraguay – 2º grado*. [s.l]: Ediciones Nizza, 1959.

GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo – 4º grado*. [s.l]: Ediciones Nizza, 1959.

GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo – 3º grado*. [s.l]: Ediciones Nizza, 1960.

GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo – 6º grado*. [s.l]: Ediciones Nizza, 1960.

Jornais:

ARREGUY, Etienne. Como vive (e às vezes morre) o livro didático. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 18 fev. 1967, Suplemento do Livro, n. 7, p. 05.

Correio Braziliense, Brasília, 1º caderno, 29 mai.1960, p. 03.

Diário de Natal, Rio Grande do Norte, 30 jan. 1967, p. 08.

Diário de Notícias, Rio de Janeiro, primeira seção, 14 ago.1960, p. 06.

Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 2ª secção, 04 jul. 1968, p. 03.

Diário de notícias. Rio de Janeiro, 20 out. 1964, p. 05.

Diário de notícias, Rio de Janeiro, 18 fev.1965, p. 08.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 12 jan. 1969, p.07.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 14 jan. 1969, p.06.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 16 jan. 1969, p.02.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 10 jan. 1969, p.11.

Diário de Pernambuco, Recife. 1º caderno, 21 jan. 1969, p.06.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 23 jan. 1969, p.08.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 24 jan. 1969, p.11.

Diário de Pernambuco, Recife, 1º caderno, 30 jan. 1969, p.08.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 17 set. 1968, p. 02.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 09 mar. 1974, p. 05

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, Caderno b, 16 fev. 1975, p. 16.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 09 set. 1978 p. 05.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 14 jul. 1979 p. 05.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 03 mar. 1979, p. 06

Jornal do Commercio, Manaus, ano LX, n. 10050, 20 fev.1963, p.03.

MARANHÃO, Ricardo (et. al.) História do Brasil entre a ciência e o Samba do Crioulo doido. *Movimento*. Rio de Janeiro. 29 dez. 1975, p. 09.

REZENDE, Cely de Ornellas. Feira de livros. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 08 set. 1968. 3º caderno, diário escolar, p.08.

SILVEIRA, Joel. Brasil, Paraguai e capitulação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 05 abr. 1960. Primeira seção, p.02.

VERSIANI, Marçal. Uma história feita de textos e imagens. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro., 29 jul. 1972, p. 08.

Referências bibliográficas:

ABRANCHES, Helena; SALGADO, Esther Pires. *Meu Tesouro* – 4ª série primária. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes gráficas. 1968.

ABREU, Alzira Alves. A participação da imprensa na queda do governo Goulart. In FICO, Carlos. CASTRO, Celso (et al.) 1964-2004, *40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. anais do seminário UFRJ, UFF, CPDOC, APERJ*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004, p. 15-24 .

ACOSTA GONZÁLEZ, Carolina. “Reforma Educacional de 1957”. In: M. Alonso (Ed.) *Las raíces de la educación Paraguaya*. Areguá: Gobernación del Departamento Central. 1996.

ALCALÁ, Guido Rodríguez. *Residentas, destinadas y traidoras – testimonio de mujeres de la Triple Alianza*. 4 ed. Asunción: Servilibro, 2010.

ALVES, Márcio Moreira. *Babá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ALCALÁ, Guido Rodríguez. Imágenes de la guerra de la triple alianza. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, vol. 10, núm. 1, p. 105-115, 2006.

ALEGRE BENÍTEZ, Carolina. Historia y memoria en la escuela paraguaya. La imagen de las mujeres en el relato escolar de la Guerra de la Triple Alianza. *Revista Paraguaya de Estudios Políticos Contemporáneos NovaPolis*. Asunción, n 10, p.31-49, abr. / oct., 2016.

ANTUNES, Priscila. Ditaduras militares e institucionalização dos serviços de informação na Argentina, no Brasil e no Chile. In. FICO, Carlos. [et. Al] (orgs.). *Ditadura e*

democracia na América Latina – balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 201-244.

AQUINO, Maria Aparecida. Estado autoritário brasileiro pós-64: conceituação, abordagem historiográfica, ambiguidades, especificidades. In. *40 anos depois do golpe de 1964: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004, p.55-70.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A usaid e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez editora, 1982.

ARECES, Nidia. Terror y violencia durante la Guerra del Paraguay: ‘La masacre de 1869’ y las familias de Concepción. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 81, p. 43-63, Out., 2006.

ARECES, Nidia R. De la independência a la Guerra de la Tríplice Alianza (1811-1870). In: TELESCA, Ignacio. *História del Paraguay*. Paraguay: Taurus, 2014.

BARROS, José D’Assunção. História comparada – um novo modo de ver e fazer a história. *Revista de História Comparada*. v. 1, n. 1, p. 07-21, jun. 2007.

BARROSO, Giane Aparecida. Guerra do Paraguai em perspectiva: tensões históricas e historiográficas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIII, 2005, Londrina, 2005. *Anais XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, ANPUH, 2005, p. 01-09.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu. (Org.). *Leituras, história e história da leitura*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BENÍTEZ, Luis G. *Historia de la educación paraguaya*. Asunción- Paraguay. s/d .

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX & SIRINELLI (Org.) Para uma História Cultural. Lisboa: Estampa, 1988.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v.16, n.1, p.327-403, jan-mar, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. *Reveu de Synthèse Historique*, Paris, t. XLVI, n. 136-138, p.15-50, dez. 1928.

