UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

ANDRÉ MENDES SALLES

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

Recife
2017

ANDRÉ MENDES SALLES

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

Recife
2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S168c 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 / André Mendes Salles. – 2017.
359 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: José Batista Neto.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Currículos. 2. História da educação. 3. Paraguai, Guerra do, 1865-1870. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Batista Neto, José. II. Título.

375 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-70)

ANDRÉ MENDES SALLES

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 13/06/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Paulo Heimar Souto (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

À Luísa e Erika,
Com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO:

Ao professor Dr. José Batista Neto, grande mestre, exemplo de profissionalismo, competência e ética. Batista esteve presente em importantes momentos acadêmicos de minha formação, foi meu professor na graduação, esteve presente nas bancas de qualificação e defesa do mestrado e, agora, como orientador do doutorado. Agradeço pelas precisas e cuidadosas orientações e por toda atenção ao longo de todos esses anos

À professora Dra. Eliete Santiago, que foi a professora com quem mais dialoguei no PPGE-UFPE. Agradeço não só por todas as contribuições dadas ao longo desses quatro anos, mas também por toda atenção e carinho com que sempre me atendeu.

À professora Dra. Vilma de Lurdes Barbosa, minha orientadora do mestrado, a quem sempre admirei e com quem sempre pude dialogar a respeito das questões relacionadas ao ensino da História. Agradeço pelas cuidadosas leituras em relação a este trabalho.

Ao professor Dr. Janssen Felipe, pela leitura cuidadosa do trabalho, sobretudo no período da Qualificação, que possibilitou inestimáveis contribuições.

Ao professor Dr. Paulo Heimar, pelas leituras e contribuições no período dos seminários de apresentação dos trabalhos dos orientandos do professor Batista.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de Doutorado.

À todos os funcionários do PPGE-UFPE, sempre muito educados e prestativos e aos docentes do programa que contribuíram nessa caminhada, em especial às professoras Dra. Eliete Santiago e Dra. Laêda Machado.

À todos os colegas e amigos da turma 12 do doutorado em Educação do PPGE-UFPE, com quem pude ter o privilégio de realizar interlocuções ao longo do curso, em especial à Andreza Lima e Michelle Beltrão.

À professora Maria das Graças pelo apoio e incentivo, sobretudo na reta final do doutorado.

Aos professores Dr. Herib Campos, Dr. Ignacio Telesca e Roberto Cespedes.

Aos professores e amigos Dr. Márcio Vilella, Dr. Pablo Porfírio, Dr. Augusto Neves, Dra. Cecília Patrício, Dr. Edson Silva, Dr. Pedro Caballero, Thiago Nunes, Alisson Fagner, Eder Sanabria, Miryam Buzó e Wilfredo de Mello.

À todas as instituições paraguaias e brasileiras pesquisadas.

Aos professores Dr. Luiz Viel Moreira, Dra. Marcela Quinteros, Dra. Ana Paula Squinelo, Dr. Leandro Balles e Bruna Reis.

Aos colegas docentes da Faculdade Joaquim Nabuco.

À Enivalda, carinhosa e dedicada amiga com quem pude contar nessa caminhada.

À Bete, por todas as orações.

À Erika, minha querida companheira de todos os momentos, que sonhou comigo este sonho.

À minha mãe Suely e tia-mãe Sônia, pelo amor e apoio incondicional.

À Luísa, luz da minha vida, que me torna um ser humano melhor a cada dia.

À todos os amigos e familiares que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse momento se concretizasse.

RESUMO

O problema central que orienta a investigação é: como o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* foi/é abordado em livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai e construído enquanto saber a ser ensinado por professores de História de ambos os países? Tem-se por objetivo analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, com foco nas abordagens que fazem livros didáticos e professores da disciplina História, sem perder de vista como esse mesmo conhecimento escolar foi se reconfigurando – em consonância com a historiografia desses dois países – ao longo do tempo. A pesquisa em foco situa-se, portanto, no campo do currículo. O quadro teórico metodológico que constitui as lentes que possibilitaram a leitura dos dados é composta de autores que se vinculam à teoria crítica da educação e do currículo, como Goodson (1997), Forquin (1993), Young (2007; 2011), dentre outros. Conceitos como *conhecimento escolar*, *disciplina escolar*, *livro didático*, assim como *saberes disciplinares* compõem o quadro conceitual da pesquisa. Selecionamos como campo de pesquisa duas escolas de referência e experimentais – uma em cada país investigado. A pesquisa conta com quatro sujeitos participantes, que atuam como professores de Historia nas escolas selecionadas, sendo dois brasileiros e dois paraguaios. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. O tratamento e a análise dos dados, tanto os referentes aos livros didáticos, quanto àqueles relacionados às entrevistas, foram realizados através da técnica da análise de conteúdo, com uso da análise categorial temática (BARDIN, 1977). Analisamos um total de 26 livros didáticos, dentre os quais 14 livros brasileiros e 12 paraguaios, cobrindo um recorte temporal que foi desde o século XIX até os atuais livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa. Na análise aos livros didáticos, no que se refere ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, identificamos que os mesmos serviram, em ambos os países estudados e em diferentes períodos, a construção de uma memória nacional. Tanto nas interpretações dos autores dos livros didáticos brasileiros e paraguaios quanto na fala dos professores de ambos os países, percebemos a relevância que a produção historiográfica sobre a Guerra do Paraguai possui na tradução desse saber disciplinar em conhecimento escolar. Como foi possível perceber, através da análise ao corpus documental selecionado/construído para esta pesquisa, o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai,* tem-se constituído, ao longo do tempo, em um *conhecimento de poderosos* convertido em *poderoso* (YOUNG, 2007, 2011), estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e à consolidação de uma história da nação nos países envolvidos no conflito. Contudo, atualmente, há a sinalização de que esse mesmo conhecimento escolar esteja ganhando outras dimensões, tanto no sentido de se tomar como problema a questão da identidade nacional, problematizando a Guerra do Paraguai como fator de fortalecimento dessa identidade, como por possibilitar uma reflexão em torno da valorização de um entendimento regional no sentido de buscar que conflitos da magnitude da que foi o da Guerra do Paraguai não tornem a acontecer na região.

Palavras chave: Currículo. Conhecimento Histórico Escolar. Guerra do Paraguai.

ABSTRACT

The central problem that guides the investigation is: how the curricular content of Paraguay was / is approached in didactic books of History of Brazil and Paraguay? And how it was / is constructed while disciplinary knowledge to be taught by History teachers of Basic Education schools of both Countries? The aim of this study is to analyze the Paraguayan War school knowledge in Brazil and Paraguay, focusing on the approach taken by didactic books and teachers of History, without losing sight of how this same school knowledge was reconfiguring itself - in line with the Historiography of these two countries - over time. The focus research is, therefore, in the field of curriculum. The theoretical methodological frame that constitutes the lens that made possible the reading of the data is composed of authors that are linked to the critical theory of education and the curriculum, such as Goodson (1997), Forquin (1993), Young (2007; 2011), among others. Concepts such as school knowledge, school discipline, textbook, as well as disciplinary knowledge make up the conceptual framework of the research. We selected two reference and experimental schools as the research field - one in each investigated country. The research counts on four subjects, who act as History teachers in the selected schools, being two Brazilians and two Paraguayans. Documentary research, the questionnaire and the semi-structured interview were used as instruments of data collection. The treatment and analysis of the data, both those related to the textbooks and those related to the interviews, were carried out through the technique of content analysis, using categorical thematic analysis (BARDIN, 1977). We analyzed a total of 26 textbooks, including 14 Brazilian books and 12 Paraguayan books, covering a temporal cut from the nineteenth century to the current textbooks used by the research subject teachers. In the analysis of the textbooks regarding the school knowledge War of Paraguay, we have identified that in both countries studied and in different periods, they served to build a national memory. Both in the interpretations of the authors of the Brazilian and Paraguayan textbooks and in the speech of the teachers of both countries, we perceive the relevance that the historiographical production on the Paraguayan War has in the translation of this disciplinary knowledge into scholarly knowledge. As it was possible to perceive, through the analysis to the documentary corpus selected / constructed for this research, the school knowledge War of Paraguay has constituted, over time, in a knowledge of powerful turned powerful (YOUNG, 2007, 2011), strategic and privileged in the formation of a national identity and the consolidation of a history of the nation in the countries involved in the conflict. However, nowadays, there is a sign that this same school knowledge is gaining other dimensions, both in the sense of taking as a problem the question of national identity, problematizing the Paraguayan War as a factor to strengthen this identity, and to enable a reflection on (YOUNG, 2007, 2011). In this paper, we will focus on the development of a regional understanding in order to find that conflicts of the magnitude of that of the Paraguayan War do not happen again in the region, thus forming a powerful knowledge.

Key words: Curriculum. Historical School Knowledge. Paraguayan War.

RESUMEN

El problema central que orienta la investigación es: ¿cómo el contenido curricular de la Guerra de Paraguay fue/es abordado en libros didácticos de Historia del Brasil y del Paraguay y construido como saber a ser enseñado por profesores de Historia de ambos países? Se tiene por objetivo analizar el conocimiento escolar de la guerra de la Triple Alianza, en Brasil y en Paraguay, con enfoque en el abordaje que hacen libros didácticos y profesores de la disciplina Historia, sin perder de vista cómo ese mismo conocimiento escolar se fue reconfigurando - en consonancia con la historiografía de estos dos países, a lo largo del tiempo. La investigación en foco se sitúa, por lo tanto, en el campo del currículo. El cuadro teórico metodológico que constituye las lentes que posibilita la lectura de los datos se compone de autores que se vinculan a la teoría crítica de la educación y del currículo, como Goodson (1997), Forquin (1993), Young (2007; 2011), entre otros. Conceptos como *conocimiento escolar*, *disciplina escolar*, *libro didáctico*, así como *saberes disciplinares* componen el cuadro conceptual de la investigación. Seleccionamos como campo de investigación dos escuelas de referencia y experimentales, una en cada país investigado. La investigación cuenta con cuatro sujetos participantes, que actúan como profesores de Historia en las escuelas seleccionadas, siendo dos brasileños y dos paraguayos. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos la investigación documental, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El tratamiento y el análisis de los datos, tanto los referentes a los libros didácticos, como los relacionados con las entrevistas, se realizaron a través de la técnica del análisis de contenido, con el uso del análisis categorial temático (BARDIN, 1977). Se analizó un total de 26 libros didácticos, entre los cuales 14 libros brasileños y 12 paraguayos, cubriendo un recorte temporal que fue desde el siglo XIX hasta los actuales libros didácticos utilizados por los profesores sujetos de la investigación. En el análisis a los libros didácticos en lo que se refiere al conocimiento escolar de la guerra de la Triple Alianza, identificamos que los mismos sirvieron, en ambos países estudiados y en diferentes períodos, a la construcción de una memoria nacional. Tanto en las interpretaciones de los autores de los libros de texto brasileños y paraguayos como en el discurso de los profesores de ambos países, percibimos la relevancia que la producción historiográfica sobre la guerra del Paraguay posee en la traducción de ese saber disciplinar en conocimiento escolar. Como se pudo apreciar, a través del análisis al corpus documental seleccionado/construido para esta investigación, el conocimiento escolar de la Guerra de la Triple Alianza, se ha constituido a lo largo del tiempo en un conocimiento de poderosos convertido en poderoso (YOUNG, 2007, 2011), estratégico y privilegiado en lo que concierne a la formación de una identidad nacional ya la consolidación de una historia de la nación en los países involucrados en el conflicto. Sin embargo, actualmente, hay la señalización de que ese mismo conocimiento escolar esté ganando otras dimensiones, tanto en el sentido de tomar como problema la cuestión de la identidad nacional, problematizando la Guerra del Paraguay como factor de fortalecimiento de esa identidad, como por posibilitar una reflexión acerca de la valorización de un entendimiento regional en el sentido de buscar que conflictos de la magnitud de la que fue el de la Guerra del Paraguay no vuelvan a suceder en la región.

Palabras clave: Currículo. Conocimiento Histórico Escolar. Guerra de la Triple Alianza.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores brasileiros)..... 95

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores paraguaios) 96

Quadro 3 - Livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa..... 100

Quadro 4 - Categorias construídas e seus descritores (livros didáticos)..... 103

Quadro 5 - Categorias construídas e seus descritores (fala dos professores sujeitos da pesquisa)..... 106

Quadro 6 - Livros didáticos brasileiros..... 114

Quadro 7 - Livros didáticos paraguaios 128

Quadro 8 - Perspectivas das obras brasileiras analisadas em relação às razões para a Guerra do Paraguai 150

Quadro 9 - Perspectivas das obras paraguaias analisadas em relação às razões para a Guerra do Paraguai 163

Quadro 10 - Perspectivas das obras brasileiras analisadas em relação à narrativas históricas centradas em personagens 173

Quadro 11 - Perspectivas das obras didáticas brasileiras em relação à narrativas históricas nacionalistas..... 192

APÊNDICE A - Quadro 12 - Livros didáticos de História brasileiros e informações biográficas sobre os autores 346

APÊNDICE B - Quadro 13 - Livros didáticos de História paraguaios e informações biográficas sobre os autores 351

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: MACEDO. 1905. 119

Figura 2: MAIA. 1886. Capa. 119

Figura 3: POMBO. S/d. Capa. 122

Figura 4: COUTTO. 1920. Capa. 122

Figura 5*:* BORGES HERMIDA. 1972. Capa. 123

Figura 6: SILVA. 1969. Capa. 123

Figura 7: ALENCAR FILHO et al. 1979. Capa. 124

Figura 8: KOSHIBA; PEREIRA. 1987. Capa. 124

Figura 9: PILETTI. 1987. Capa. 126

Figura 10: NADAI; NEVES. 1997. Capa. 126

Figura 11: COTRIM. 1999. Capa. 126

Figura 12: TERÁN; GAMBA. 1920. 134

Figura 13: GARAY. 1897. Capa. 134

Figura 14: TAVAROZZI. S/d. Capa. 137

Figura 15: RIGUAL. 1935. 137

Figura 16: VASCONCELLOS. 1970. Capa. 139

Figura 17: CHAVES. 1991. Capa. 139

Figura 18: BENÍTEZ. S/d. Capa. 141

Figura 19: RIOS. 1963. Capa. 141

Figura 20: LEZCANO. S/d. Capa. 142

Figura 21: SACCAGGIO et al. 2004. Capa. 142

Figura 22: Mapa. KOSHIBA; PEREIRA. 1987. 223. 227

Figura 23: AGOSTINI, Ângelo. *De volta do Paraguai*. In: Revista Vida Fluminense. Rio de Janeiro, n. 12, jun. 1870. 303

LISTA DE SIGLAS:

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS – Center for Contemporary Cultural Studies
CEPB – Colégio Experimental Paraguay-Brasil
CNC – Colégio Nacional da Capital
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
GT – Grupos de Trabalhos
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHN – Instituto Histórico Nacional
IPIH – Instituto Paraguaio de Investigações Históricas
MECES – Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria
MEC – Ministerio de Educación y Ciencias
NSE – Nova Sociologia da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGE – Programa de pós-graduação em Educação
PPGH – Programa de pós-graduação em História
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UCA – Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNA – Universidad Nacional de Asunción
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 A CONTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA: TEORIAS CURRICULARES 35

2.1 Currículo: organização dos conhecimentos escolares 37

2.2 Currículo escolar: seleção cultural e reelaboração didática 44

2.3 Currículo escolar: construções discursivas e processos de subjetivação 54

2.4 Currículo e pós-colonialidade: ruptura epistemológica em relação ao discurso do colonizador 59

3 A CONTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA: CONHECIMENTO ESCOLAR, SABERES DISCIPLINARES DA HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS 65

3.1 A organização curricular por disciplinas 69

3.2 A disciplina escolar História 71

3.3 Disciplina História: prática pedagógica e prática epistemológica 74

3.4 Saberes disciplinares da História 77

3.5 Livro didático: materialização da disciplina escolar e currículo escrito direcionador de práticas curriculares 79

4 O PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS E ESCOLHAS TOMADAS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA 92

4.1 Campo de pesquisa 92

4.2 Sujeitos da pesquisa 94

4.3 Instrumentos de coleta de dados 97

4.4 Tratamento e análise dos dados 102

4.4.1 Categorização do corpus documental referente aos livros didáticos brasileiros e paraguaios 102

4.4.2 Categorização dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores sujeitos da pesquisa 105

4.5 Pesquisa exploratória 107

4.5.1 Mapeamento do campo 110

5 **OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PARA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO** 113