- BOCCIA PAZ, Alfredo. *Diccionario usual del stronismo*. Asunción: Servilibro, 2004.
- BOCCIA PAZ, Alfredo. GONZÁLES, Myrian. PALAU AGUILAR, Rosa. *Es mi informe – los archivos secretos de la policía de Stroessner*. Asunción: Servilibro. 2006.
- BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J. DELGADO, L. *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.15-42.
- BREZZO, Liliana M. *El Paraguay a comienzos del siglo XX (1900-1930)*. Asunción: El lector, 2011.
- BREZZO, Liliana M. El Paraguay en cinco momentos historiográficos: retos y perspectivas. In: CASAL, J; WHIGHAM, T. *Paraguay: El nacionalismo y la Guerra – Actas de las primeras jornadas de Historia del Paraguay em la Universidad de Montevideo*. Asunción: Servilibro, 2009, p. 61-78.
- BREZZO, Liliana M. Reconstrucción, poder político y revoluciones (1870-1920). In: TELESKA, Ignácio (coord.) *Historia del Paraguay*. 4 ed. Asunción: Taurus, 2014. p.199-224.
- BUENO, João Batista Gonçalves. Estudo de Propostas de Práticas de Leitura de representações iconográficas em livros didáticos de história do Brasil, publicados entre as décadas de 1970 a 1980. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, XIX, 2008, São Paulo. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008, p. 1-13.
- CAMPOS, Herib Caballero. *El país ocupado*. Asunción: El lector, 2013.
- CAMPOS, Herib Caballero. En búsqueda de un héroe: la construcción de la figura heroica del general José e. Díaz; Paraguay, 1867-1906. *Temas Americanistas*, Sevilla, n. 32, p. 22-44, 2014.
- CAPDEVILA, Luc. O gênero da nação nas gravuras da imprensa de guerra paraguaia: Cabichuí e El Centinela, 1867-1868. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 9-21, jan.-jun. 2007.
- CARDOZO, Efraím. *Breve Historia del Paraguay*. Asunción: Servilibro, 2011.
- CARONE, Edgar. História do Brasil, curso moderno, 1ª série ginásial (das origens à Independência) *RAE-Revista de Administração de Empresas*, vol. 11, n. 3, p. 129-130, jul-set, 1971.
- CARVALHO, José Murilo de. *Forças armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- CASTRO, Celso. Entre Caxias e Osório: a criação do culto ao patrono do Exército brasileiro. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, 25, p. 103-117, jan-jul, 2000.

CHAGAS, Valnir. Núcleo Comum para os Currículos de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

CHEDID, Daniele Reiter. *Aproximação Brasil-Paraguai: a Missão*. 97f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal de Grande Dourados. Dourados, 2010.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/ FaE/ UFPel, Pelotas, n 11, p. 5-24, Abril, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.

COMBLIN, Joseph. *A ideologia de Segurança Nacional – o poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de pesquisa*. v.44 n.154, p.912-933 out./dez. 2014.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das letras: 2002.

DORATIOTO, Francisco. América do Sul em Armas – Nova luz sobre a Guerra do Paraguai. *Revista Nossa História*, São Paulo, n 13, p. 18-23, nov. 2004.

DORATIOTO, Francisco. Paraguai: mediterraneidade e política externa até 1989. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v.4. n. 7, p. 191-210, jan./jun., 2015.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. *Mulheres comuns, senhoras respeitáveis: a presença feminina na Guerra do Paraguai*. 2002. 122f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2002.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. História das mulheres na guerra do Paraguai: fome e doenças sob a ótica do poder patriarcal. FAZENDO GÊNERO 8 – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8, Florianópolis. *Anais fazendo gênero 8 – corpo, violência e poder*, Florianópolis, 2008, p.01-07.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. *A História esquecida da Guerra do Paraguai: fome, doenças e penalidades*. 2010. 222f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DREIFFUS, R. 1964: *A conquista do Estado : ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Francisco Giménez. *La Reforma Educativa en el Paraguay*. Asunción: Editorial Don Bosco, 2011.

ERMEL, Tatiane. BASTOS, Maria Helena. Ingresso ao ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950 - 1970). *VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/issue/view/245> Acesso em 30 nov. 2016.

FAGUNDES, Luciana, Pessanha. Construindo pontes entre olhares: os usos políticos do passado. In: III SIMPÓSIO ILB. Itinerários da Pesquisa Histórica: Métodos, Fontes e Campos Temáticos, 2010, Mariana. Anais do III Simpósio Impérios e Lugares no Brasil, 2010.

FARINA, Bernardo Neri. *El último supremo – la crónica de Alfredo Stroessner*. Asunción: El Lector. 4ªed. 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - COLUBHE, 2006, Uberlândia. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. v. 1. p. 3375-3385.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 263f. Tese (Doutorado em Educação História, política e sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAG, Bárbara. A política educacional de 1964 a 1975; In: FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p.71-121.

GALLERANO, Nicola. Historia y uso publico de la historia. *Pasajes: revista de pensamiento contemporaneo*, Espanha: Universidad de València, n. 24, 2007. Disponível em: <http://roderic.uv.es/handle/10550/46158> Acesso em 10 set. 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; JINZENJI, Mônica Yumi. A quem se destinava o Boletim Vida Escolar?. In. GALVÃO; LOPES (Orgs.) *Boletim Vida Escolar: uma fonte múltiplas leituras sobre a educação no século XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-54.

GARRAMUÑO, Florencia. Para qué compara? Tango y samba el fin de los estudios comparatistas y de área. *Prismas. Revista de história intelectual*. Ano VIII, n. 8, 2004, p.151-162.

GASTAL, Maria de Lourdes. *Estudos Sociais e Naturais- 4º e 5º graus e admissão ao ginásio*. 44ª ed. São Paulo: Editora FTD, 1970.

GATTI Jr, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004.

GIACON, Giane Maria. A produção do conhecimento a respeito do regime Stroessner no Paraguai, Brasil e Argentina. *ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC*, X, 2012, São Paulo. Anais *.X encontro internacional da ANPHLAC*, São Paulo: Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 2012, p. 1-13.

GOMES, Ângela de Castro; KORNIS, Mônica Almeida. Com a história no bolso: moeda e a República no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "O OUTRO LADO DA MOEDA". 2001, Rio de Janeiro. *Livro do Seminário Internacional "O outro lado da moeda"*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2002. p.107-134.

GOMES, Luísa da Neves. A Marinha Brasileira no pós-guerra do Paraguai – uma análise a partir da imprensa militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo, 2011. *Anais XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, ANPUH, 2011, p. 01-12.

GONÇALVES, Nadia. Doutrina De Segurança Nacional e desenvolvimento na ditadura civil-militar: estratégias e a educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo, 2011. *Anais XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, ANPUH, 2011, p. 01-17.

GONZÁLEZ, Myrian. Fecha Feliz en Paraguay. Los festejos del 3 de noviembre, cumpleaños de Alfredo Stroessner. IN: JELIN, Elizabeth. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Espanha: Siglo veintiuno, 2002, p.149-194.

GORELIK, Adrián. El Comparatismo como problema: una introducción. *Prismas. Revista de história intelectual*. Ano VIII, n. 8, p. 121-128, 2004.

GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da história ensinada*. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história* {trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira, Geraldo Gerson de Souza} 2ª ed. rev.e ampl. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2005.

HAUPT, Heinz- Gerhard. O lento surgimento de uma história comparada. IN: BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique (orgs.) *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, FGV, 1998, p. 205-216.

HORAK, Carmen Quintana de. *La educación escolar en el Paraguay: apuntes para una Historia*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch. s/d.

IPES-GB. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

IZECKSOHN, Vitor. A Guerra do Paraguai. IN. GRINBERG, Keila. SALLES Ricardo.(Orgs.). *O Brasil Imperial – Vol II – 1831-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

JOHANSSON, María Lucrecia. Conflicto bélico y prensa en Paraguay durante la guerra de la Triple Alianza (1864-1870). *Cuadernos de Marte*. Buenos Aires, n. 3, p. 187-222, 2012.

KRAFZIK, M.L. de A. *Acordo MEC/ USAID: A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966/1971)*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006.

LABRADOR, Carmina. Política educativa: órdenes religiosas docentes; marianistas IN. DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord). *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 3. Madrid: Morata; Fundación Santa María 1994, págs. 890-895.

LAJOLO, Maria. ZILBERMAN, Regina. *Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LEITE, Juçara Luzia. Revisando livros didáticos de história: ação da diplomacia cultural em nome da paz. *Tempo e argumento*. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 77 – 99, jul/dez. 2011.

LEWIS, Paul H. Paraguay, 1930-c. 1990. In: BETHELL, Leslie. *História de América Latina*. V.15. El Cono sur desde 1930. Barcelona: Editorial crítica, 2002, p.187-215.

LIRA, Alexandre T. do N. *A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): Um espaço de disputas*. 2010. 367 f. Tese. (Doutorado em História Social) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. 1ed.Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006.

MAESTRI, Mário. A Guerra Contra o Paraguai: História e Historiografia: Da instauração à restauração historiográfica [1871-2002]. In: *Nuevo Mundo/Mundos Nuevos*. Disponível em: <http://nevomundo.revues.Orgs/55579>. Acesso em 01 nov. 2017.

MAESTRI, Mário. Tribunais de Sangue de San Fernando. O Sentido Político-Social do Terror Lopizta. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 124-149., jan./jun. 2013.

MAIA, Tatyana. A. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964 - 1985). *Tempo e Argumento*, v. 5, p. 182-206, 2013.

MAIA, Tatyana. A. Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985). In: *XXVII Simpósio Nacional de História*, 2013, Natal. XXVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2013. v. 1. p. 1-13.

MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (Org.). *A Guerra do Paraguai 130 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MARTINS, Maria do.Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MÁSCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENEZES, Alfredo da Mota. *A guerra é nossa: a Inglaterra não provocou a Guerra do Paraguai*. São Paulo: Contexto, 2012.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MORAES, Ceres. *Paraguai: a consolidação da ditadura de Stroessner (1954-1963)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MORAES, Ceres.. A guerra civil de 1947 nas relações do Brasil com o Paraguai. *Web-Revista Diálogos e Confrontos Revista em Humanidades*, v. 02, p. 38-52, 2013.

MOREIRA, Kênia Hilda. Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 107-116, junho, 2008.

MOTA, Carlos Guilherme. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. *Estudos Avançados*, n. 24. 1995.

MOTTA, Rodrigo. O anticomunismo militar. IN. MARTINS FILHO, José Roberto. *O golpe de 1964 e o regime militar: novas perspectivas*. São Carlos: Edufscar, 2006, p. 09-26.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. IN: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In. ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 1999, p. 577-594.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MYERS, Jorge. Términos de comparación: ideas, situaciones, actores. *Prismas. Revista de história intelectual*. Ano VIII, n. 8, p.175-182, 2004.

NACIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. 2012. 232f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

NAHÓN, C. et.al. El pensamiento latinoamericano en el campo del desarrollo del subdesarrollo: trayectoria, rupturas y continuidades. In: BEIGEL, F. et.al. *Crítica e teoría el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p.327-388.