5.1 Livros didáticos brasileiros 114

5.2 Livros didáticos paraguaios 127

5.3 Confrontando livros didáticos de História brasileiros e paraguaios: breve síntese 143

6 O CONHECIMENTO ESCOLAR *GUERRA DO PARAGUAI* EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E DO PARAGUAI (1886-2015) - PARTE 1 146

6.1 As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios 149

6.1.1 As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros 149

6.1.2 As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos paraguaios 162

6.2 Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios 172

6.2.1 Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros 173

6.2.2 Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos paraguaios 185

6.3 Narrativas históricas nacionalistas em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios 192

7 O CONHECIMENTO ESCOLAR *GUERRA DO PARAGUAI* EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E DO PARAGUAI (1886-2015) - PARTE 2 204

7.1 Imperialismos em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios 205

7.1.1 Imperialismo brasileiro: entre a "obrigação" de intervir e uma política imperial de "extermínio do Paraguai" 206

7.1.2 Imperialismo Argentino: a ânsia anexionista 221

7.1.3 Imperialismo Paraguaio: criação do "Paraguai Maior" 224

7.1.4 Imperialismo Britânico: "o Paraguai, um mau exemplo que precisa ser destruído"? 229

7.2 O Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança em livros didáticos brasileiros e paraguaios 236

7.3 O Pós-Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios 246

7.3.1 Consequências da guerra para o Brasil e para o Paraguai 247

7.3.2 O Paraguai do pós-guerra: "campo de luta dos vencedores"? 254

8 O CONHECIMENTO ESCOLAR *GUERRA DO PARAGUAI* NA FALA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO BRASIL E NO PARAGUAI 263

8.1 Saberes disciplinares da História e formação de professores 264

8.2 Conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e livro didático de História 286

8.2.1 Livros didáticos de História e outras fontes 294

8.3 Construção de significados e identidades nacionais a partir do conteúdo curricular Guerra do Paraguai 314

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 324

REFERÊNCIAS 331

APÊNDICES 345

APÊNDICE A - Quadro 12 - Livros didáticos de História brasileiros e informações biográficas sobre os autores 346

APÊNDICE B - Quadro 13 - Livros didáticos de História paraguaios e informações biográficas sobre os autores 351

APÊNDICE C: Questionário de caracterização dos professores sujeitos da pesquisa. 354

APÊNDICE D: Perguntas das entrevistas aos professores paraguaios 356

APÊNDICE E: Perguntas das entrevistas aos professores brasileiros 358

1 INTRODUÇÃO

A Guerra do Paraguai tem se constituído em um dos temas mais polêmicos e controversos da historiografia brasileira, quiçá, da historiografia dos países do Cone Sul latino americano, todos eles envolvidos diretamente no conflito. É preciso levar em consideração que os cinco anos de guerra (1864-1870) trouxeram consequências para os países envolvidos. Para o Paraguai, país perdedor, as consequências podem ser consideradas as mais graves, pois alguns autores o descreve como um país, após a guerra, de crianças, idosos e mulheres. Para o Brasil, também podemos apontar consequências importantes geradas – ou acirradas – pelo conflito, como o aumento da dependência externa, sobretudo em relação à Inglaterra, e o aguçamento das contradições internas, principalmente as relacionadas à escravidão e ao regime político imperial.

Acreditamos que a dimensão deste evento histórico, assim como as consequências geradas por ele, somadas às divergências e controvérsias que a historiografia sobre o tema tem gerado desde a finalização do conflito, sejam alguns dos motivos que tenha feito com que esse conhecimento histórico tenha sido traduzido enquanto conhecimento escolar e ganhado espaço nos currículos e livros didáticos brasileiros e paraguaios desde, pelo menos, as duas últimas décadas do século XIX.

Outros motivos que podem explicar a tradução do conhecimento histórico sobre a Guerra do Paraguai em conhecimento escolar se relaciona ao fato de que tal evento tem se constituído, ao longo do tempo, (1) em um conhecimento estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e a consolidação de uma história da nação nos países envolvidos no conflito, assim como tem servido (2) ao questionamento dos imperialismos e formas de dominação de umas nações sobre outras e, mais recentemente, (3) é um conhecimento que tem possibilitado tomar como *problema* a questão da identidade nacional, problematizando a Guerra do Paraguai como fator de fortalecimento dessa identidade, assim como (4) tem permitido realizar uma reflexão em torno da valorização de um entendimento regional, no sentido de buscar que conflitos da magnitude da Guerra do Paraguai não tornem a acontecer na região.

Dito isto – e partindo do entendimento de que o currículo e os conhecimentos por ele selecionados constituem-se em uma construção social (GOODSON, 1997) –, é que compreendemos que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* tem sido socialmente construído, tendo em vista cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular dos países envolvidos no conflito. É tomando este pressuposto que construímos o nosso objeto de pesquisa em torno do 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.

O interesse pela temática surgiu-me ainda na graduação, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quando cursava a disciplina História da América, momento em que tive a possibilidade de entrar em contato com diversas leituras referentes à História e à historiografia da Guerra do Paraguai. Como consequência, foram suscitados alguns questionamentos sobre o ensino dessa temática na escola básica, tarefa que teria de cumprir ao concluir o curso de licenciatura.

Pude desenvolver parte dessas reflexões que me inquietavam no período de 2009-2011, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB), trabalho financiado pela CAPES e que culminou em minha dissertação de mestrado, intitulada *A Guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo*. Trabalhei, naquele momento, as interpretações produzidas sobre a temática Guerra do Paraguai em obras didáticas brasileiras, da área de História, publicadas no período de 1980 a 2000.

Na pesquisa realizada pude encontrar muitas das respostas que procurava, contudo, muitos outros questionamentos e inquietações ainda permaneceram, tendo em vista que a pesquisa mencionada restringiu-se aos livros didáticos brasileiros. Desta forma, este trabalho pretende dar continuidade à referida pesquisa e ampliar o horizonte de análise para além das fronteiras brasileiras, incluindo livros didáticos de História usados em escolas básicas do Paraguai e adotando um recorte temporal maior, além de dar voz a professores de História da educação básica de ambos os países em relação ao conteúdo curricular estudado.

Apesar da relevância da temática, foi constatado, por meio de pesquisa do tipo estado do conhecimento, que existem poucas pesquisas que tratam do conhecimento

escolar *Guerra do Paraguai*, sobretudo tendo como foco as diferentes abordagens do conflito e o seu ensino nos diferentes países envolvidos.

1.1 O conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* nas pesquisas acadêmicas

As pesquisas acadêmicas que visam analisar a presença e abordagens sobre a Guerra do Paraguai em currículos, livros didáticos e saberes e prática de professores da educação básica são extremamente escassas, tanto no Brasil quanto no Paraguai. São praticamente inexistentes as pesquisas que intentam realizar um estudo que toma como referência um duplo ponto de observação em relação ao referido conteúdo curricular, como o do Brasil e o do Paraguai, por exemplo.

A dissertação de Ana Paula Squinelo, defendida em 2001, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é uma pesquisa pioneira em relação às abordagens do conhecimento escolar em livros didáticos de História de ambos os países referidos. O referido trabalho dissertativo foi publicado em forma de livro em 2002 com o título *A guerra do Paraguai, essa desconhecida... Ensino, memória e história de um conflito secular.* No primeiro capítulo da referida obra, é tratado, em linhas gerais, o modo como a Guerra do Paraguai é abordada nos livros didáticos brasileiros e paraguaios. Contudo, cada capítulo aborda a temática Guerra do Paraguai de forma distinta, através de fontes diversas, ficando as análises relacionadas às obras didáticas restritas, basicamente, ao primeiro capítulo.

Squinelo, desde a publicação de sua dissertação, em 2002, vem, recorrentemente, pesquisando e publicando artigos relacionados à temática. Desde 2014, desenvolve um projeto de pesquisa na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, intitulado "A Memória como Produtora da História: ensino, currículo e manuais didáticos no Brasil e no Paraguai (1864-2014)". Através do referido projeto a pesquisadora busca estudar a produção da memória e o ensino de História, considerando as propostas curriculares e manuais didáticos do Brasil e do Paraguai, desde a década de 1860 até os dias atuais. Em 2011, publicou um artigo na Revista Diálogos, em que analisou 12 coleções didáticas da área de História aprovadas pelo PNLD, com o objetivo de perceber como as questões referentes às revisões historiográficas em relação à Guerra do Paraguai foram abordadas nestas coleções.

Outro trabalho dissertativo que trata das abordagens do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros é o de Salles (2011). O mesmo analisou diferentes edições de livros didáticos publicados entre as décadas de 1980 e 1990 no intuito de observar se houve mudanças na formulação do texto e interpretação dos autores dos livros escolares a partir da renovação historiográfica e dos revisionismos, sobretudo no que se referiam as causas do conflito.

Alves e Centeno (2009), em artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, analisaram os discursos produzidos sobre a Guerra do Paraguai em livros didáticos de História do final do século XIX e começo do século XX. Caimi e Teixeira (2013), abrangendo um período de um século (1910-2010), portanto, com um recorte temporal bem maior de que os primeiros, abordaram como as quatro vertentes historiográficas brasileiras usadas em pesquisa sobre a Guerra do Paraguai foram tratadas nos livros didáticos de História do período em tela.

Com a finalidade de produzir o estado do conhecimento, uma pesquisa foi realizada junto aos Anais das Reuniões da ANPEd, visando encontrar trabalhos que tratassem da Guerra do Paraguai enquanto conhecimento escolar. Observamos os anais desde 2005 até 2015 referentes aos seguintes Grupos de Trabalho: GT 02 – *História da Educação*; GT 12 – *Currículo*; GT 13 – *Ensino Fundamental*. A busca levou em consideração o *título*, o *resumo* e as *palavras-chave*. Não encontramos nenhum trabalho que tratasse diretamente do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*.

Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o descritor "guerra do Paraguai". Em um primeiro momento restringimos a busca ao período compreendido entre 2011 e 2016. A definição da primeira data foi estabelecida porque a mesma marca a finalização do trabalho dissertativo do autor. Havia o interesse em saber quantos e quais trabalhos haviam sido produzidos desde o término do mestrado.

A pesquisa resultou em quarenta e nove (49) trabalhos, entre teses e dissertações. Como procedimento de busca, observamos, mais uma vez, o *título,* o *resumo* e as *palavras-chave*. Encontramos apenas uma única referência que tratava da dimensão didática da Guerra do Paraguai, justamente o nosso trabalho dissertativo. Decidimos, a partir do resultado obtido, ampliar a busca, adotando o mesmo procedimento e, desta vez, não mais restringimos o período. Assim, obtivemos como resultado cento e dez (110) trabalhos, entre dissertações e teses. Desta feita, fora a

dissertação já mencionada, encontramos apenas mais uma outra que tratava da dimensão do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, a de Eliezer Costa (2008), e, mesmo assim, não tomado como objeto de pesquisa.

A dissertação de Costa (2008), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais intitula-se *Saber acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX*. O principal objetivo do trabalho foi o de analisar as representações da nação em manuais didáticos de História do Brasil. O conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* é abordado, segundo justificativa dada pelo autor, devido ao seu potencial gerador do sentimento de nacionalidade nos alunos.

No contexto paraguaio, buscamos, no período da pesquisa exploratória naquele país, identificar trabalhos que tratassem do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*. Encontramos três trabalhos de três distintas autoras: Milda Rivarola, Cecília Silvera e Sandra D`Alessandro de Valdez. Nenhum dos trabalhos mencionados toma como objetivo central o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, mas, ao abordarem a questão dos livros escolares daquele país em face do fenômeno do nacionalismo, não deixam de, em maior ou menor grau, abordarem sobre a Guerra do Paraguai como conhecimento escolar.

O artigo da professora Milda Rivarola intitula-se *Filosofias, Pedagogias y percepción colectiva de la Historia en el Paraguay*. Neste, a destacada intelectual paraguaia busca analisar as correntes de pensamento conhecidas como *Positivismo liberal* e *Nacionalismo* e como essas *filosofias da História* se fazem presentes nos manuais didáticos daquele país. O artigo da professora Cecília Silvera intitula-se *La historiografía paraguaya. Los textos escolares de historia. Experiencia vivida en la posguerra de 1870.* Silveira busca analisar textos escolares do Paraguai do período pós-guerra. No artigo, a Guerra do Paraguai aparece como um dos conteúdos de relevo nos livros didáticos paraguaios, ainda que não constitua o objetivo central que a autora se propõe a discutir. O artigo de D`Alessandro, assim como o de Silvera, não apresenta como objetivo discutir a *Guerra do Paraguai* enquanto conhecimento escolar. O artigo, intitulado *Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stronismo*, busca analisar as diferentes representações do regime do presidente Stroessner em livros escolares de História do Paraguai para a escola secundária, editados entre os anos de 1970 a 2008.

Assim, como pode ser percebido, e nos limites da pesquisa procedida, basicamente inexistem trabalhos, tanto no Brasil quanto no Paraguai, que busquem analisar abordagens de livros didáticos e/ou de professores da educação básica em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai. Tendo isto em vista, este trabalho vem cobrir uma lacuna existente na pesquisa acadêmica de ambos os países estudados e, quiçá, suscitar um debate entre professores de História dos países em destaque.

1.2 Perspectivas historiográficas acerca da Guerra do Paraguai: os contextos brasileiro e paraguaio

O nosso interesse em abordar as perspectivas historiográficas brasileiras e paraguaias a respeito da Guerra do Paraguai é advindo da necessidade de se contextualizar as análises aos livros didáticos selecionados e a fala dos professores de História da educação básica de ambos os países. Partimos do pressuposto de que o conhecimento histórico escolar mantém vínculos efetivos com a sua ciência de referência, a História, daí a necessidade de se perceber como se processaram, como se desenvolveram, ao longo do tempo, as perspectivas historiográficas sobre a Guerra do Paraguai em ambos os países estudados.

1.2.1 A historiografia da Guerra no contexto brasileiro

Em 1994, passados exatos cento e trinta (130) anos do maior conflito armado da América Latina, realizava-se o *Colóquio Guerra do Paraguai – 130 anos depois*[1]. O Colóquio é indicativo da importância do tema para historiografia latino-americana e das polêmicas e controvérsias que o envolve, geradas a partir dos discursos produzidos em relação ao conflito. Em nossos estudos anteriores, já havíamos repertoriado quatro perspectivas historiográficas brasileiras em relação à Guerra do Paraguai: (1) a *memorialístico-militar-patriótica*, (2) a *positivista ortodoxa*, (3) a *revisionista* e (4) a *neorrevisionista.*

[1] O Colóquio foi realizado no Rio de Janeiro, sob a coordenação do historiador paulista Carlos Guilherme Mota, com promoção da Biblioteca Nacional e o apoio da Fundação Roberto Marinho e do Banco Real. Em 1995, Maria Eduarda Marques organizou o livro *Guerra do Paraguai: 130 anos depois*, que resultou da reunião dos trabalhos apresentados nos seminários promovidos durante este Colóquio, com acréscimos de textos, informações bibliográficas e documentos.

A primeira versão é aquela propagada pelo exército brasileiro, que tinha como principal tendência apresentar o Brasil como o glorioso vencedor da guerra. Tais estudos privilegiavam, em seus enfoques, estratégias de guerra e enaltecimento de seus comandantes militares, a exemplo do Duque de Caxias e do Conde D´Eu[2]. Cabe aqui lembrar que esse era o momento em que a escrita da História estava centrada nos *grandes homens*, nos chamados *heróis nacionais*. Nessa perspectiva, podemos perceber, de maneira mais evidente, a questão da identidade nacional intrincada nas narrativas desta vertente historiográfica.

Esse primeiro momento historiográfico se configurou como uma narrativa de cunho memorialístico-patriótica, construída mais por parte daqueles que participaram da guerra do que por uma análise histórica propriamente dita, isto é, realizada por historiadores, com o uso de certo rigor metodológico. Nessas narrativas prevaleciam, via de regra, descrições sugestivas de uma interpretação que apontava para o governo paraguaio como o causador da guerra, pois, segundo essa concepção, fora este governo que invadiu e agrediu o Império do Brasil. Essa forma hegemônica de interpretação, que ganhou espaço no final do período imperial e perdurou por boa parte do período republicano, tendia a personificar a guerra, tendo a figura do presidente do Paraguai, Francisco Solano López, como uma espécie de *vilão*.

A interpretação mencionada não responsabilizava diretamente ao povo paraguaio, pois, conforme a mesma, a população desse país, assim como o Império brasileiro, tornaram-se vítimas das ânsias do *tirano megalômano*, que tinha a intenção de expandir seus domínios para outras regiões, a exemplo do Rio da Prata. Cabe aqui lembrar, novamente, que o momento hegemônico em relação à escrita da história no Brasil era a dos *grandes homens*, isso valia tanto para aqueles a serem enaltecidos, como *demonizados*. Assim, para essa primeira perspectiva historiográfica, a causa primordial da guerra passa a ser associada à figura de Francisco Solano López.

Tendo isso em vista, quer dizer, o lugar-social de onde escreviam os autores desse período – hierarquia militar e Institutos Históricos –, não encaramos com tanto

[2] Louis Philippe Marie Ferdinand Gastón ou simplesmente Gastón d'Orléans, como assinava o Conde d'Eu, foi o consorte da princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II, e se tornou um personagem importante para a história brasileira. Nasceu em 1842 em de Neuilly-sur-Seine, na França. Obteve o título de conde de seu avô, o rei Louis Philippe, de França. Era também sobrinho do rei Fernando II de Portugal e foi por intermédio do tio que recebeu a proposta para se casar com uma das filhas de D. Pedro II, do Brasil. Como se sabe, não eram incomuns esses matrimônios "arranjados" entre os membros da realeza e Gastón d'Orléans aceitou o convite.

estranhamento a hegemonia dessa primeira vertente historiográfica na descrição da Guerra do Paraguai, qual seja: a da *exaltação dos grandes heróis* como símbolos da pátria e da nacionalidade *versus* a *demonização* dos *vilões*, sempre associados ao *Outro*, considerado como *bárbaro*. Assim posta, a guerra toma características de um conflito entre a *civilização*, entendida aqui como o Império brasileiro, e a *barbárie*, associada à República do Paraguai[3].

Nesse tocante, Maestri (2009) afirma que:

> A narrativa memorialista sobre a guerra contra o Paraguai foi produzida em geral por oficiais e profissionais liberais que participaram da guerra, sem grandes informações sobre suas razões profundas, sobre o Paraguai e sua sociedade e, não raro, sobre o próprio Império, uma entidade na época sobretudo política, devido à sua fortíssima regionalização (p. 3).

A esse respeito, e nessa mesma linha de argumentação, diz Doratioto (2009):

> Após tantos sacrifícios e dúvidas quanto à condução do conflito, passou-se a 'louvação das glórias militares do Brasil e do Império'. Por encomenda oficial, foram pintadas grandes obras tratando de momentos da guerra: A Batalha do Avaí, de Pedro Américo, e Combate Naval do Riachuelo, de Victor Meirelles. Chefes militares receberam títulos de nobreza e construiu-se, no plano narrativo, a epopeia da guerra (p. 3).

Essa visão encomiástica da guerra e da atuação brasileira conhecerá os primeiros questionamentos e abalos na medida em que passam a ser evidenciadas, já nos primeiros anos do período republicano, as ambiguidades da Guerra do Paraguai. Sobre tais ambiguidades, diz ainda Doratioto (2009):

> A legitimidade da guerra passou a ser questionada pelos positivistas brasileiros, após o golpe militar que derrubou o Estado Monárquico em 1889, e instalou a República no Brasil. A nova realidade política era ambígua quanto a Guerra do Paraguai, pois os dois militares de maior patente que participaram do golpe, Generais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, haviam lutado no conflito com reconhecida bravura e não manifestaram dúvidas quanto a sua validade. Contudo, o novo regime republicano tinha embasamento ideológico positivista e intelectuais adeptos deste pensamento, coerentes com seu caráter pacifista, condenaram a Guerra do Paraguai.

[3] Ver a esse respeito, por exemplo, CERQUEIRA, 1980 e DUARTE, 1981.

> Eles também atuaram, assim como outros aderentes da República, com a finalidade de justificar a nova realidade política brasileira e uma forma de fazê-lo era criticando homens e acontecimentos da história do Brasil Monárquico, inclusive o conflito com o Paraguai (p. 4).

Uma segunda corrente historiográfica de análise da Guerra do Paraguai surgiu concomitantemente a primeira e estava relacionada às críticas que *positivistas ortodoxos e republicanos* fizeram às interpretações da corrente *memorialístico-militar-patriótica*. *Os positivistas ortodoxos*[4], enquanto republicanos convictos, buscaram questionar os feitos do Império, pondo em xeque toda a política imperial. Nesse sentido, teceram profundas críticas em relação à atuação do Brasil na Guerra do Paraguai.

Nas primeiras décadas da instalação do regime republicano no Brasil, estabeleceu-se certa ambiguidade com respeito à Guerra do Paraguai, pois ao mesmo tempo em que os intelectuais *positivistas ortodoxos* brasileiros, ligados ao novo regime, tentavam desconstruir a imagem dos feitos em relação ao conflito, inevitavelmente associados ao Governo Imperial, "personagens" que haviam participado da guerra ainda estavam vivos, relatando suas memórias, tecendo suas narrativas e interpretações acerca deste evento. Enquanto estes últimos apresentavam uma história que valorizava as virtudes dos militares brasileiros que participaram da guerra, destacando sua importância para a História nacional, aqueles primeiros ensaiavam uma espécie de revisionismo histórico, apresentando o país guarani como vítima do Governo Imperial, contestando a importância e a necessidade do conflito e pondo em xeque a política externa do Segundo Reinado (DORATIOTO, 2009).

Assim, o início da República é não somente marcado pelo confronto de ideais políticos entre republicanos e restauradores monarquistas, mas também pelo confronto entre modos de construir uma História nacional, na qual a Guerra do Paraguai desempenhava um relevante papel[5]. Entre discursos e contra-discursos em torno das explicações acerca da Guerra do Paraguai, teria prevalecido como abordagem mais usual na historiografia brasileira, pelo menos até meados de 1960, a perspectiva *memorialístico-militar-patriótica*.

---

[4] Sobre a concepção dos positivistas ortodoxos em relação à Guerra do Paraguai, ver a obra de MAESTRI (2013). Ver também MENDES (1920).

[5] Aqui podemos perceber o quanto a Guerra do Paraguai foi importante para se forjar uma certa identidade nacional.

Em fins da década de 1960 foi desenvolvida uma terceira perspectiva sobre o conflito, que entrou em regime de concorrência com a historiografia nacional-patriótica, ao buscar desconstruir os mitos criados por esta, cuja guerra era lembrada apenas como pretexto para comemorações das datas de grandes batalhas ou de importantes personagens. Com uma perspectiva crítica em relação à historiografia dominante, suscitou novo ânimo às pesquisas sobre a Guerra do Paraguai. Contudo, é importante que se diga, ao tentar desconstruir mitos criados pela historiografia precedente, a historiografia revisionista findou por criar novos mitos, como, por exemplo, o suposto desenvolvimento paraguaio do pré-guerra.

A abordagem revisionista teve como destacados autores o historiador argentino León Pomer (1980) e o jornalista brasileiro José Júlio Chiavenatto (1983). Em 1968, em Buenos Aires, Pomer publicou seu livro *La Guerra del Paraguay – Gran Negócio*!, traduzido para o português em 1980, com o título: *A Guerra do Paraguai: a grande tragédia rio-platense*. No Brasil, em 1979, Chiavenatto publicou *Genocídio Americano*, livro que seguiu a mesma linha interpretativa de Léon Pomer. Alguns historiadores, como Doratioto, apontam a obra de Chiavenatto como uma simplificação das leituras do historiador portenho.

Os subtítulos das edições dos livros de Pomer (1968; 1980) por si só já são bastante sugestivos. Na versão portenha do livro, podemos perceber que o subtítulo nos indica que a guerra não passou de um grande negócio. A pergunta que se põe, portanto, é: um grande negócio para quem? Para qual país? Ou melhor, para quais grupos sociais? Esta vertente historiográfica nos leva a analisar a guerra sob o prisma da influência do capitalismo internacional, com destaque para o imperialismo britânico na América Latina. Já o subtítulo em português da obra de Pomer nos sugere como imagem da guerra uma grande tragédia, e como toda tragédia, portanto, as *vítimas*, o povo paraguaio.

A vertente historiográfica revisionista aponta para o imperialismo, sobretudo aquele realizado pela Grã-Bretanha, como o principal motor da guerra. Há, nas análises desta historiografia, a relevância das causas econômicas, oriundas do capitalismo internacional. Para Chiavenatto:

> Os pretextos serão vários, a mentira será usada largamente e prevalece até nossos dias. As causas fundamentais para a destruição do Paraguai,

> é bom ressaltar, são nitidamente econômicas. O que não impede que surjam outros motivos paralelos que determinaram a guerra de extermínio à república guarani como: questões de limites, acidentes políticos e diplomáticos forjados, calúnias manipuladas dentro das embaixadas e até uma grotesca cruzada civilizatória para "libertar" o Paraguai dos seus tiranos. (CHIAVENATTO, 1983, p.35).

Contudo, apesar da indicação da causa econômica, em que o imperialismo britânico apresentou um papel fundante, o autor não impõe exclusivamente às elites econômicas desse país a causa da guerra, pois reconhece a atuação das elites locais como agentes que favoreceram a penetração e exploração da potência britânica na região. Assim, Pomer, por sua parte, afirma:

> Não tivemos um governador inglês, nem tropas de ocupação, mas quem poderia afirmar que nossa vontade sempre foi livre e soberana? A Grã-Bretanha nem sempre abriu mercados a tiros de canhão; soube combinar habilmente carícias com agressões. Neste caso, os cúmplices nativos pouparam à Grã-Bretanha o gasto com administração colonial e com soldados. (POMER, 1980, p. 17).

Com isso, percebemos que a interpretação do autor argentino não aponta diretamente para o governo britânico pelo desencadear da guerra, mas sim para as contradições do capitalismo:

> A guerra foi financiada pela Inglaterra, mas não foi causada por ela e nem, provavelmente, incentivada ou desejada. A primeira potência da época não precisou mandar exército e nem dar ordens precisas, para que o conflito acontecesse. A ação do capitalismo se fez sentir pelo canal das contradições existentes (algumas delas já muito antigas). (POMER, 1980, p. 23).

As incoerências e anacronismos produzidos por esta vertente historiográfica, mormente àqueles relacionados à obra de Chiavenatto (1983), não apagam a importância desse momento para a construção de uma história da Guerra do Paraguai, sobretudo por representar uma desconstrução da narrativa *memorialístico-patriótica* e reavivar, de forma crítica, as pesquisas relacionadas a essa temática.

Em meados da década de 1980, em centros de produção do conhecimento histórico, começou a emergir uma quarta perspectiva historiográfica para tratar do assunto, que ficou conhecida, genericamente, como *neo-revisionismo*. Essa perspectiva aglutinou diversas pesquisas acadêmicas, com variados enfoques sobre o conflito

platino, mas que apresentam algumas características em comum, como: (1) são pesquisas acadêmicas baseadas em farta documentação histórica; (2) questionam a participação e responsabilidade inglesa no conflito; (3) questionam o desenvolvimento econômico do Paraguai; (4) apresentam como razões para a Guerra os conflitos e interesses regionais. Destacamos aqui as obras dos professores Luiz Alberto Moniz Bandeira (1982), Alfredo da Mota Menezes (1982; 1998; 2012), Ricardo Salles (1990), Francisco Doratioto (1991, 2002a), André Toral (2001) e Ana Paula Squinelo (2002), apenas para registrar alguns exemplos.

1.2.2 A historiografia da Guerra no contexto paraguaio

No Paraguai, ao longo de todo o século XX, as discussões políticas e historiográficas tiveram como centro a dicotomização entre *lopistas* e *anti-lopistas*[6] e a Guerra da Tríplice Aliança, assim como seus principais atores, tiveram espaço de destaque na memória coletiva da nação. Segundo Doratioto (2002b), o "nacionalismo paraguayo, predominante durante el siglo XX, se confunde con la exaltación de la figura de Francisco Solano López" (p. 18). O próprio *nacionalismo lopista* alimentou sucessivos golpes de estado no país guarani. Segundo assinala Capdevila (2010),

> La característica principal de la memoria colectiva paraguaya es la de haber sido construida según fuerzas de atracción bipolares. El conflicto de la memoria se crispa sobre la figura del mariscal López, y la oposición entre lopistas y antilopistas continúa viva a inicios del siglo XXI. (p. 175).

A historiadora argentina Liliane Brezzo (2009), uma das mais importantes especialistas em historiografia paraguaia, defende a existência de cinco momentos historiográficos. Para a mesma, as produções do intelectual Blas Garay teriam inaugurado "propiamente la historiografía nacional paraguaya" (p. 65). A esse respeito, o professor Luiz Felipe Viel Moreira (2010) afirma:

---

[6] Os *lopistas* são assim designados porque visavam recuperar a imagem de Francisco Solano López como grande herói nacional, enquanto os *anti-lopistas* seguiam, a contracorrente, uma perspectiva, via de regra, liberal, em que associavam à figura de López ao autoritarismo e como responsável pela Guerra do Paraguai.

> Blas Garay cumplió un papel especial para toda la historiografía paraguaya porque sentó las bases del revisionismo histórico y de una interpretación nacionalista que enseguida entraría en escena y que se tornaría hegemónica durante la década de 1930. [...] Blas Garay habría abierto la puerta de la fuente de todos los mitos trabajados por el revisionismo. (p. 7-8).

Na visão de Brezzo (2009), as produções de Blás Garay tiveram um papel inaugural nesta historiografia, não apenas por ser uma história escrita em *modelo erudito*, talvez a primeira, baseada em amplas e diversificadas fontes documentais e bibliográficas, mas também por criar leituras do passado – que seriam seguidas por historiadores futuros –, como o *mito da idade de ouro*, que passou a situar o governo de Carlos Antônio López como o ápice de desenvolvimento e bem-estar social, interrompido pela guerra. Nessa mesma linha, Moreira (2010) afirma:

> Blas Garay articuló, por primera vez, en su *Breve Resumen de la Historia del Paraguay* (1897), dos mitos patrióticos con desigual influencia en el futuro. El mito de la edad de oro, comentado por Rivarola, prosperó y fue usado como bandera por el nacionalismo revisionista. Por el contrario, el mito de la patria indígena que situaba el momento de la nación en el pasado guaraní no se concreto (p. 10).

Blás Garay fazia parte do grupo de intelectuais paraguaios do pós-guerra que ficou conhecido como *Generación del 900*. Além de Garay, nomes como Juan O´Leary, Manuel Domínguez, Fulgencio Moreno, Arsenio López Decoud, Ignacio Pane, Eligio Ayala e Manuel Gondra são associados a este grupo de intelectuais. (Brezzo, 2009). Como assinala Moreira (2010), na "vida cultural de este período fue fundamental la creación del Instituto Paraguayo, en 1896, que se transformó en el núcleo intelectual de Asunción y contó con la publicación de una revista del mismo nombre" (p. 2).

O segundo momento historiográfico destacado por Brezzo (2009) se relaciona as altercações, nos primeiros anos do século XX, na imprensa, entre Cecílio Báez e Juan O´Leary. Como nos indica Capdevila (2010), "la post guerra se desarrolló para el Paraguay bajo la ocupación aliada y bajo la dirección de instancias políticas nacionales resultantes de la relación de fuerzas brasileiro-argentinas" (p. 177). Assim, segundo o mesmo autor:

> Los primeiros actos realizados por los governos de postguerra condenaban explícitamente a la persona del mariscal López, deshaciendo el aparato conmemorativo del antiguo régimen y organizando otro dispositivo de memoria para instalar el nuevo estado liberal. [...]. El mismo [López] fue designado como responsable de la guerra y de las masacres cometidas en contra de los paraguayos, de los extranjeros residentes y de los militares aliados prisioneiros. [...]. Desde 1870 se prohibió celebrar fechas conmemorativas del antiguo régimen, principalmente el 24 de julio: día del aniversario del nacimiento del dirigente vencido. (p. 178).