NASSIF, Ricardo. Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). In: NASSIF, R; RAMA,G; TEDESCO, J. *El sistema educativo en America Latina*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/KAPELUSZ, 1984, p.53-104.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

O’LEARY, Juan E. *Recuerdos de gloria – Artículos históricos sobre la Guerra contra la Triple Alianza*. Asunción: Servilibro, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORTOLAN, Fernando Lóris. Imagens do feminino na Guerra do Paraguai. *MÉTIS: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 83-95, jan./jun, 2006.

ORTOLAN, Fernando Lóris. *Dócil, elegante e caridosa*. Representações das mulheres paraguaias na imprensa do pós-Guerra do Paraguai (1869-1904). 2010. 289f, Tese (Doutorado em História) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

PADRÓS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas. In: FICO, Carlos [et.al.] *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 143-178.

PADRÓS, Enrique Serra. Terrorismo de Estado e Luta de Classes: repressão e poder na América Latina sob a Doutrina de Segurança Nacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIV, 2007, São Leopoldo:2007. *Anais XXIV Simpósio Nacional de História*, São Leopoldo, Unisinos, 2007.

PALMA FILHO, J. C. . A educação brasileira no período de 1960-2000. In: PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.). *Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação*. 2ªed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

PARAGUAY. Comisión de Verdad y Justicia, Paraguay (CVJ). *Informe Final – Síntesis y caracterización del régimen*. (Tomo I). Asunción, 2008.

PAREDES, Roberto. *Stroessner y el Stronismo*. Asunción: Servilibro, 2011.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria ; HERMETO, Miriam . O ensino de história entre o dever de memória e o trabalho de memória: representações da ditadura militar em livros didáticos de história. *LPH (UFOP) [online]*, v. 19, p. 63-98, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13532675/revista-lph-n-19-2pdf-ichs-ufop>

PEREIRA, N. M. ; SEFFNER, F. . O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90* (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

PINEDA, Oscar. *Breve Historia de la educación en el Paraguay*. Asunción: servilibro, 2012.

PINTO Jr, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)*. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PIRENNE, Henry. Do método comparativo em História, discurso de abertura do V Congresso Internacional das Ciências Históricas. *História da historiografia*. n. 17, p. 308-316, abril 2015.

PLÁCIDO, Gilmar. Duarte. Educação, civismo e Religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, p. 01-17.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História*, São Paulo, Departamento de História –FFLCH-USP, n. 153, p 11-33, 2005.

PREBISCH, R. *Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano*. Mexico D.F.: Fondo de cultura económica, 1963.

REIS, Daniel Aarão. A vida política. In: REIS, Daniel Aarão (Coord.). *Modernização, ditadura e democracia (1964-2010)*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. Madrid: Fundación Mapfre, 2014, p. 75-125.

RIVAROLA, Milda. Filosofías, pedagogías y percepción colectiva de la historia en el Paraguay. *Historia Paraguaya*, Asunción, v. XXXVI, p.41-78, 1996.

RIVAROLA, Domingos. *La Reforma educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile: CEPAL/ Nações Unidas. 2000.

RODRIGUES, Marcelo Santos. *Guerra do Paraguai: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento*. 2009. 340 f Tese (Doutorado em História social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009..

SALLES, André Mendes. *O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de história de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai*. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SALLES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990,

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de estudos sociais no Brasil: da Intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*, Uberlândia, n.53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos (et al.). Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

SANTOS, Marcelo Gonzaga; VARGAS, C. R. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). *Itinerarius Reflectionis* (Online), v. 1, n.1, p. 1-11, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2013..

SCHÄFER, Gabriel. Taunay e a frustrante ação militar brasileira em território paraguaio - A Retirada da Laguna. *ESTUDIOS HISTORICOS – CDHRPyB*, Uruguai, n. 10, julho 2013. Disponível em: <http://www.estudioshistoricos.org/Otros/n10.html> Acesso em 15 de out. de 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação – RHE*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Mai/ago. 2012

SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Cristiani Bereta da; SCHREIBER, Stefanie; FAVARIN, Thaís Cardoso. A história do livro Programa de Admissão? e a seleção dos conteúdos de História do Brasil assinada por Joaquim Silva (décadas de 1950 a 1960). In: XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA- ANPUH -SC, XV, 2014, Florianópolis. *Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado-* ANPUH-SC. Florianópolis: Anpuh/SC, 2014, p.01-14.

SILVERO, Jose Manuel; GALEANO, Luis; RIVAROLA, Domingo. *Historia del pensamiento paraguayo*. Asunción: El lector, 2010.

SOLER, Lorena. Claves históricas del régimen político en Paraguay. López Y Stroessner. *Diálogos - Revista do Departamento de Historia e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, vol. 11, núm. 1-2, p. 19-54, 2007.

SOLER, Lorena. Dominación política y legitimidad: el stronismo en el contexto de America Latina. *Nova pólis Revista de estudios políticos contemporáneos*. Paraguay. n. 4, p. 83-104. Abril-Outubro, 2009.

SOLER, Lorena. ELÍAS, Rodolfo. PORTILLO, Ana. El régimen stronista y su incidencia en la configuración y las prácticas escolares (1954-1970). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Santiago, año 3, n.4. p. 10-33. 2015.

SOUZA, Adriana Barreto. Osório e Caxias: os heróis militares que a república manda guardar. *Varia História*, Belo Horizonte, nº 25, p.231-251, julho, 2001.

SOUZA, Luzia Aparecida de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. As matemáticas modernas: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) no ensino primário brasileiro. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, v.16, n.3, p. 369-393, 2013.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. *Os Empresários E A Educação – O Ipes e a Política Educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX : ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

STARLING, H. *Os senhores das gerais. Os novos inconfidentes e o golpe militar de 1964*. Petrópolis: Vozes, 1986 .