Assim, nos primeiros anos do século XX começava-se, sobretudo através do jovem intelectual O´Leary, a se questionar o pensamento *anti-lopista* do pós-guerra, que havia dominado o pensamento intelectual e político da época. Para Capdevila (2010), "la primera denominación del revisionismo paraguayo fue el resultado de la polémica que opuso entre los años 1902 y 1903 a Cecilio Báez, portavoz del movimento liberal, y a Juan O´Leary que puso su pluma al servicio del nacionalismo emergente" (p. 189).

O terceiro momento historiográfico paraguaio, destacado pela historiadora Liliane Brezzo (2009), é marcado pelas produções em torno das comemorações do centenário da independência paraguaia, com destaque para a publicação do *Álbum Gráfico del Paraguay*. A esse respeito Capdevila (2010) afirma:

> Em 1911, para celebrar el centenario de la república del Paraguay, Arsenio López Decoud publicó un Álbum de prestigio, reunindo a los principales intelectuales del momento. Juan O`Leary figuraba entre ellos. Casi todos los autores se hallaban en una línea cercana a la suya, tal como Blás Garay, Enrique Solano López, Manuel Domínguez y Fulgencio R. Moreno (1872-1933); unicamente Cecilio Báez representaba allí a un pensamento nacional distanciado. En 1910, en el ambiente de la conmemoración del centenario de la independencia, en tiempos de reconstrucción identitaria de la lejana post guerra, las ideas nacionalistas ganaron una posición dominante. (p. 201).

Nesse sentido, ganhava força no Paraguai uma perspectiva nacionalista que buscava rechaçar a visão liberal do pós-guerra, que havia apontado para López como o grande culpado pelo conflito com a Tríplice Aliança e como o "assassino de sua própria pátria". Repensava-se não apenas a figura de Solano López, mas também a própria Guerra do Paraguai, passada a ser analisada como uma "epopeya nacional", destacando-se a bravura, o sacrifício e o nacionalismo dos paraguaios, que resistiram heroicamente frente aos seus inimigos.

Em 1936 houve um golpe militar que retirou do poder os liberais e levou à Presidência da República Rafael Franco, ex-combatente da Guerra do Chaco (1932-1935). Este governo anulou a Constituição de 1870 – de corte liberal, e declarou, através de decreto, Francisco Solano López como "herói nacional", estatuto conferido porque há, segundo aponta Brezzo (2009), uma "reivindicación de la historia paraguaya" (p. 74). Para Doratioto (2005), "o nacionalismo lopizta ampliou sua influência, nas primeiras décadas do século XX, constituindo-se em ideologia de Estado a partir de 1936" (p. 13). E continua: "o nacionalismo lopizta, dogmático, militarista e estatista harmonizava-se com esta ditadura e as seguintes, dos generais Higinio Morínigo (1940-1948) e Alfredo Stroessner" (p. 13).

O contexto destacado no parágrafo anterior se constituiria no quarto momento destacado pela historiadora argentina, que vai desde a tomada de poder por Rafael Franco, em 1936, até a queda de Stroessner, em 1989. No período em foco, Juan O´Leary se converteu, praticamente, em um historiador oficial do Estado. Para Moreira (2010), o mesmo seria "el mejor ejemplo de un verdadero intelectual orgânico, en su concepción gramsciana" (p. 3). Para Brezzo (2009):

> La historia sigue siendo, em Paraguay, más que uma actividad universitaria, un acto político, en el sentido del ciudadano que defiende su polis. Con esto no estamos desconociendo, sin embargo, los avances graduales y alentadores. A partir de la última década del siglo XX, há principiado una época de recatada expansión de la investigación de las ciências humanas y particularmente de la historia, muy ligada a dos procesos: el de redemocratización (a partir de 1989) y el de integración regional (MERCOSUL, a partir de 1991), motivaciones suficientes para impulsar una nueva tendencia historiográfica [....]. (p. 76-77).

Assim, o quinto momento da historiografia paraguaia poderia ser apontado a partir de 1989 e 1991, que marcam, respectivamente, o fim da ditadura de Stroessner e a integração regional com o MERCOSUL. Para Brezzo, os dois eventos anteriores trouxeram "motivaciones suficientes para impulsar una nueva tendencia historiográfica" (p. 77). Nesse sentido, "en conexión con el proceso de integración y de redemocratización se han abierto perspectivas metodológicas, como la necesidad de utilizar fuentes más variadas y nueva documentación" (p. 77).

1.3 Delimitando o objeto de pesquisa

Devido à relevância e, considerando as diferentes ênfases (e/ou omissões) que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* pode assumir em cada período histórico e nos diferentes países que o tomam como conhecimento acadêmico e escolar, é que construímos o problema central que orientou a nossa investigação: *Como o conteúdo curricular Guerra do Paraguai foi/é abordado em livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai e construído enquanto saber disciplinar a ser ensinado por professores de História de escolas da Educação Básica de ambos os países?* Nesse sentido, o nosso objeto de estudo compreende o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em livros didáticos e nos saberes disciplinares escolarizados por professores de História de escolas da Educação Básica, do Brasil e do Paraguai.

Assim, propusemos como objetivo geral analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, com foco nas abordagens que fazem professores e livros didáticos da disciplina História, sem perder de vista como esse mesmo conhecimento escolar foi se reconfigurando – em consonância com a historiografia desses dois países – ao longo do tempo. Para isto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar as principais características dos livros didáticos de História – brasileiros e paraguaios –, selecionados para pesquisa, assim como de seus respectivos autores; (2) Identificar e caracterizar as abordagens relativas ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em livros didáticos do Brasil e do Paraguai; (3) Identificar e caracterizar os saberes disciplinares escolarizados por professores de História de escolas da Educação Básica, no Brasil e no Paraguai, em relação à Guerra do Paraguai.

Dito isto, destacamos que a pesquisa situa-se no campo do currículo e que o quadro teórico e metodológico que constituiu as lentes que possibilitaram a leitura dos dados foi composta de autores que se vinculam à teoria crítica da educação e do currículo.

Selecionamos como campo de pesquisa duas escolas de referência e experimentais – uma em cada país investigado. A escola brasileira selecionada está localizada na região metropolitana do Recife, Pernambuco, funcionando em uma universidade pública, enquanto que a escola paraguaia selecionada localiza-se em Assunção, e também possui suas dependências em uma importante instituição universitária daquele país. A pesquisa contou com quatro sujeitos participantes, que

atuam como professores de Historia nas escolas selecionadas, sendo dois brasileiros e dois paraguaios. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, em relação aos livros didáticos analisados e o questionário e a entrevista semiestruturada, em relação aos sujeitos da pesquisa. O tratamento e a análise dos dados, tanto os referentes aos livros didáticos, quanto àqueles relacionados às transcrições das entrevistas, foram realizados na perspectiva metodológica da análise de conteúdo e, para isso, nos apoiamos nas orientações de Laurence Bardin (1977).

Analisamos um total de 26 livros didáticos, dentre os quais 14 livros brasileiros e 12 paraguaios, cobrindo um recorte temporal que foi desde o século XIX até os dias atuais, representados pelos livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa. Preferimos este longo recorte temporal tendo em vista entendermos que o conhecimento escolar presente no currículo se constitui em uma construção histórica e social (GOODSON, 1997) e, nesse sentido, ao observamos o recorte estabelecido conseguimos perceber melhor, não apenas o momento inicial em que a Guerra do Paraguai foi traduzida enquanto conhecimento escolar, no Brasil e no Paraguai, mas como esse mesmo conhecimento foi adquirindo sentidos diferenciados em cada período histórico que explicasse a sua inclusão no currículo escolar de ambos os países.

Como mencionado, o quadro teórico metodológico que constitui as lentes que possibilitaram a leitura dos dados é composta de autores que se vinculam à teoria crítica da educação e do currículo, como Goodson (1997), Forquin (1993), Young (2007; 2011), dentre outros. As principais categorias conceituais com as quais trabalhamos, e que possibilitaram a clareza necessária para a leitura e interpretação dos dados são: *currículo*, *disciplina escolar*, *conhecimento escolar*, *saber disciplinar* e *livro didático*.

1.4 Desenho do texto da tese

A tese é composta por oito capítulos, a começar por esta Introdução. Apresentamos a seguir, de forma sintética, os conteúdos e objetivos dos demais capítulos da tese.

Os capítulos 2 e 3 têm por objetivo discutir os elementos teóricos relacionados ao currículo, aos conhecimentos escolares, aos saberes disciplinares da História, assim como aos livros didáticos relacionados à disciplina. O eixo articulador dos referidos capítulos gira em torno do currículo, campo no qual este trabalho está inserido.

O capítulo 4 diz respeito ao percurso metodológico traçado pelo pesquisador na construção do objeto de pesquisa, demonstrando os caminhos percorridos e justificando as escolhas tomadas na tessitura da tese. Neste capítulo descrevemos e refletimos sobre o campo de pesquisa, identificamos e caracterizamos os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, assim como explicitamos as questões relativas ao tratamento e à análise dos dados, sobretudo em relação à categorização do *corpus* documental referente aos livros didáticos brasileiros e paraguaios e à categorização dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores sujeitos da pesquisa. Buscamos ainda, no referido capítulo, descrever elementos considerados importantes da pesquisa exploratória.

O capítulo 5 teve o objetivo de realizar uma caracterização dos 26 livros selecionados para fazer parte do *corpus* documental da pesquisa. Nele, realizamos uma análise das principais características dos livros didáticos de História – brasileiros e paraguaios –, selecionados para pesquisa, assim como de seus respectivos autores, levando em consideração os contextos políticos, históricos, educacionais e historiográficos em que os mesmos estavam situados.

Nos capítulos 6 e 7 estão contidas as análises relativas às abordagens em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* nos 26 livros didáticos selecionados para a pesquisa, dos quais 14 deles são brasileiros, enquanto 12 são paraguaios. A análise aos livros didáticos brasileiros e paraguaios estruturou-se a partir das categorias construídas e está organizada em seis partes, conforme o mesmo número de categorias. Dividimos a análise em dois capítulos, o sexto – composto com as três primeiras categorias -, e o sétimo – composto pelas três últimas categorias[7].

---

[7] A saber, as seis categorias que nortearam as análises e a escrita dos capítulos 6 e 7 são as seguintes:
1. As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios;
2. Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios;
3. Narrativas históricas nacionalistas em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios;
4. Imperialismos em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios:
4.a) Brasil: "política imperial: o extermínio do Paraguai"?;
4.b) Argentina: a ânsia anexionista;
4.c) Paraguai: a criação do "Paraguai Maior";
4.d) Inglaterra: "o Paraguai, um mal exemplo que precisa ser destruído"?;
5. O Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança em livros didáticos brasileiros e paraguaios;
6. O Pós-Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios:
6.a) Desdobramentos da Guerra para o Brasil e para o Paraguai;
6.b) O Paraguai do Pós-Guerra: um "campo de luta dos vencedores"?

No oitavo e último capítulo analisamos a fala de professores de História de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai, a respeito do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*. Como dito, foram selecionados quatro professores como sujeitos da pesquisa, sendo dois brasileiros e dois paraguaios.

2. A CONTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA: TEORIAS CURRICULARES

Apesar de o surgimento de teorias curriculares estar relacionado diretamente à constituição e consolidação de um campo profissional e especializado específico – o campo curricular -, os atores envolvidos com o processo de ensino, nos mais diferentes lugares e tempos, sempre estiveram envolvidos com questões relacionadas ao currículo. Em outras palavras, "mesmo antes de se constituir em objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar" (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 8-9). Na compreensão dos dias que correm, o currículo alude tanto a um campo profissional relacionado ao ensino e à formação profissional, como a um campo especializado do conhecimento pedagógico, o que denota a estreita relação entre esses dois campos.

Preocupações teóricas em torno do currículo só vieram a acontecer, de forma mais sistematizada, entre o final do século XIX e começo do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, país cujas políticas educacionais do período em foco se ocupavam, em grande medida, em pensar e propor uma organização da educação de massas surgida de um novo contexto social e econômico, advindo do processo crescente de industrialização e urbanização (LOPES e MACEDO, 2011). Segundo Silva (2007), os elementos contextuais que possibilitaram o surgimento da área de currículo como um campo profissional especializado foram sobretudo,

> [...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2007, p. 22).

Entendemos que o surgimento de um campo profissional especializado na área dos estudos curriculares pode estar relacionado, também, como retrata Silva, às tentativas de se manter e preservar, ou mesmo forjar, uma identidade nacional, percebida como *ameaçada* pelas constantes ondas imigratórias. Ainda hoje o currículo

escolar é um importante instrumento de preservação de identidades nacionais e, nesse sentido, conteúdos curriculares foram/são privilegiados, em diferentes tempos e espaços, em detrimento de outros, muitas vezes, como forma de se inculcar certos padrões, normas, *ideias fundadoras* de uma nação (Chauí, 2001). Deste modo, é no contexto dessas questões de ordem identitária, e no âmbito da formação da identidade nacional, que emerge nosso interesse em explorar a temática da Guerra do Paraguai nos currículos escolares, com foco na abordagem que fazem livros didáticos e professores da disciplina História, sem perder de vista como esse mesmo conhecimento escolar foi se reconfigurando – em consonância com a historiografia desses dois países – ao longo do tempo.

No Brasil, hoje, dispomos de um campo de estudos curriculares fortemente consolidado, que inclusive reúne-se, desde 1986, em torno de um *Grupo de Trabalho* específico (GT-12) da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd)[8], que organiza encontros acadêmicos com o fito de discutir as principais questões relacionadas à pesquisa educacional. Somem-se a esse panorama os diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que possuem linhas de pesquisas específicas sobre questões curriculares, ou mesmo, como no caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um programa de pós-graduação em Educação voltado exclusivamente para estudos e pesquisas curriculares[9].

Parece existir concordância, hoje, em se dividir as correntes de pensamento sobre o currículo em três diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ideológicas: *teorias tradicionais*, *teorias críticas* e *teorias pós-críticas* do currículo. As teorias tradicionais, via de regra, estavam/estão preocupadas com a racionalidade, a ordem, a eficiência e o planejamento *científico* das atividades pedagógicas. Nesse sentido, os currículos elaborados na perspectiva tradicional estão envolvidos, eminentemente, em estabelecer parâmetros para a *organização* dos conhecimentos a serem aprendidos, em

---

[8] A ANPEd é a principal associação brasileira que agrupa programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, assim como os seus respectivos pesquisadores. Anualmente, e mais recentemente, a cada dois anos, nos encontros organizados por esta Associação, os pesquisadores anunciam os resultados de suas pesquisas, assim como discutem e propõem alternativas às principais questões teóricas, metodológicas e políticas, da área educacional. A ANPEd possui atualmente 23 Grupos de Trabalhos e tantos outros Grupos de Estudo, que abordam os mais diversos temas educacionais. Ver: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho.

[9] Trata-se do *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, que iniciou as atividades em nível de Mestrado, em 1975, e de Doutorado, em 1990. Ver: http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo.

metodologias a serem utilizadas como forma de possibilitar que esses conteúdos sejam apreendidos *eficientemente*, assim como em averiguar, *rigorosamente*, se os conteúdos ensinados foram de fato aprendidos. Nesse sentido, percebemos que a *organização curricular* é uma das principais categorias, senão a principal, quando se fala em teorias tradicionais do currículo.

2.1 Currículo: organização dos conhecimentos escolares

O livro de John Franklin Bobbitt, publicado em 1918, intitulado *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum*, é considerado "como o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos" (SILVA, 2007, p. 22). Tal obra precisa ser compreendida no contexto político, econômico, social, histórico e cultural da época, em que se buscava "responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas" (SILVA, 2007, p.22), num contexto de sociedade industrial. Segundo o pesquisador brasileiro Tomaz Tadeu da Silva:

> O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era 'eficiência'. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. (SILVA, 2007, p. 23).