TELESCA. Ignácio. Escribir la historia en Paraguay. Modos y lugares de producción *Papeles de trabajo Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, Buenos Aires, año 3, n. 6, p. 01-14, ago. 2010 .

TESKE, Eduardo Garcia. Auge y decadência del desarrollismo em America Latina. Analisis desde una de sus estratégias centrales: el pensamiento de la educación.. *Revista Iberoamericana de Educación*. v.º 46, n.1, p. 01-18, abril, 2008 .

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. O Regime Militar Brasileiro e sua política externa. In: MARTINS Filho, João Roberto. (Org.). *O Golpe de 1964 e o Regime Militar: novas perspectivas*. 1ªed.São Carlos: EdUFSCar, 2005, v. 1, p. 143-160.

WHIGHAM, Thomas. *La Guerra de la Trole Alianza. Causas e inicios del mayor conflicto bélico de América del Sur*. V.1. Asunción: Santillana, 2010.

WHIGHAM, Thomas. *La guerra de la Triple Alianza- vol. III – danza de la muerte y destrucción*. Asunción: Taurus, 2012.

YEGROS, R.S. Guerra internacional y enfrentamientos políticos (1920-1954). In. TELESCA, Ignácio. *História del Paraguay*. Asunción: Taurus, 2014, p. 225-264.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval;

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. 1ed.Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006, p. 1-27.

ZUCCOLILLO, Carolina María Rodríguez. *Língua, nação e nacionalismo: um Estudo sobre o Guaraní no Paraguai*. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000,

ANEXO 2 – Quadro com a produção didática de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira

Área do conhecimento	Título
Ciências	Ciências aplicadas - para 4.º e 5.º graus. São Paulo, SP : Editora do Mestre 1970. 4º ed.
	Novo livro de ciências ensino de 1º grau, 2ª série. São Paulo, SP : Lisa 1979 11ª ed.
Estudos Sociais	A família e a escola - 1ª e 2ª séries primárias. estudos sociais e moral e civismo. São Paulo: Editora do Mestre 195?
	Bahia - Estudos Sociais - Historia e Geografia - Moral e Civismo - 3ª. São Paulo: Editora do Mestre: 1969.
	Estudos sociais, moral e cívica para 3º grau. São Paulo: Editora do Mestre, 1967
	Estudos sociais, moral e cívica para o 4º e 5º grau. São Paulo: Editora do Mestre, 1969. 4ª ed.
	Linguagem e Estudos sociais - 2º ano: nível I. São Paulo : Editora do Mestre 197? 3ª ed.
	São Paulo: Linguagem e Estudos sociais - 2º grau nível I. São Paulo: Editora do Mestre, sd.
Geografia	Cartografia - conheça São Paulo através de seus mapas. São paulo: Editora do Mestre, 197?
	Cartografia: conheça a Região Centro-Oeste através de seus mapas. São Paulo: Ed. do Mestre, [s.d.]
	Moderno questionário de História do Brasil e Geografia - admissão - 5º e 6º anos primários e preparatórios em geral. São Paulo: Editora do Mestre, 1968. 28ª ed.
	Novo questionário de História do Brasil e Geografia: nova divisão regional do Brasil. São Paulo: Editora do Mestre, 197?
	Questionário de História do Brasil e Geografia -1ª e 2ª séries ginásiais: perguntas e respostas. São Paulo: Editora do Mestre, 1966. 27ª ed.
História	Biografias de personalidades celebres; para todos os cursos e estudiosos da nossa Historia. São Paulo : [s. n.], 1961
	Elementos de Historia do Brasil das Origens a Independência - Volume 1. São Paulo: Editora do Mestres, sd.
	História do Brasil Através de Ilustrações. São Paulo: Editora do Mestre, sd.
Linguagens/ Português	Atividades de pontilhado. São Paulo: Editora do Mestre, 1973
	Coletânea de composições para 4º e 5º graus. São Paulo: Editora do Mestre, 1967
	Coletânea de composições para todos os cursos, São Paulo: Editora do Mestre, 1966.
	Contos originais para o curso primário. São Paulo: Editora do Mestre, 1964
	Gramática ilustrada e leituras instrutivas. São Paulo: Editora do Mestre, sd.
	Linguagem que a criança pede - recreia, instrui, informa, educa. São Paulo : Editora do Mestre 1969

	<p>Livro de lituras escolhidas - para o 4º e 5º anos primários: como escrever sem erros São Paulo, SP : Editora do Mestre 1964 6ª ed.</p> <p>Moderno questionário de português : português ao alcance de todos para 4º, 5º e 6º graus e preparatórios . São Paulo: Editora do Mestre, 1968. 27ª ed.</p> <p>Questionário de Português - perguntas e respostas: para 4º e 5º anos primários e preparatórios em geral. São Paulo, SP :Editora do Mestre 196?. 20ª ed.</p>
Matemática	<p>Matemática Moderna - para curso primário: 3º grau. São Paulo: Editora do Mestre, 1965.</p> <p>Questionário de aritmética e geografia perguntas e respostas: para 4º e 5º anos primários e admissão. São Paulo: Editora do Mestre, 1965, 19ª ed.</p>
Outros	<p>Educação Moral e Cívica Integração Primário-Ginásio. São Paulo: Editora do Mestres, sd.</p> <p>Conhecimentos gerais para a infância</p> <p>Conhecimentos gerais - 2º ano primário: história do brasil, geografia, ciências naturais e sociais, moral e cívica. São Paulo : editora do Mestre, 1964</p> <p>Conhecimentos gerais para o 3. grau : história do Brasil, geografia, ciências naturais e sociais, moral e cívica. São Paulo : editora do mestre, 1967. 9º ed.</p> <p>Livro preparatório - integração: primário-ginásio. São Paulo: editora do Mestre, 1970 1ª ed.</p>

ANEXO 3 – Relatório Manual Paraguayo 6° grado.