Contudo, não podemos entender as teorias tradicionais sobre o currículo como um campo de estudos e pesquisas curriculares monolíticas. É preciso concebê-las no plural. Moreira e Silva (1999) indicam que podem ser destacadas duas grandes tendências no pensamento curricular tradicional: a primeira, associada ao pensamento de John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965)[10], que, inclusive,

[10] John Dewey nasceu em Burlington, cidade do Estado de Vermont, nos Estados Unidos. Em 1879 formou-se em Artes na Universidade de Vermont e passou a lecionar em escolas da localidade. Realizou seu doutorado em Filosofia pela Universidade Johns Hopkins em 1884. Lecionou em variadas universidades norte-americanas, permanecendo por mais de 30 anos na Universidade de Columbia, Nova Iorque (SOUZA E MARTINELI, 2009). Para estes últimos, "as ideias pedagógicas de John Dewey tiveram uma importante influência para educação brasileira" (p. 161), sobretudo na montagem do ideário

contribuiu para o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil, o qual, em linhas gerais, defendia um currículo que valorizasse os interesses do aluno; E uma segunda, que apontava, sobretudo apoiadas nas ideias de Bobbit, um currículo que fosse responsável em desenvolver, cientificamente, nas crianças e jovens, os principais aspectos de uma personalidade adulta apreciada como 'desejável' (MOREIRA e SILVA, 1999). Este segundo pensamento influenciou, no Brasil, a corrente de pensamento que chamamos de 'tecnicismo educacional', muito em voga durante o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

Tanto *o tecnicismo* de Bobbitt quanto o *psicologismo* de Dewey, sobretudo,

> Em seus momentos iniciais, representavam diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 11).

Essas duas vertentes, de maneira geral, "juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte até o final da década de sessenta e início da década seguinte" (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 11-12). Durante o referido período, mais especificamente no final dos anos quarenta do século passado, surgiu um autor que, pela importância e adesão de/à sua contribuição teórica, passou a ser considerado como a principal referência quando se fala em teorias curriculares e educacionais

---

do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Vale lembrar que um de seus principais expoentes, Anísio Teixeira, foi aluno e orientando de Dewey, em curso de Mestrado, na Universidade de Columbia, e um dos principais divulgadores das ideias de seu mestre no Brasil. William Heard Kilpatrick (1871-1965) nasceu na Geórgia, Estados Unidos. Lecionou matemática em escolas elementares de sua cidade natal e, posteriormente, em 1897, passou a lecionar Matemática e Astronomia na Universidade de Mercer, em Macon, Geórgia. Fez seu doutoramento na Columbia University's Teachers College, sob a supervisão de John Dewey. Após seu doutoramento passou a fazer parte, como docente, da Columbia University's Teachers College. Kilpatrick foi discípulo e sucessor de Dewey. Segundo Liliana Marques (2016), este último teria afirmado que Kilpatrick foi "seu aluno mais brilhante" (s/p). Kilpatrick passou a se tornar conhecido por defender o método de ensino através de projetos. Segundo Marques (2016): "o conceito de projeto na educação deve realçar a importância da experiência do educando no processo educativo, em oposição ao ensino tradicional no qual o aluno é reduzido à simples condição de receptor de conteúdos. A capacidade de projetar, entendida como a capacidade de agir à luz de propósitos, é constituída na relação do indivíduo com o meio" (s/p). Para Bin (2012), que realizou uma pesquisa de mestrado sobre o tema, "Dewey e Kilpatrick consideram os interesses dos alunos como parte constitutiva do processo de aprendizagem" (p. 15). Neste sentido, "[...] Os trabalhos teóricos de John Dewey, Willian Kilpatrick, entre outros, apresentavam efetivamente, uma contraposição a pressupostos de um ensino expositivo, que tomava a preleção do professor como a estratégia prioritária da organização da aula" (p. 14).

tradicionais: Ralph Winfred Tyler. Tyler teria buscado realizar uma síntese das duas vertentes tradicionais anteriormente mencionadas.

Ralph Winfred Tyler foi professor e Diretor Emérito do Centro de Estudos Avançados de Ciências Comportamentais da Universidade de Chicago e é um dos principais nomes quando se fala em estudos curriculares, sendo caracterizado pela maioria dos estudiosos atuais de currículo como um teórico vinculado a uma racionalidade de cunho tradicional das teorias curriculares.

A racionalidade tyleriana é apontada como *técnico-científica* e *sistêmica*, preocupada excessivamente com a eficiência do ensino. Em sua principal obra, publicada pela primeira vez em 1949, nos Estados Unidos, sob o título original *Basic Principles of Curriculum and Instruction* e traduzida para o português com o título de *Princípios básicos de currículo e ensino*, procurou realizar uma síntese não apenas das duas vertentes anteriormente expostas, de Bobbitt e de Dewey, mas também de outras disponíveis na época, como por exemplo, a visão dos profissionais especialistas em disciplinas e dos sociólogos. Segundo o próprio Tyler, ao justificar a perspectiva adotada em um dos seus cursos, no qual o currículo é tomado como objeto,

> O ponto de vista adotado neste curso é o de que nenhuma fonte isolada de informação é adequada a fornecer uma base para decisões amplas e criteriosas sobre os objetivos da escola. **Cada uma dessas fontes tem certos valores a recomendá-las. A cada uma delas se deve dar alguma consideração no planejamento de qualquer programa curricular que procure ser tão completo como possível.** (TYLER, 1974, p. 5) (grifos nossos).

A obra de referência de Tyler (1974) obteve grande aceitação nos países do hemisfério ocidental, aí compreendido o Brasil. O referido autor se pôs como objetivo identificar e responder quatro questões fundamentais que, segundo ele, não podiam estar fora de qualquer currículo ou plano de ensino. São elas:

> 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (p. 1).

Apesar de objetivar responder a todas essas questões, Tyler deixa claro que a sua obra *não é um manual para elaboração de currículos* (p. 1). Contudo, os usos que

foram feitos dela indicam que a obra de Tyler, diferentemente do que queria seu autor, serviu como manual para elaboração de diversas propostas curriculares, inclusive no Brasil. "As pretensões de Tyler a respeito de seus princípios eram modestas, mas, com o correr do tempo, sua proposta de como elaborar racionalmente um currículo foi, em certo sentido, levada à posição de dogma", assevera Herbert Kliebard (2011).

Moreira (1990), por sua parte, apontou que, na década de 1970, ainda era possível identificar "no conteúdo proposto nos cursos de currículos e programas no Rio de Janeiro [...], influência forte das teorias de Tyler e Taba" (p. 138)[11]. Com o golpe civil-militar de 1964 e a assunção dos governos militares no Brasil, houve uma forte convergência em direção as ideologias da segurança nacional e da racionalidade técnica/tecnológica (MOREIRA, 1990), daí o espaço que os princípios de Tyler ganharam nas discussões e construções curriculares no Brasil. Entretanto, é necessário ponderar que:

> Nos anos sessenta e setenta, Bobbitt e Charters já haviam sido substituídos por autores como Tyler, Taba, Alexander, Saylor, Ragan e Fleming, cujas teorias curriculares correspondiam a versões bem mais brandas da construção científica do currículo e bastante infiltradas de princípios progressistas. A influência de tais autores no campo do currículo no Brasil foi enorme, o que nos permite afirmar que o **discurso curricular em nosso país nunca foi puramente tecnicista, nem derivado somente de um interesse em controle técnico, nem permeado apenas por uma teoria de controle social direto**. (MOREIRA, 1990, p. 149) (grifo nosso).

Ainda em relação às influências dos princípios curriculares tylerianos, autoras como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), especialistas brasileiras na área de currículo, chegaram a afirmar, diferentemente de Moreira, que "no Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares [foram] elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler" (p. 43) e, ainda, que "Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido o responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos" (p. 44). As autoras destacam que ainda hoje é possível perceber as influências da racionalidade tyleriana nas atuais propostas de políticas

[11] Moreira (1990) destacou, contudo, que houve "conteúdos adicionais que sugerem a intenção de usar a disciplina [Currículos e Programas] para discutir problemas específicos da realidade brasileira" (p. 138).

curriculares no Brasil[12], ressaltando, contudo, o processo de *reterritorialização* sofrida por essa racionalidade, que se apresentaria, portanto, de forma apenas fragmentária nessas propostas.

> Como já salientamos, seria, no entanto, um contrassenso defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presente nas políticas recentes seja essencialmente aquela proposta por Tyler. Trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se presente hoje nas políticas curriculares, só o é como fragmentos reterritorializados e ressincronizados num mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas (LOPES e MACEDO, 2011, p. 57).

Tyler, não obstante destacar quatro questões fundamentais sobre currículo, como mencionado anteriormente, detém-se a responder *que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar*, utilizando praticamente metade de seu livro para elucidar esta questão. Para o referido autor, todos os programas educacionais precisam ter objetivos claramente definidos, uma vez que todos os aspectos dos programas educacionais, como seleção de conteúdos e materiais didáticos, procedimentos de ensino, elaboração de testes e exames, dentre outros, são entendidos como meios para se atingir e realizar objetivos educacionais.

Não obstante, Tyler suscita um problema na seleção e determinação dos objetivos e metas a serem alcançados para um *ensino eficiente*: os objetivos são questões de escolha e, por isso mesmo, se constituem enquanto juízo de valor daqueles que são os responsáveis pela escola ou daqueles que são os responsáveis pela elaboração curricular. Nesse sentido, o elaborador de currículos deveria, como forma de amenizar a questão do juízo de valor implícito em toda determinação de objetivos educacionais, munir-se de conhecimentos referentes a uma *filosofia global da educação*, pois através da mesma seria possível, segundo o autor, validar as metas educacionais.

> [...] Uma filosofia global da educação é necessária para orientar-nos na formação desses juízos. Além disso, certas espécies de informação e de conhecimento oferecem uma base mais inteligente para aplicar a filosofia na tomada de decisões sobre objetivos. Quando aqueles que tomam decisões têm acesso a esses dados, aumenta a probabilidade de

[12] Segundo as mesmas, essas influências podem ser percebidas, por exemplo, na estrutura "objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação" (p. 50) e na "centralidade à avaliação do desempenho dos alunos como forma de inferir a qualidade da educação" (p. 54).

> que os juízos de valor sobre objetivos sejam criteriosos e de que as metas escolares tenham mais significação e mais validade [...]. (TYLER, 1974, p. 4).

Aqui percebemos a preocupação do autor em buscar a validade e significação das metas e objetivos educacionais, que por estarem inegavelmente associados a escolhas e tomadas de decisões, estariam por isso mesmo, inevitavelmente, impregnados de juízos de valor e, portanto, poderiam ser questionados. Nesse sentido, uma *filosofia global da educação*, que embasaria as decisões dos responsáveis pelas elaborações curriculares, minimizaria a contaminação de tais juízos subjetivos e viria a dar legitimidade ao projeto educacional, validando desta forma as metas e objetivos estabelecidos *a priori*.

Uma *filosofia global da educação*, na visão tyleriana, poderia amparar os elaboradores de currículos a pensar em *fontes de objetivos educacionais* válidas para o projeto educacional. Tyler ressalta a ferrenha discussão que havia entre progressistas, essencialistas, especialistas em disciplinas, psicólogos infantis, sociólogos, dentre outros, sobre quais as fontes de objetivos educacionais seriam as mais relevantes, e que, portanto, deveriam fazer parte do rol de metas e objetivos dos currículos. Vale salientar que Tyler destaca que nenhuma fonte de objetivos educacionais pode, sozinha, definir ou delimitar o currículo e o ensino e que, portanto, dever-se-ia ponderar sobre essas diversas fontes.

Ainda que se possa concordar com as críticas às intenções de neutralidade de uma pretensa *filosofia global da educação* que, como uma espécie de demiurgo, pairaria acima das posições dos grupos de interesse, Tyler parecia estar preocupado aqui com a possibilidade de um pensamento único a monopolizar as decisões curriculares.

Para Kliebard (2011), existiria um risco no ecletismo de Tyler, abalizado pelo mesmo como uma posição quase diplomática, de aglutinar "doutrinas [que] decorrem de diferentes pressupostos teóricos" (p. 25). Para o referido autor, "a proposta de Tyler acolhe-as todas, o que provavelmente e, em parte, explica sua grande popularidade". (p. 25). Kliebard finaliza sua crítica afirmando que "embora saibamos que a transigência é um recurso bastante usado no campo da diplomacia e das negociações trabalhistas, o mero ecletismo talvez não seja o caminho mais fecundo para progredir na elaboração de

teorias". (p. 25). Em relação à *filosofia global da educação* de Tyler, Kliebard tece as seguintes considerações:

> [...] Depurar os objetivos educacionais através de um crivo filosófico é simplesmente outra maneira de dizer que somos obrigados a fazer opções entre os milhares ou talvez milhões de objetivos que podem ser derivados das fontes mencionadas por Tyler. [...]. O apelo de Tyler é feito à divina filosofia, mas o efeito é igualmente arbitrário na medida em que ainda tateamos no escuro quanto ao modo de chegar a uma filosofia e de realizar o trabalho de seleção. [...]. Somos instados apenas a cuidar de que nossos objetivos educacionais sejam coerentes com nossa filosofia da educação, e isso torna a escolha dos objetivos precisamente tão arbitrária quanto a escolha da filosofia. [...]. A hipótese central de Tyler de que o enunciado dos objetivos deriva de certo modo de uma filosofia, embora altamente provável, diz-nos na realidade muito pouco. (KLIEBARD, 2011, p. 30).

É interessante perceber, ainda, as repercussões das ideias tylerianas nos pensamentos curriculares que se seguiram. Para os teóricos críticos da Educação e do currículo (APPLE, 1999; GIROUX, 1983; FREIRE, 2001), sobretudo aqueles ligados à tradição marxista, a *filosofia global da educação* de Tyler era uma clara forma de ocultar os conflitos de classe, enquanto que para alguns teóricos vinculados a um pensamento pós-crítico do currículo (LOPES e MACEDO, 2011; PARAÍSO, 2004), pensar numa *filosofia global da educação* era uma concepção ingênua, pois seria improvável acreditar que pudesse existir uma *filosofia global* capaz de validar todos os objetivos educacionais univocamente.

O grande objetivo da educação formal para Tyler consistia na mudança dos padrões de comportamento dos educandos. Nesse sentido, "toda formulação dos objetivos da escola deve ser uma exposição das mudanças que devem operar-se nos alunos" (1974, p. 40). Quer dizer, o verdadeiro propósito da educação não seriam os conteúdos, os métodos de ensino ou mesmo as atividades educativas propostas, mas ao contrário, seriam as potenciais mudanças nos padrões de comportamentos dos alunos que a educação formal poderia gerar. Em resumo:

> A finalidade de uma formulação de objetivos é indicar as espécies de mudanças a serem produzidas nos estudantes, de modo que as atividades de ensino possam ser planejadas e desenvolvidas de uma forma capaz de atingir esses objetivos; em outras palavras, de modo que sejam capazes de produzir essas mudanças nos alunos (TYLER, 1974, p. 41).

A partir do exposto, poderíamos apontar que, em uma perspectiva tyleriana, o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, assim como as metodologias utilizadas para se ensinar sobre esse conteúdo, seriam menos importantes do que o seu potencial de modificação nos padrões de comportamento dos alunos. Em outras palavras, na perspectiva tyleriana, a Guerra do Paraguai enquanto conhecimento escolar ganharia espaço no currículo a partir, sobretudo, de seu potencial de gerar mudanças nos padrões de comportamentos dos alunos.

Apesar de não termos em Tyler o nosso referencial teórico, as seguintes perguntas poderiam ser propostas: o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* possui algum potencial que se direcione para modificação nos padrões de comportamentos dos alunos? Se sim, que potencial(is) seria(m) esse(s)? Esse potencial de modificação nos padrões de comportamentos dos alunos – em se assumindo a sua existência – seria entendido da mesma forma nas políticas curriculares brasileiras e paraguaias? Seria o mesmo nas diferentes temporalidades em que esse conhecimento escolar se manteve nos currículos e livros escolares dos países mencionados? A depender do período ao qual estejamos nos referindo, o aludido potencial poderia estar relacionado à intencionalidade de se gerar e/ou se forjar um sentimento de identidade nacional nos alunos de ambos os países em foco?

2.2 Currículo escolar: seleção cultural e reelaboração didática

Entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, as teorias críticas do currículo passaram a se preocupar não apenas com o ‘como’, mas também com os ‘porquês’ dos formatos de organização do conhecimento escolar, ultrapassando as questões meramente técnicas, instrumentais e organizacionais, postas *à ordem do dia* pelas teorias tradicionais. Nesse sentido, os teóricos críticos, ao superarem as questões meramente organizacionais do currículo, passaram a pensá-lo a partir de questões sociológicas, políticas, históricas e epistemológicas. O currículo passou a ser concebido, portanto, não como um instrumento ‘transcendente e atemporal’, mas como um ‘artefato social e cultural’, que está implicado em relações de poder e que transmite visões

sociais particulares e interessadas, assim como produz também identidades sociais e individuais não menos interessadas. (MOREIRA e SILVA, 1999).

Para Giroux (1983), "a teoria tradicional não ofereceu base real para a compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder" (p. 32), tendo em vista a ênfase colocada no "gerenciamento e na administração do conhecimento" (p. 32). A crítica de Giroux em relação à teoria tradicional gira em torno, sobretudo, da falta de reflexão sobre os contextos históricos e sociais de "uso e [da] legitimação daquilo que a escola definiu como conhecimento 'real'" (p. 32). Para o autor, o grande problema está na questão da teoria tradicional ter concebido a escola apenas como "espaço meramente instrucional" (p. 33), esquecendo, negando e silenciando sobre a escola enquanto "espaço cultural".

A partir da Sociologia Crítica do Currículo, a elaboração curricular passou a ser concebida enquanto uma *interessada* "seleção no interior da cultura" (FORQUIN, 1993), assim como fruto de um "longo e contínuo conflito" (GOODSON, 2012, p. 24). Ao por em evidência o currículo enquanto uma seleção cultural interessada, a *cultura* passa a ser uma categoria imprescindível para a teoria curricular crítica. É importante destacar que esta categoria já era utilizada pelos teóricos tradicionais, mas sob uma perspectiva diferente, pois:

> A visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 27).

Para os teóricos críticos, é impossível pensar o conceito de *cultura* sem relacioná-lo à noção de classes e grupos sociais, tendo em vista que as disputas e conflitos, na sociedade capitalista, não se restringem ao âmbito econômico, mas se dão também em torno da cultura a ser legitimada e, portanto, a se tornar hegemônica. A partir desse contexto, a categoria *relações de poder* será indispensável para os estudos educacionais e curriculares críticos, haja vista que o currículo, ao determinar que tipos

de conhecimentos serão ou não legitimados se torna também o espaço de *relações sociais de poder*.

Estamos entendendo por *legitimação* e *hegemonia* os apontamentos feitos por Tomaz Tadeu da Silva (2000), no livro *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Em relação à *legitimação* o autor assinala que se trata do:

> [...] processo pelo qual as ideias e concepções das classes dominantes sobre o mundo social tornam-se aceitas e consensuais. Na teorização educacional crítica de orientação marxista, para se reproduzir como um todo, a sociedade capitalista exige que as relações de produção sejam não apenas materialmente mas também ideologicamente reproduzidas. Embora a educação, por meio da preparação técnica da força de trabalho necessária, tenha um papel na reprodução das relações materiais de produção, seu papel mais importante está na legitimação da forma capitalista de organização da sociedade. (p. 75).

Em relação ao conceito de *hegemonia*, Silva indica que:

> Na teoria educacional crítica [hegemonia] é utilizado a partir da conceptualização desenvolvida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual define hegemonia como o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade. Para Gramsci, este domínio depende da construção de um consenso social, obtido através da construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum. [...]. É fundamental, na construção da hegemonia de uma determinada classe social, o papel dos intelectuais que, por estarem estreitamente ligados a ela, são chamados de "intelectuais orgânicos". (SILVA, 2000 p. 65).

Destarte, o currículo, mais do que uma 'correia de transmissão' de uma cultura homogênea, a ser transmitida de uma geração à outra, passa a ser entendido como o *lócus* privilegiado onde se manifestam disputas em torno da cultura a ser legitimada. O currículo se torna, a partir dessa perspectiva, um local de produção de políticas culturais (Giroux, 1987).

Goodson, nessa mesma linha argumentativa, assinala que o currículo se constitui enquanto um "terreno de grande contestação, fragmentação e mudança" (1997, p. 27) e, nesse sentido, tanto em sua forma como em seu conteúdo, deve ser entendido não como um dado, mas como uma construção histórica e social. É a partir dessa concepção que enfatiza a necessidade de pesquisas sobre a história do currículo, sobre o seu processo

de elaboração, pois do contrário, "se não analisamos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto" (2012, p. 24).

Para exemplificar as afirmações anteriores, Goodson utiliza recorrentemente em suas obras duas situações específicas de construções curriculares. A primeira diz respeito à Música escolar e a segunda à Ciência escolar, ambas inseridas no contexto britânico entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Em relação ao primeiro caso, o curriculista britânico destaca que, na elaboração curricular da Música escolar houve um conflito entre os que defendiam o ensino e a aprendizagem da música erudita e os que propunham um currículo centrado na música popular. O estudo/ensino da Música escolar passou a ser entendido e limitado à música erudita, considerada a *boa música* por um grupo que detinha o poder de dizê-la *boa*. Para Goodson, o conflito entre essas duas perspectivas da música (erudita e popular) na composição do currículo escolar seria não apenas um conflito curricular, mas de ordem social, de visão de mundo a ser imposta como aquela considerada a única possibilidade válida. Nesse sentido, o autor questiona: "que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado?" (GOODSON, 2012, p. 25).

Para Apple (1999), um dos principais pensadores da teorização crítica da educação e do currículo, os conflitos em torno do que deve ser ensinado não se resume a uma questão puramente educacional, mas somam-se questões de caráter político e ideológico. Para o referido autor, uma forma de "ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional" adviria da resposta à seguinte pergunta: "O conhecimento de quem vale mais?" (p. 39-40). Segundo Apple, a elaboração curricular e o próprio processo educacional estão envolvidos com questões de classes e outros conflitos sociais, como os étnico-raciais e os de gênero, por exemplo. E sobre isso continua:

> Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm à luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p. 42).

O segundo exemplo utilizado por Goodson foi o da *batalha* em torno da legitimação de qual Ciência escolar faria parte do currículo: a *Ciência das coisas*

comuns ou a *Ciência pura* (de laboratório). Para o autor, "a ciência, como disciplina escolar, foi vigorosamente redefinida para se tornar, quanto à forma, semelhante às demais disciplinas do currículo secundário – pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto" (2012, p. 26). Para Goodson, a definição da Ciência escolar na perspectiva da Ciência pura passou a ser defendida por "poderosos interesses" (2012, p. 111). A partir desses elementos, o autor problematiza: quem define o conhecimento escolar? Que grupos sociais? A partir de que interesses? Goodson (1997) alerta que a visão de certos grupos políticos e sociais pode ser apresentada como um todo nacional.

Nesse sentido, ao apontar que o currículo escolar está implicado em relações de poder, que por sua vez está envolvido em questões como a da luta de classes, Goodson destaca o poder do currículo de "diferenciar", quer dizer, de apontar quem deveria aprender o quê. Ao definir tais questões, o currículo apresentaria o poder de diferenciação social e delimitação dos espaços a serem ocupados na sociedade por cada segmento social a partir da educação escolar[13]. Para o autor, o processo de escolarização é algo que está "intimamente relacionado com a ordem social" (2012, p.70).

É enfatizando os exemplos acima que Goodson defende a ideia de que a elaboração curricular é uma forma de *invenção das tradições*, utilizando-se especificamente da acepção dada por Hobsbawm e Ranger (2012). O primeiro assinala que:

> Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...]. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições 'inventadas' caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. (HOBSBAWM, 2012, p.12).

Para o autor acima citado, as tradições inventadas podem ser classificadas em "três categorias superpostas", a saber:

[13] Goodson destaca três tipos diferentes de currículo: "currículo clássico", "currículo prático", "currículo *RRR*" (Ler, escrever, contar. Em inglês: *reading*, *writing*, *reckoning*).

> a) Aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) Aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) Aquelas cujo **propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamentos** (HOBSBAWM, 2012, p.22) (grifo nosso).

Diante dos elementos expostos acima, Goodson assinala que, ao se pensar no "contexto social da formulação do currículo", deve-se levar em conta tanto o "contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido", como a "forma em que este mesmo conhecimento é 'traduzido' para uso em ambiente educacional particular" (2012, p. 32). Nesta mesma direção, Forquin (1993) defende a ideia de que para se entender o processo de elaboração curricular é preciso perceber que o mesmo é tanto fruto de uma seleção realizada – de forma interessada – no interior da cultura, como de uma "reelaboração didática" desses conteúdos selecionados.

De acordo com Goodson, não basta reconhecer que o currículo, enquanto seleção de conhecimentos, está implicado em estruturas de poder. Para este autor, é preciso investir em estudos sobre a história do currículo, tendo em vista que "sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados" (2012, p. 76). Nesse sentido, "o trabalho em relação à história da construção social do currículo escolar é pré-requisito essencial para o estudo da reconceituação do currículo" (Id., ib.). É a partir de tais elementos que acreditamos que o nosso trabalho possa contribuir para se pensar a história do currículo relacionado à História escolar, tendo em vista não apenas os materiais escolares de diferentes períodos e países, mas também os saberes disciplinares escolarizados por professores de História de escolas da educação básica que trabalham em sala de aula o conteúdo histórico específico Guerra do Paraguai.

Os teóricos críticos da educação e do currículo, de uma maneira geral, passaram a questionar a sociedade capitalista a partir da análise da escola, entendida como um instrumento de dominância a serviço desta sociedade, cuja função seria preservá-la, inculcando valores, condutas e hábitos considerados 'desejáveis' e 'adequados'. O currículo, nessa perspectiva, era percebido como "um instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer" (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 10).

É preciso compreender a crítica à sociedade capitalista, feita pela Sociologia do Currículo anglo saxã e pela teoria crítica do currículo, através de um espectro mais amplo do próprio mundo ocidental, no qual diversos valores tradicionais estavam sendo postos em cheque e, nesse sentido, havia uma visível crise instalada em diversos setores da sociedade capitalista que estavam sendo, no auge da Guerra Fria, questionados.

> Um sentimento de crise acabou por instalar-se na sociedade: foi uma crise que chegou a envolver mesmo o significado e o sentido da vida. Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 13).

A emergência de estudos que privilegiaram abordagens sociológicas e críticas do currículo se desenvolveu, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesta última, "se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação" (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 8). Em 1973, houve, na Universidade de Rochester[14], uma conferência que reuniu especialistas em currículo de várias nacionalidades, numa tentativa de reconceituação do campo dos estudos curriculares. Segundo Moreira e Silva (1999), foram desenvolvidas duas grandes tendências a partir desta conferência: uma ligada ao neomarxismo e a teoria crítica, cujos nomes de destaque são Michael Apple e Henry Giroux e a outra ligada à tradição humanista e hermenêutica, cujo nome de William Pinar se destaca. Os "reconceptualistas", como bem podemos perceber, não se constituíram em um bloco homogêneo, coeso, unívoco, pois envolviam estudiosos marxistas, neomarxistas, humanistas, hermenêuticos, entre outras tendências teóricas, mas como um campo no qual o debate em torno de divergências teóricas se fez presente.

Nos Estados Unidos, a *Sociologia do Currículo* e, na Grã-Bretanha, a *Nova Sociologia da Educação* (NSE), cujo maior expoente talvez seja Michael Young, preocupavam-se em "entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos". (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 16). Isto quer dizer que, na perspectiva da teoria crítica, a escola e o currículo não são

[14] Universidade privada, fundada em 1850 e localizada em Rochester, ao norte de Nova York.

percebidos apenas pelas funções de reprodução e dominação de classes. Teóricos críticos da educação, como Freire (2001; 2003; 2008), Apple (1999; 2006) e Giroux (1983; 1987), por exemplo, vislumbravam a possibilidade de criação de perspectivas contra hegemônicas de educação e de currículo, como forma de resistência a tentativas de dominância ideológica das classes dominantes.

Ao entender a escola enquanto um "espaço de contestação e luta", Giroux (1987) propõe como possibilidade de ação uma "pedagogia radical como forma de política cultural" (1987, p. 80). Uma "pedagogia como forma de política cultural apresenta dois conjuntos de tarefas para os educadores radicais" (p. 86). A primeira seria "analisar como a produção cultural é organizada em relações assimétricas de poder na escola" (p. 86), enquanto a segunda estaria relacionada a "construir estratégias políticas para a participação em movimentos sociais engajados na luta para que a escola seja uma esfera pública e democrática" (p. 87).

Nos textos analisados do autor (GIROUX, 1983; 1987), a *resistência* é uma categoria recorrente. Giroux sempre considera as possibilidades de resistência, luta e ação humana. A perspectiva esperançosa em relação ao ato educativo como elemento possibilitador de transformações sociais é partilhada também com alguns outros autores/teóricos críticos, como Freire[15], Apple e Young. O currículo passa a ser visto não apenas como algo que contém elementos que servem a relações de dominação, mas também guardam possibilidades emancipatórias (GIROUX, 1983).

Young (2007; 2011) ressalta a relevância das instituições escolares, apontando que "sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos" (2007, p. 1288). Seria a escola, para o referido autor, a instituição responsável por "capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho" (1294). É nesse sentido que Young situa as escolas como "instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento" (2007, p. 1288). Young (2007; 2011) assenta o **conhecimento** como uma categoria central para os estudos sobre o currículo. Não

[15] Para Menezes e Santiago (2010), apesar de Freire não ter desenvolvido "uma teorização específica sobre currículo" (p. 396), a contribuição do mesmo para esse campo de estudos "está presente na crítica à educação bancária e na formulação de uma educação libertadora" (p. 397), fundamentada numa "prática dialógica".

obstante, problematiza não apenas acerca de que "tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir" (p. 1293), mas também sobre o processo de seleção desses conhecimentos para o currículo, assim como dos critérios de distinção em que alguns conhecimentos são tidos como mais *valiosos* que outros.

Tendo como foco a questão do conhecimento, Young (2007; 2011) define o 'conhecimento dos poderosos' e o 'conhecimento poderoso'. Para o autor, o primeiro é definido por aqueles que detêm o poder não apenas de influenciar e determinar o que deve ou não ser aprendido, mas também de delimitar, socialmente, aqueles que terão o direito de aprendê-lo. Seria, portanto, um conhecimento "de alto *status*" (p. 1294). O conhecimento passa "dos poderosos" a "poderoso" quando outras classes passam a frequentar os bancos escolares e a ter acesso a esse conhecimento, cujo potencial que oferecem de entendimento do mundo pode ser transformador. Para o autor:

> **Esse conceito** [conhecimento poderoso] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, **mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.** (YOUNG, 2007, p. 1294. Grifo nosso).

Para Young, o conhecimento nas sociedades modernas passou a ser cada vez mais especializado, científico, produzido nas universidades e centros de pesquisa. Nesse sentido, o autor defende um currículo estruturado em disciplinas escolares, em que as mesmas estejam associadas às disciplinas acadêmico-científicas. Nesse contexto, as disciplinas escolares apresentariam um instrumental teórico e generalizante capaz de mobilizar esses saberes para o entendimento e transformação da realidade.

Outra categoria central para os estudos e teorizações educacionais e curriculares críticas é a de *ideologia*. Em um primeiro momento, o conceito de ideologia passou a ser trabalhado enquanto *falseamento*: todo conhecimento ideológico podia ser tomado com expressão intencional de representação falseada da realidade. Isso trazia certo binarismo entre ideias falsas e verdadeiras, pois se todo conhecimento ideológico era considerado falso, então todo conhecimento denominado não-ideológico poderia ser considerado verdadeiro. Com o refinamento do conceito de ideologia, dentro do pensamento marxista, passou-se a entender que o "que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são

interessadas", quer dizer, que elas "transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social" (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 23). Por isso:

> É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 23-24).

Um dos principais autores críticos que trabalhou na perspectiva de entender a relação entre currículo e ideologia foi o estadunidense Michel Apple, em seu livro *Ideologia e currículo*. Uma importante noção desenvolvida pelos teóricos críticos do currículo, utilizando-se da categoria conceitual da *ideologia*, foi o de *currículo oculto*. Na perspectiva crítica da Sociologia da Educação, de uma maneira geral, as atitudes e comportamentos que são explícita ou implicitamente influenciados, sugeridos, exigidos, vigiados, punidos e/ou estimulados dentro do espaço da instituição educativa – e não apenas no ambiente da sala de aula –, visando gerar certos tipos de padrões de comportamento e que não estão necessariamente explícitos no currículo oficial, foram chamados de *currículo oculto*. Conforme Silva (2007):

> Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista. [...] As crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. [...]. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia" (2007, p. 78-79).