“Manual Paraguayo” de 6° grado

El libro está hecho para el 6° grado de las escuelas primarias, de acuerdo a los programas actuales. Por lo tanto, muchos de los defectos del mismo deben considerarse que se deben a los defectos del programa.

El libro trae un rica información en geografía e historia, escrito con un lenguaje sencillo, bien ordenado, seleccionado lo fundamental de los hechos e informes y expuestos en forma muy elegante.

Contiene una rica información actualizada, de acuerdo a los programas de estudios Sociales. Las lecciones traen test de aprovechamiento muy buenos que ayudarían a los maestros para las evoluciones después de cada lección. En la organización de las lecciones y en las actividades educativas para los alumnos puede apreciarse que los autores han tenido en cuenta muchas de las críticas y observaciones que el Departamento hizo a sus libros anteriores.

Dadas las bondades del libro, y teniendo en cuenta que con los nuevos programas que dentro de tres años se pondrían en vigencia en este grado, este libro sufrirá forzosamente una completa revisión tanto en el contenido como en las técnicas didácticas de los estudios sociales. Este libro debe ser recomendado para su uso en las escuelas primarias hasta la vigencia de los nuevos programas.

(Del dictamen del Departamento Psicopedagógico, aprobado por el Consejo de Enseñanza Primaria)

GUBETICH, Hugo Ferreira. *Manual paraguayo de sexto grado*. [SI] : Ediciones Nizza, 1960.

ANEXO 4 – Entrevista com a professora Felisa Medina

BRA -Nombre?

FM -Felisa Rodriguez de Medina

BRA - Edad?

FM -69 años

BRA - Local de nacimiento?

FM -Pueblo de Iturbe, departamento de Guaira

BRA - Cuanto tiempo trabajó como docente en la educación escolar básica y/o media?

FM -En la escolar básica trabajé 13 años, en el nivel medio estuve aproximadamente 10 años y tengo un trabajo universitario de más de 25 años. Estoy en la docencia hace 51 años

BRA - En cuales escuelas actuó?

FM -Trabaje en la escolar básica en 4º, 6º y 2º grado. En el nivel medio en todos los cursos, que en aquella época llamábamos el ciclo básico, hoy en día es el tercer ciclo. También en el nivel medio en todos los cursos 4º, 5º y 6º, que actualmente es 1º, 2º y 3º de la media. Y en la universitaria diferentes cursos con diferentes materias.

BRA - Era responsable por cuales asignaturas?

FM -Más responsable en el área de Historia, Geografía, Formación Ética y ciudadana.

BRA - Cuales cambios ocurrieron en el sistema educativo durante el gobierno Stroessner?

FM -En primer lugar fue en el plan 56, donde se hizo una reforma con el propósito de volver un poco más amplia la formación cultural del ser paraguayo, pero se vio que no fue un plan bastante bueno por lo que las personas eran muy sensibles y muy soñadoras y no llegaban a tener una visión practica de la vida, por eso en el año 73 hubo una nueva reforma. En el plan 73 se tuvo un enfoque más pragmático de la educación, de tal manera que los paraguayos puedan aprovechar los recursos naturales de su medio ambiente y puedan de acuerdo a eso mejorar sus condiciones de vida, tenía que darse una educación pragmática, aprender haciendo, esa fue la intención. Pero eso quedó prácticamente en los papeles. Es poco lo que se aplicó, porque se necesitaba mucha infraestructura, recursos materiales y no se hizo llegar esto a las instituciones educativas y vino debilitamiento general de la educación paraguaya en esta etapa. Porque el plan que estaba previsto fue muy hermoso, pero no se llegó a aplicar y ahí la educación cambio en deficiencia.

BRA - la propuesta pedagógica sería la próxima pregunta.

FM -¿La propuesta pedagógica? Era una formación integral, no descuidar la parte humanística, fomentar siempre los valores, pero intercambiando con la formación humanística, entonces, es decir, tener una formación humanística complementada con la formación pragmatista, en donde tenía que ir lo humano con lo práctico.

BRA - Lo práctico sería...

La parte económica. La {¿} de la parte económica de aprovechamiento de recursos, de interés por mejorar la educación, la salud, las viviendas, tener un sistema de organización familiar, organización del hogar mejor, con una visión de mayor confort, sin descuidar lo humano, por supuesto.

BRA - Los programas de estudio eran aplicados en clases?

FM -Bueno, estaban previstos los programas de estudio, en cuanto contenidos a conocimientos se trataran siempre de aplicar el mayor porcentaje posible, pero en la parte real de hacer cosas, de aprender haciendo, por ejemplo las personas que viven en las zonas ganaderas tenían que aprender a trabajar el cuero, como hacer esos productos [lácteos ¿] a partir de la ganadería, como trabajar, por ejemplo, con la lana de las ovejas y cosas así. En la parte que teníamos, por ejemplo zonas boscosas, en dónde [¿] árboles se aprendiese a fabricar muebles, objetos para la comodidad del hogar con la madera extraída de los bosques. Era un enfoque así de una educación regional de acuerdo a los productos de cada región del país, que cada uno trabajo lo que tiene al alcance de la mano, pero eso no se llevo a hacer, se trajeron incluso las maquinarias del extranjero, se tuvieron, según dicen las personas, yo no llegué a constatar personalmente, pero para la zona del Alto Paraná comentan que detrás de la Iglesia de Maria Auxiliadora en Km 20 había un gran depósito en dónde se había dejado todas las maquinarias que vinieron para los colegios y escuelas de la zona, como en ese tiempo las autoridades que estaban en el poder se volvieron muy corruptas, se habla de que ellos vendieron esas maquinarias y no llegaron a las instituciones educativas, entonces la educación quedo por el camino y no se llegó a concretar todo el contenido programático.