A partir das perspectivas apontadas pela teorização crítica do currículo, a qual serviu de lente teórica para o desenvolvimento do presente trabalho, entendemos que a Guerra do Paraguai, enquanto conhecimento escolar, foi/é o resultado de uma seleção cultural do currículo (FORQUIN, 1993). Por ser um acontecimento comum aos países

do Cone Sul latino americano, está presente, como conhecimento escolar, nos currículos dos países envolvidos no conflito. Portanto, é uma seleção cultural que foi/é elaborada em mais de um país.

Neste trabalho, tomamos como objeto o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* no Brasil e no Paraguai, portanto, estamos operando com seleções culturais nos currículos escolares de dois diferentes países que tomam o mesmo acontecimento/evento. Então, em razão da Guerra do Paraguai se constituir em um *conhecimento válido* – ou mesmo um *conhecimento poderoso* – para compor o currículo desses dois países, podemos formular o **pressuposto** de que *o conhecimento histórico Guerra do Paraguai está presente no currículo escolar e apresenta importantes significados para ambos os países, contudo não necessariamente na mesma perspectiva e/ou intensidade*.

Como mencionamos na Introdução deste trabalho, a Guerra do Paraguai tem se constituído em um dos temas mais polêmicos e controversos da historiografia dos países do Cone Sul latino americano. Acreditamos que, a dimensão deste evento histórico, assim como as consequências geradas por ele, somadas às divergências e controvérsias que a historiografia sobre o tema tem gerado desde a finalização do conflito, fez com que esse conhecimento histórico fosse traduzido enquanto conhecimento escolar e ganhasse espaço nos currículos e livros didáticos brasileiros e paraguaios desde, pelo menos, as duas últimas décadas do século XIX, perdurando, sem faltar a nenhuma das muitas reformas curriculares, até os dias atuais. Entretanto, acreditamos, além de tudo, que **a *Guerra do Paraguai* tem permanecido no currículo escolar e livros didáticos de História da educação básica dos países estudados, ao longo do tempo, por se constituir em um *conhecimento dos poderosos* convertido em *conhecimento poderoso,* estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e à consolidação de uma história da nação nos países envolvidos no conflito**. E este seria um segundo pressuposto que sustentamos.

2.3 Currículo escolar: construções discursivas e processos de subjetivação

Apesar de teóricos críticos, como Apple e Giroux, já tecerem em seus textos reflexões sobre questões étnico-raciais e de gênero, é com os teóricos pós-críticos que as

categorias *gênero*, *raça*, *etnia* e *sexualidade*, por exemplo, entrarão no centro do debate educacional e curricular, em detrimento da categoria *classes sociais*. Para os teóricos pós-críticos, esta última categoria não possibilita entender, numa dimensão mais ampla, a complexidade das realidades sociais e, particularmente, educacionais.

Em relação às questões curriculares, os estudos pós-críticos problematizam "a arrogância, os silêncios, os segredos e mentiras do currículo sexista, generificado, urbano, etnocêntrico e com uma sexualidade padrão" (Paraíso, 2004, p. 290), além de problematizarem a ideia/noção de um *sujeito portador de consciência crítica* (ou de uma consciência crítica monolítica), assim como a noção de *identidade* (dando maior ênfase a noção de *diferenças*) (Paraíso, 2004). Para Alice Casimiro Lopes, a expressão teorias pós-críticas é vaga e imprecisa.

> [...] Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluídas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013, p. 10).

As teorias pós-críticas em educação e em currículo sofreram profundas influências de "correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo" (Paraíso, 2004, p. 284). Nesse sentido, no campo das pesquisas educacionais baseadas nas teorias pós-críticas, tanto no Brasil quanto no exterior, houve uma forte tendência à utilização de linguagens relacionadas ou concernentes a linhas e campos de pesquisas como o da "*filosofia da diferença*, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc." (p. 284). Segundo Paraíso (id., ib.), as pesquisas educacionais brasileiras realizaram, a partir dessas linguagens, "substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas" na área educacional.

Os teóricos ligados às teorias pós-críticas em educação têm pensado as diversas práticas educacionais, pedagógicas e curriculares através de vieses "que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos" (Paraíso, 2004, p.285), a desestabilização dos valores e dos esquemas binários, o embaralhamento ou a ambiguidade proposital das diversas referências tidas como estáveis, naturais e

essencialistas, o descentramento da voz autorizada e autorizativa do saber, além da proposição de formas alternativas de vivência. (PARAÍSO, 2004).

Deste modo, tais teorias não apresentam a pretensão de prescrever *conteúdos*, *maneiras e formas adequadas* de se ensinar[16], uma vez que uma das principais características das teorias pós-críticas é justamente se contrapor a perspectivas teóricas prescritivas, fugindo, portanto, de qualquer pretensão de se apontar maneiras de como se *fazer*, *agir* ou mesmo *ser*. Consequentemente, as mesmas pretendem ser, no limite, analíticas e não propositivas de currículos, consequentemente, mais contributiva à desconstrução de percursos formativos descritos do que à construção de percursos formativos a descrever.

Tomaz Tadeu da Silva (1995) assinala que a sociedade é:

> [...] centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural (p. 186).

É nesse sentido que os diversos binarismos existentes como forma de se explicar e naturalizar o real são criticados pelos teóricos pós-críticos em educação, pois partem do entendimento de que esses binarismos fazem parte de um regime de saber e poder que visa ordenar comportamentos, desejos e instituições sociais. A própria noção binária de *conhecimento* versus *ignorância* é também questionada, pois parte-se do pressuposto de que a ignorância não significa necessariamente a falta ou ausência completa de conhecimento, ou até mesmo um estado originário e, portanto, neutro de conhecimento, mas ao contrário, é considerada uma forma específica de se conhecer, que por sua vez é produzida por um modo particular de conhecimento (LOURO, 2001, p. 551).

Assim, com tal entendimento, podemos afirmar que os teóricos pós-críticos em Educação questionam todo tipo de explicações pautadas em *universalidades,*

[16] Os teóricos pós-críticos entendem que não existe, *a priori*, conhecimentos que são ou devam ser considerados legítimos, questionando verdades e saberes curriculares.

totalidades, completudes e plenitudes, problematizando (Paraíso, 2004)[17], portanto, "[...] *as promessas* modernas de *liberdade*, *conscientização*, *justiça*, *cidadania*, *democracia"* (Paraíso, 2004, p. 287). Consideram, ainda, como **suposta** a autonomia do sujeito, entendendo a mesma como efeito da linguagem, dos discursos e dos processos de subjetivação[18] (LOPES, 2013; PARAÍSO, 2004; SILVA, 1999).

Marlucy Paraíso (2004), ao esboçar o mapa das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil, analisando as comunicações apresentadas em reuniões da ANPEd e as publicações em periódicos científicos de circulação nacional, apontou como marco inicial das discussões relacionadas às teorias pós-críticas em Educação o ano de 1993, quando surgiram, pela primeira vez, apresentações de trabalhos relacionados a esta corrente de pensamento na 16ª Reunião Anual da ANPEd, além dos livros organizados por Tomaz Tadeu da Silva, intitulados *Teorias educacionais críticas em tempos pós-modernos*, também de 1993, e *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, publicado em 1994.

Segundo Paraíso (2004), as linhas de pesquisa/estudo fundadas nas teorias pós-críticas em educação que mais se desenvolveram no Brasil foram:

- Relações de poder na educação;
- Sujeitos (identidades, subjetividades e modos de subjetivação);
- Descrição e análises da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).

Conforme a autora, os estudos pós-críticos em educação:

> Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso (PARAÍSO, 2004, p.295).

[17] As teorias pós-críticas em Educação têm optado por explicações parciais, locais e mesmo particulares (PARAÍSO, 2004).

[18] Os estudiosos pós-críticos estão preocupados em mostrar os sujeitos como "fabricação" de diferentes práticas discursivas, que regulam nossas condutas.

Contudo, não podemos deixar de tecer críticas a certas posturas e concepções dos estudos pós-críticos em educação, pois conforme aponta Moreira (1997, p.17-18), nesses estudos há uma tendência à:

- valorização excessiva por explicações e narrativas parciais e particulares;
- pulverização do real em nome do discurso, do textual, que pode passar a impressão de que o discurso está desligado/descolado dos movimentos concretos das coisas, ou seja, do real;
- excessiva "celebração" das diferenças, "passíveis de obscurecer as estruturas sociais concretas e seus efeitos reais na vida das pessoas"[19].
- descrença num "sujeito com consciência unitária centrada", que pode se tornar passível de gerar uma postura "cínica que impossibilite a crítica e a transformação dos elementos opressivos presentes na teoria e na prática educacional";
- descrença na ideia de progresso/futuro/utopia, que pode gerar a crença na impossibilidade de caminharmos para uma sociedade melhor ou de lutarmos em busca dela.

Sem deixar de considerar as ponderações realizadas por Moreira (1997), Silva (2007) tece as seguintes reflexões:

> Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (p. 147).

Nesse sentido, continua:

[19] Como afirma Boaventura de Souza Santos: "Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (2003, p. 56).

> Depois das teorias crítica e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p.150).

Tendo em vista as teorias pós-críticas, destacamos uma importante perspectiva teórico-metodológica, que vem ganhando espaço no cenário nacional: os Estudos Pós-Coloniais. Pesquisadores brasileiros da área educacional que seguem essa orientação teórica têm buscado se apropriar de seus elementos conceituais para analisar os fenômenos educativos em geral e curriculares, em particular.

2.4 Currículo e pós-colonialidade: ruptura epistemológica em relação ao discurso do colonizador

Os Estudos Pós-Coloniais têm se constituído em uma importante lente teórica que vem sendo utilizada, no campo da Educação, como forma de analisar não só a educação escolar, como também a não escolar, além de questões curriculares, de políticas educacionais, dentre outras. Para alguns autores, a exemplo de Neves (2009) e Neves e Almeida (2012), um pensamento pós-colonial surgiu no âmbito de um cenário teórico mais amplo, possibilitado pelos Estudos Culturais britânicos[20]. Para outros, dentre os quais nos situamos, os Estudos Pós-coloniais surgiram a partir de experiências coloniais diversificadas – na América, na África, na Ásia[21] - como forma de dar

[20] Os Estudos Culturais foram, segundo Ana Carolina Escosteguy, "uma invenção britânica", mas "hoje, na sua forma contemporânea, transformaram-se num fenômeno internacional" (2006, p. 136). É nos anos 1950, com Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson, que se fundam as bases dos Estudos Culturais, respectivamente, com os seguintes textos: *The uses of literacy* (1957), *Culture and society* (1958) e *The making of the english working-class* (1963). Contudo, é apenas com a criação do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na década de 1960, que os Estudos Culturais, enquanto campo de estudos, surgem de forma mais organizada. O CCCS foi criado em 1964 por Richard Hoggart. Sua criação está vinculada ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham. O CCCS teve quatro diretores ao longo do tempo: Richard Hoggart, Stuart Hall, Richard Johson e Jorge Larrain.

[21] Poderíamos dizer que, de uma maneira geral, a diferença básica entre os diversos Estudos Pós-coloniais é o *lócus* de enunciação. Os Estudos Pós-coloniais que tomam como *lócus* de enunciação a América Latina são chamados, em língua espanhola, de *Pensamientos* ou *Estudios Decoloniales*.

respostas aos despojamentos identitários[22] sofridos pelos diferentes povos colonizados no ato mesmo de dominação dos colonizadores europeus, e da necessidade de problematizar as "estruturas de dominação herdadas do período colonial", incluindo "as dimensões simbólicas e subjetivas" (QUENTAL, 2012, p. 49).

A partir dessas questões, podemos afirmar que a *ferida colonial*[23] é o elemento comum aos diferentes Estudos Pós-coloniais. Contudo, é preciso salientar que a *ferida colonial* não se deu da mesma maneira nem na mesma proporção e intensidade em todas as regiões coloniais[24], pois, como destaca Mignolo (2008), "[...] a ferida colonial em uma argentina de descendência europeia não é a mesma ferida colonial de um aymará de descendência aborígene [...]". (p.304).

Importante destacar que um dos principais objetivos das narrativas pós-coloniais "é a construção de novos valores para se pensar a identidade do colonizado, minimizando as influências das nações imperialistas" (NEVES e ALMEIDA, 2012, p. 125). Assim, poderíamos dizer que, uma das principais ações/intenções dos Estudos Pós-coloniais é realizar uma ruptura epistemológica em relação ao discurso do colonizador acerca dos colonizados[25].

Como forma de justificar a dominação e a violência em relação aos países e povos coloniais, o colonizador elaborou um discurso baseado em teorias raciais ou teorias culturais, em que apresentava os povos colonizados como inferiores, como

---

[22] Aníbal Quijano (2005), destacado pensador decolonial, aponta que, na América, houve um processo de despojamento das identidades dos diversos povos que já habitavam a região, havendo um processo de redução identitária, onde diversos povos como Astecas, Maias, Chimus, Aimarás, entre outros, foram reduzidos, pela subjetivação do olhar do europeu, a apenas uma categoria: 'índios'. Da mesma forma, diversos povos/nações africanos, como Iorubás, Zulus, Congos, Achantes, entre outros, foram reduzidos a categoria 'negros'. Nesse processo de despojamento das identidades e singularidades desses povos, os colonizadores europeus impuseram uma nova identidade que, segundo Quijano, está ancorada em bases raciais, numa perspectiva colonial e negativa.

[23] Expressão utilizada por Walter Mignolo (2008) para designar as consequências sofridas nas antigas áreas coloniais pelo processo de colonização, que marca cada uma delas de uma maneira particular no presente.

[24] Dado o fato de a *ferida colonial* ter expressão histórica diversificada, uma questão de ordem epistemológica se impôs/se impõe. Os conceitos, nos projetos e no pensamento decolonial, são pluri-tópicos e pluri-versais, ao contrário dos conceitos da História da Filosofia europeia que são, segundo Mignolo, uni-tópicos e uni-versais. E por ser pluri-tópica e pluri-versal, o *pensamiento decolonial* precisou/precisa operar com a *epistemologia de fronteira*.

[25] Segundo Costa, "a 'desconstrução' da polaridade West/Rest constitui o termo comum que une os diferentes autores identificados com o marco pós-colonial" (2006, p. 120). O pensamento binário e polarizado que estabelece suas bases na divisão entre o Ocidente e o restante do mundo (West/Rest) termina por situar o primeiro como a referência de desenvolvido e de civilizado, enquanto que associa o último ao atraso, ao subdesenvolvimento e, mesmo, à selvageria.

degenerados e incapazes de se autogovernarem[26]. Há, no discurso do colonizador, um processo de *despersonalização* do povo colonizado, uma vez que não se distingue os diversos indivíduos ou categorias de indivíduos que compõem este corpo de povos colonizados. Nesse sentido, o objetivo do colonizador é *transformar* os colonizados em uma *massa coletiva de colonizados*, invisibilizando os diferentes *seres coloniais.* (NEVES e ALMEIDA, 2012).

A ciência moderna – dos países europeus colonizadores – elaborou um discurso evolutivo e etnocêntrico que gerou "uma nova perspectiva temporal da História e [situou] os povos colonizados no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa" (AMADEO, s/d, p. 4). Desta forma, segundo o discurso do colonizador, os europeus estavam, num grau evolutivo linear, mais avançados do que os povos colonizados, cuja história caminhava na direção do modelo de civilização europeia, considerado como o auge do desenvolvimento civilizacional. De tal modo, segundo Amadeo (s/d), "as relações intersubjetivas e culturais da Europa e do restante do mundo foram codificadas num jogo de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, tradicional-moderno" (p. 4).

Para Angela Prysthon:

> [...] **A teoria Pós-colonial é uma empresa de descolonização**, mas não a descolonização concreta (algo que já foi mais ou menos realizado) das lutas armadas e acordos militares, **mas a descolonização da História e da teoria, uma abordagem de fato alternativa do Ocidente.** (PRYSTHON, 2004, p. 8. Grifos nossos).

Os pensadores pós-coloniais buscam romper com uma lógica *essencialista* de uma identidade do *ser colonial,* difundida pelo discurso moderno do colonizador. Numa verdadeira *empresa de descolonização da História e da teoria*, como afirmou Prysthon, buscam empreender uma ruptura epistemológica, criando discursos alternativos ao discurso ocidental/colonial.