BRA - Como eran utilizados los manuales y otros materiales didácticos?

FM -Eso estaba solamente a la venta para los estudiantes, habían profesores que escribían esos materiales, las personas que estaban bien relacionadas en el Ministerio de Educación, que tenían conocimiento, eran compañeros de curso y demás con las autoridades del momento, eran los encargados de producir esos materiales. ¿Y se seguía que se han [adquiridos?] a nivel nacional. Eran los textos básicos de lectura y por áreas de materias: lengua castellana, de ciencia sociales, de matemática, en fin todas las áreas de conocimiento, de ciencias naturales, música. Cada niño tenía que adquirir su propio material y sus propios útiles escolares. Los padres solventaban todos esos gastos, los uniformes que se utilizaban en las instituciones eran solventados por los padres, pero era orientado por el Ministerio de la Educación.

**BRA - Había algún tipo de vigilancia con relación a los contenidos/ temas de las clases?
Cual era el grado de autonomía del docente?**

FM -Bueno, realmente los programas venían como un eje central básico, ese era para todo el país. Un programa que se instituía para cada grado de la enseñanza, luego cada docente tenía que adaptar al grupo de alumnos con que tenía, de acuerdo al nivel económico y social del grupo de alumnos a su cargo. El docente tenía que estar muy bien capacitado para poder hacer esa selección

de saber que contenido podía ser útiles, que contenidos no. Entonces hacían una selección de contenidos y de acuerdo a eso hacían sus planes de clases diarias, pero lo esencial en esa época estaba centrado en el cognitivismo, en donde la [operacionalización ¿] de los objetivos era lo fundamental. Siempre se tenía que formular objetivos, tener en cuenta los objetivos en base a eso desarrollar los contenidos programáticos. No había vigilancia a parte de la que ya impartía el Ministerio con la distribución de los programas. Esa distribución de programas ya marcaba el rumbo que se tenía que seguir, de ahí [¿] adelante cada docente tenía la autonomía de enseñar lo que quisiese en el aula.

BRA - Cómo era su relación con los alumnos?

FM -La mía con alumnos... siempre fue muy buena. Hasta ahora tengo muchas satisfacciones porque he encontrado a ex alumnos profesionales muy competentes que siempre me reconocen y me demuestran mucha [¿].

BRA - Cómo era su relación con los coordinadores y directores escolares?

FM -Muy buena también.

BRA - Que aspectos positivos y negativos Ud. resaltaría en su trayectoria como docente en aquella época?

FM -en aspectos positivos fue la exigencia de cumplir con rigurosidades con nuestro trabajo. Era muy exigente cuanto al horario de llegada, al horario de salida. En asistir a los altos organizados por las autoridades institucionales, entonces siempre había mucha exigencia, incluso los días feriados, los días que teníamos como para días de descanso, se éramos convocados para asistir algún evento, algún alto sí debíamos asistir. Esa rigurosidad era que marcaba nuestra forma de comportarnos como docentes, pero también las personas muchas veces no iban y tenían ciertas represalias, los negativos, verdad... se le descontaba el salario por no haber asistido a un evento o era marginado del grupo de profesores, se les dejaba un poco de lado, no se les hacía participar ya de los encuentros institucionales, se le tenía en concepto de no integrarse al grupo y se lo aislaba. Ese era lo negativo. También algo muy positivo fue a exigencia que tenían con nosotros de capacitarnos continuamente. Yo estuve en una institución que es el Centro Regional de Educación aquí de Ciudad del Este en dónde nosotros cada dos años para conservar el cargo que teníamos en la institución teníamos que dar un examen de competencia [¿] de estar actualizada, de estar al día con todos los cambios que se producen en relación la educación del país, entonces todas las innovaciones que venían teníamos que estar en conocimiento de eso y teníamos que adecuarnos porque caso contrario perdíamos el cargo que teníamos

BRA - . Como se exponía el tema de la Guerra de la Triple Alianza?

FM -Y siempre se ve hasta se sostiene, verdad, que la guerra se produjo por más bien presiones económicas de potencias extranjeras muy poderosas que manipularon los hilos de la diplomacia para destruir al Paraguay porque era una potencia económica que estaba surgiendo en la América. Entonces mucho tuvo que ver con esa guerra, según las pruebas históricas que tienes nuestros historiadores nacionales, es que Inglaterra manejo los hilos de la diplomacia en el Río de la Plata y como Inglaterra es una monarquía y en aquel entonces también el Brasil existía una monarquía hablaban el mismo idioma, entonces les fue fácil ha dos naciones poderosas, una en América otra en Europa poder llegar en contra del Paraguay y lo mismo revela todo eso el Tratado Secreto de la Triple Alianza, en dónde el objetivo, según marcaba en una de sus clausulas, era la guerra no es contra el Paraguay sino contra su gobernante, sin embargo la guerra aniquilo un millón de habitantes del Paraguay, se no era contra el Paraguay se era solamente contra su gobernante... Imagínese que en mismo tiempo, más o menos aproximado de esa guerra en los Estados Unidos de América, un país sumamente poderoso, consiguen matar en un teatro Abrahán Lincoln, después de la guerra de secesión y que sería para matar a Solano López no hubiera costado nada en darle muerte, se era solamente contra el gobernante, iba muy fácil matar a Solano López solamente y no matar a todos los paraguayos. Eso es un razonamiento que se hacía con los estudiantes, se analizaba con ellos en lo que podría haber sido las causas de aquella guerra, lamentablemente ocurrió y el Paraguay quedó muy destruido y nunca más puede recuperarse.

BRA - Podría hablar un poco más sobre el Centro Regional (de educación)... cómo se creó el centro?

FM -El Centro Regional de Educación, bueno, durante el gobierno de Alfredo Stroessner había una gran pobreza en el Paraguay porque hacía pocos años que había terminado la guerra en el Chaco, quedó el país sumamente empobrecido y la mayoría de los pobladores del campo ya sin recursos, sin medios para sobrevivencia buscaban concentrarse en la capital, Asunción, buscando fuente de trabajo, pero como eran personas que no estaban formadas, no tenían una educación básica para su desempeño, eran personas ignorantes, pobres no tenían ubicación en la ciudad. Entonces empezaron a formarse los cinturones de pobreza alrededor de Asunción, creándose todo tipo de problemas sociales: la pobreza, la desnutrición de los niños, la criminalidad que empezaba a aparecer en la población adulta, el alcoholismo... eran problemas graves. Entonces ese gobierno de Alfredo Stroessner ideo crear los llamados polos de desarrollo, entonces se crearon cinco polos de desarrollo en el Paraguay: la ciudad de Concepción, Encarnación, Pedro Juan Caballero, Ciudad Presidente Stroessner – en aquella época que ahora es Ciudad del Este – y una en Chaco-¿]. Entonces para de tal manera que la población pudiera extenderse en el País, que no se centrara en la capital Asunción, sino que hubiese focos de desarrollo y para poder fomentar ese desarrollo había que empezar por la educación. Entonces se crearon los Centros Regionales de Educación en estas cinco ciudades polos de desarrollo. Es así que en el año 1977 nace el Centro Regional de Educación en Ciudad del Este. y ahí empezó a crearse primeramente comenzó esta institución con 200 alumnos y ya surgió de un grupo de alumnos que ya estaba como un Colegio Nacional Presidente Stroessner, pero con el apoyo de la Itaipu y el Ministerio de la Educación, convenios y esas cosas se construyo una de serie de numerosos pabilones para instalar mayor cantidad de clases y de modalidades educativas empezando desde el preescolar hasta el 6º curso de la media, más adelante se creó formación docente y así se fue acrecentando ese Centro Regional que hoy en día sigue ya con formación docente para todas las modalidades, para la escolar básica, por ciclos, luego va para el nivel medio, va también para formación docente por aéreas de conocimiento, entonces hay diversidad, cada día va creciendo más y más este Centro Regional. En la época en que yo enseñaba en esta institución hemos llegado a tener, yo estuve al día hasta 1980, y en ese tiempo contábamos ya con 2000 alumnos. Del año 1977 que comienza con 200 alumnos y yo me retiro con 2000 alumnos y creció muchísimo los padres de familia peleaban por

un lugar para sus hijos en ese colegio porque se impartía una enseñanza muy sólida, estaba muy bien contemplado todos los aspectos de la personalidad del niño o joven, porque se presaba los conocimientos básicos para desempeñarse, se desarrollaba aspectos artísticos según la inclinación del niño: declamación, teatro, música, se desarrollaban clases de educación física, gimnástica, competencias deportivas, después se hacían también, con frecuencia, fiestas populares, como las fiestas del día de San Juan y otras modalidades folclóricas, el día del folclore y cosas así y fue una institución con muchísimo renombre en la zona de Alto Paraná, incluso de poblaciones no muy cercanas los padres traían sus hijos para ingresarlos en esta institución, venían de Mingaguazú, incluso personas que traían sus hijos de Mayorquin, de Caagauzú dejándolos en casa de parientes y familiares para que puedan estudiar en esta institución.

Termo de cessão gratuita de direitos sobre depoimento oral

CEDENTE: Felisa Rodríguez de Medina, nacionalidade paraguaya, estado civil Casada, profissão docente,
portador da Cédula de Identidade 234201, emitida pelo Polícia Nacional (Py) e domiciliado e residente na
Rua/Av/Praça Barrio Satima, Zona Sur, Villa Melida, nº 8645

CESSIONÁRIO: Bruna Reis Afonso, brasileira, estudante, cédula de identidade RG MG 16152684 / SSP

OBJETO: Entrevista gravada exclusivamente para o projeto de pesquisa "Usos político da memória: a história da Guerra do Paraguai nos manuais didáticos durante o regime militar no Brasil (1964-1985) e Stroessner no Paraguay (1954-1989)" Orientado por Profa. Dra. Adriane Vidal Costa (História/Fafich/UFGM)

DO USO: Declaro ceder a estudante Bruna Reis Afonso e à pesquisa "Usos político da memória: a história da Guerra do Paraguai nos manuais didáticos durante o regime militar no Brasil (1964-1985) e Stroessner no Paraguay (1954-1989)" sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora

Bruna Reis Afonso

na cidade de Presidente Franco em 11/11/2012

A estudante Bruna Reis Afonso e a pesquisa "Usos político da memória: a história da Guerra do Paraguai nos manuais didáticos durante o regime militar no Brasil (1964-1985) e Stroessner no Paraguay (1954-1989)", ficam conseqüentemente autorizados a utilizarem, divulgarem e publicarem, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Presidente Franco, Bruna Reis Afonso

Local e assinatura

Felisa Rodríguez de Medina

Assinatura do Depoente/Cedente.