---

[26] São conhecidas, na historiografia brasileira, as teorias raciais do século XIX e começo do XX, baseadas em argumentos racistas, a exemplo das influências de Nina Rodrigues (1862-1906) e Oliveira Viana (1883-1951). Dentre as teses defendidas destaca-se aquela que tentava associar mestiçagem, degenerescência e crime. É também conhecida a tentativa de uma política de branqueamento no Brasil, atribuída à vinda de imigrantes europeus sob o pretenso argumento de que no Brasil daquele período faltava mão de obra. Por essa época, predominava uma concepção evolucionista baseada no Darwinismo social.

Nesse sentido, o currículo, entendido como um elemento prático-discursivo que expressa conflitos e disputas no interior da sociedade, pode conter componentes que, tanto reforcem um pensamento colonial, através de certa *colonialidade do saber*, como criem as possibilidades para o estabelecimento de um pensamento pós-colonial.

Segundo Ivanildo Araújo:

> A escola, em seu cotidiano, tem servido ainda como *espaçotempo* de produção e reprodução do pensamento e de práticas relativas à modernidade. Ela tem se organizado sob os auspícios dos valores, das regras, das normas e dos conhecimentos que figuram como universais, lineares e hierárquicos. Embora haja movimentos de resistência e de enfrentamento a esta lógica, ela tem sido ocupada rotineiramente por preconceitos e discriminações de dimensões diversas (2014, p. 6).

Para Araújo, os conhecimentos que são veiculados no currículo escolar, ainda "representam forças políticas, ideológicas, econômicas, que produziram o colonizado, o subalternizado, invisibilizado e relegado ao esquecimento" (2014, p. 6).

Consideramos importante mencionar que, em um primeiro momento, houve a intenção de nos aproximarmos dos Estudos Pós-Coloniais como forma de observar o nosso objeto de pesquisa, tendo em vista, sobretudo, que o Brasil, depois de mais de três séculos de dominação portuguesa, teria sido não apenas um país que sofreu a dominação imperialista britânica no século XIX e início do XX, mas um país que, ele também, empreendeu política de corte imperialista, intervindo diretamente em questões internas de países da região do Cone Sul da América, fazendo jus ao significado que o nome de seu regime designava, o imperial.

Segundo a historiadora Maria Helena Capelato (2000), "a América hispânica foi vista, desde a independência brasileira, como a 'outra' América, aquela na qual não se devia mirar" (p.288). O fato era que havia uma desconfiança recíproca entre o Império brasileiro, único regime do gênero na América, e as repúblicas hispânicas. Estas viam as instituições brasileiras como autoritárias e retrógradas, enquanto aquele via nas repúblicas hispânicas desordem, anarquia, selvageria (CAPELATO, 2000). Assim:

> [...] As rivalidades ficavam explícitas nas imagens forjadas dos dois lados: as repúblicas hispânicas retratavam o Brasil como representante do "Antigo-Regime" e da "contra-revolução" na América; O império que se autoproclamava expressão da ordem e da unidade

> desqualificava as "republiquetas" frágeis, incapazes de fazer frente ao "gigante" brasileiro. (CAPELATO, 2000, p. 290).

As desconfianças de ambos os lados faziam com que esses países forjassem, cada qual, imagens de superioridade um em relação ao outro. Para Capelato (2000), o império brasileiro "permaneceu de costas para seus vizinhos do sul" (p. 290), pois não participou de nenhum congresso ou tratado realizado entre os países sul-americanos. Chega-se, inclusive, a se falar, metaforicamente, em um Brasil "fora da América"[27].

A Guerra contra o Paraguai assumiu, para boa parte da intelectualidade brasileira do final do século XIX e começo do século XX, ares de uma *luta civilizatória*, em que o império brasileiro representava a *civilização* e o Paraguai a *barbárie*. Intelectuais ligados a perspectiva historiográfica *memorialístico-militar-patriótica* defendiam, via de regra, que o império brasileiro, no afã de sua *generosidade*, havia *prestado um serviço* ao Paraguai, ao livrar o povo do autoritarismo *lopista* e ao apresentar a verdadeira *civilização* a um povo que vivia em estado de *barbárie*.

Nesse sentido, a perspectiva dos Estudos Pós-coloniais reuniria uma série de recursos teóricos e metodológicos que permitiriam um melhor entendimento do conflito platino, não apenas no campo de batalhas, mas também no campo das interpretações e da construção de identidades. Em relação a essas últimas, Alambert afirmou que a Guerra não acabou em 1870, ela continuou como uma "Guerra das Letras, dos Documentos, das Interpretações" (1999, p. 304), a qual acrescentaríamos, com desdobramentos sobre os currículos escolares e o ensino de História escolar nos países envolvidos.

Alembert vai além da interpretação baseada no binômio *civilização/barbárie* e propõe uma **perspectiva especular** da relação Brasil e Paraguai. Assinala que a Guerra do Paraguai representou, para o império brasileiro, uma forma de (re)definir a sua identidade nacional por contraste com o seu oposto – o país paraguaio –, assim como quem se serve de um *espelho invertido*[28]. Além de ajudar a forjar nossa identidade nacional, o conflito, também por efeito contraste, ajudou a definir o *modelo de civilização* que tanto aspirávamos. Assim, sustenta que:

---

[27] É preciso destacar que, na época, não havia se forjado ainda, pelo menos no Brasil, um sentimento de "latino-americanismo".

[28] Metáfora utilizada por Francisco Alembert (1999).

> [...] O Paraguai, bárbaro, incivilizado, autoritário, atrasado aos olhos da cultura da corte, serviria então para nos salvar de nossas próprias condições e definir a imagem civilizada que tanto buscávamos. No espelho do Paraguai – usado como metáfora da situação latino-americana – construiu-se um dos elementos de nossa "identidade nacional". [...] (ALAMBERT, 1999, p. 304)

> [...] Francisco Solano López representa a negatividade total, o antiexemplo do caminho "liberal-monárquico" a ser trilhado. Suas atitudes, ou aquilo que se imaginava serem suas convicções, deveriam funcionar como um espelho invertido. (IDEM, p. 307).

Foi devido às questões anteriormente expostas que pensamos em um primeiro momento vincular nosso objeto de pesquisa a perspectiva teórica dos Estudos Pós-coloniais. Contudo, ao irmos avançando e amadurecendo o nosso objeto de pesquisa, nos afastamos das perspectivas identitárias que a guerra teria gerado para nos concentrarmos na constituição da Guerra do Paraguai como conhecimento escolar, com o olhar especial direcionado para os livros didáticos e para os saberes disciplinares escolarizados por professores brasileiros e paraguaios. Nesse sentido, elegemos as teorias críticas do currículo como aquelas que melhor respondem aos objetivos que traçamos em relação ao objeto de pesquisa. No capítulo seguinte, damos continuidade às discussões aqui iniciadas, abordando questões como as vinculações teóricas com o objeto de pesquisa, os saberes disciplinares da História e os livros didáticos da disciplina.

3 A CONTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA: CONHECIMENTO ESCOLAR, SABERES DISCIPLINARES DA HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS

Como já anunciado na Introdução, o problema central que orienta a nossa investigação é: *como o conteúdo curricular Guerra do Paraguai foi/é abordado em livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai e construído enquanto saber disciplinar a ser ensinado por professores de História de escolas da Educação Básica de ambos os países?* Assim, apresentamos o objetivo de analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, com foco na abordagem que fazem professores e livros didáticos da disciplina História, sem perder de vista como esse mesmo conhecimento escolar foi se reconfigurando – em consonância com as mudanças na historiografia desses dois países – ao longo do tempo. Dito isto, é importante enfatizar que a pesquisa em foco situa-se, portanto, no campo do currículo.

O quadro teórico metodológico que constitui as lentes que possibilitaram a leitura dos dados é composta de autores que se vinculam à teoria crítica da educação e do currículo, como Goodson (1997), Forquin (1993), Young (2007; 2011), dentre outros. As principais categorias conceituais com as quais trabalhamos, que possibilitaram a clareza necessária para a leitura e interpretação dos dados são: currículo, disciplina escolar, conhecimento escolar, saberes disciplinares e livros didáticos.

Como mencionado anteriormente, acreditamos que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* se constituiu – e ainda se constitui – em um conhecimento estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e à consolidação de uma história pátria – tanto em relação ao Brasil quanto ao Paraguai -, considerando, por exemplo, sua contribuição para a construção do panteão dos heróis nacionais[29], mas também, atualmente, por servir de reflexão sobre os horrores da guerra, como forma de, ao estudar este conhecimento escolar, buscar construir outros caminhos, para o futuro, que fujam da guerra enquanto alternativa para solução de conflitos.

[29] É possível perceber a posição estratégica que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, sobretudo no final do século XIX e considerável parte do século XX, ocupou, com uma perspectiva fortemente baseada na **exaltação da nação e** dos **feitos dos heróis nacionais** e na **invenção de tradições**, elementos que, combinados, tinham por objetivo forjar uma identidade nacional, brasileira ou paraguaia, conforme o lugar do sujeito de sua produção, com vistas a "inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado" (HOBSBAWM, 2012, p.12).

Como mencionado anteriormente, e tendo em vista o que foi exposto até aqui, Goodson (1997; 2012) assinala que o currículo não é um elemento neutro de seleção cultural, mas ao contrário, se constitui enquanto um "terreno de grande contestação, fragmentação e mudança" (1997, p. 27), fruto de "um longo e contínuo conflito" (2012, p. 24). O autor britânico enfatiza em seus escritos a importância dos estudos sócio-históricos sobre o currículo, partindo do pressuposto de que "qualquer afirmação sobre currículo deve estar localizada no período histórico em questão" (2008, p. 14), tendo em vista que o currículo é uma "construção social" (1997) e, portanto, se refere a um espaço-tempo específico. É nesse sentido que, para Goodson, a elaboração curricular "pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradições" (2012, p. 112).

Giroux (1983), por sua parte, baseando-se em Young, argumenta que não é possível separar *conhecimento* de *poder*. Aquilo que é considerado como *conhecimento válido*, selecionado em determinada época, é tecido a partir de relações de poder. Nóvoa (1997), baseando-se em Tomaz Tadeu da Silva, afirma que o estudo da História do currículo pode nos ajudar a "ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal" (p. 9). Contudo, o mesmo destaca que:

> O objectivo central da História do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes compreender **como é que uma determinada 'construção social' foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino** (p. 10) (grifo nosso).

É nesse sentido que se torna importante perceber como o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* foi se reconfigurando nos currículos e livros didáticos da Educação Básica, tendo em vista a presença desse conhecimento nos currículos escolares do Brasil e do Paraguai e nos manuais da disciplina História desde o final século XIX – e, ainda hoje, fazendo-se presente nos mesmos. Nesse sentido, a Guerra do Paraguai é um conhecimento escolar que, ao se fazer presente nos currículo e livros didáticos, tem atravessado diferentes governos e regimes políticos, desde os democráticos até os autoritários, tanto no Brasil quanto no Paraguai.

Evidentemente que os significados que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* adquire em cada um desses momentos e países – que, inclusive, justifica sua permanência no currículo – são diferentes em cada contexto e tempo. Contudo,

acreditamos – reforçando o nosso segundo pressuposto -, que a Guerra do Paraguai tem permanecido no currículo escolar e livros didáticos de História da educação básica dos países estudados, ao longo do tempo, sobretudo, por se constituir em um conhecimento dos poderosos convertido em conhecimento poderoso, estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e à consolidação de uma história da nação nos países envolvidos no conflito, mas também, atualmente, como dito, por possibilitar uma reflexão sobre as consequências que uma guerra pode gerar, como forma de, ao estudar este conhecimento escolar, buscar construir novos caminhos, para o futuro, que fujam da guerra enquanto alternativa para solução de conflitos.

Ainda nessa linha argumentativa partilhamos do entendimento de Goodson (1997; 2012), para quem o currículo e os conhecimentos por ele selecionados constituem uma construção social. Nesse sentido, partimos da perspectiva de que o conhecimento do currículo escolar intitulado *Guerra do Paraguai* foi/é socialmente construído, em cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular dos países envolvidos no conflito. É a partir dos elementos teóricos explicitados até aqui que justificamos a nossa intenção em analisar livros escolares de História brasileiros e paraguaios que remontam desde o final do século XIX até os atuais livros didáticos de História, utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa, percebendo como essas construções sociais em torno do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* foram sendo tecidas em diferentes momentos e contextos históricos.

Forquin (1993) aponta que a educação escolar – e o currículo mais especificamente – constituem-se de uma "seleção no interior da cultura". Contudo, assim como Goodson, assinala que esta seleção estaria longe de se constituir em um movimento neutro e desinteressado. Para Forquin (1993), portanto, a educação "transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura [...]", partindo do entendimento de que "a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana" (p. 15), em outras palavras, "sua versão autorizada" (p. 16). Nesse sentido, o currículo, mais do que ser um percurso formativo, "seguido por alguém", é um percurso "prescrito para alguém" (p. 22).

O destacado pesquisador francês assinala, contudo, que o currículo constitui-se não apenas de uma "seleção no interior da cultura", mas também de uma "reelaboração didática" desses conteúdos selecionados. Assim:

> [...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de **reorganização, de reestruturação, ou de "transposição didática**" (FORQUIN, 1993, p. 16) (grifos nossos).

Nesse sentido, tendo Forquin como uma de nossas referências, podemos inferir, previamente, que o conhecimento escolar a respeito da Guerra do Paraguai, tanto no Brasil quanto no país guarani, passou por um duplo processo de constituição. Primeiro, tendo sido considerado um relevante evento histórico, com inegáveis consequências para os países envolvidos – e levando-se em conta, sobretudo, o seu forte potencial para a construção de uma identidade nacional[30] -, a Guerra do Paraguai foi selecionada para fazer parte do rol dos conhecimentos escolares. Por integrar o conjunto dos conhecimentos escolares, foi necessário proceder a sua "reelaboração didática", processo do qual o livro didático é parte integrante, sendo este o segundo processo de sua constituição. E isto nos leva a evidenciar, na análise, as diferentes manifestações e níveis do currículo.

Goodson, por sua vez, destaca que o currículo é "formulado numa variedade de áreas e níveis" (2012, p. 22) e que, portanto, deve-se ter o cuidado de distinguir entre o "currículo escrito" e "o currículo como atividade em sala de aula". Defende que os estudos curriculares não devem restringir-se ao primeiro. Importante sublinhar que, para Goodson, o currículo enquanto uma construção social se dá não apenas ao nível da *prescrição*, mas também ao nível do *processo* e da *prática*. Nesse sentido, a prática curricular do professor é entendida enquanto uma *construção social negociada*. Assim:

> O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devamos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição com em nível de interação (GOODSON, 2012, p. 78).

Goodson (2008) destaca ainda que:

[30] Ver a esse respeito, por exemplo, a pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado de Bittencourt (1990), intitulada *Pátria, Civilização e Trabalho: Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939)*.

> O trabalho dos professores, seu labor profissional, seus interesses e instrumentos pessoais estão no coração da educação. Mudar a educação é mudar o trabalho do professor e vice-versa. A delicada micropolítica de negociar novas práticas profissionais não pode ser executada apenas por um mandato e uma inspeção externa. É preciso que haja renegociação externa (p. 56).

Para Forquin (1993), por sua parte, "uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da 'caixa preta' das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída" (p. 24). Forquin, baseando-se em Lawton, destaca que tanto as escolas como os professores em seus fazeres cotidianos, relacionados à organização do ensino, realizam diferentes tipos de seleções no interior da cultura.

Nesse sentido, considerando que os estudos sobre o currículo devem levar em conta não apenas o "currículo escrito", mas também "o currículo como atividade em sala de aula", e tendo em vista que a prática curricular docente é uma *construção social negociada* (GOODSON, 2012) e que os professores, na organização e consecução de sua prática, realizam sempre algum tipo de seleção no interior da cultura (FORQUIN, 1993), é que passamos a entender a necessidade de se tecer reflexões e considerações acerca de como o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* se configura enquanto prática curricular dos professores sujeitos da pesquisa, suas escolhas, suas ênfases e omissões em relação ao tema.

3.1 A organização curricular por disciplinas

Goodson (1997) é dos autores que tece contundentes críticas à organização curricular fragmentada em disciplinas escolares, haja vista que a perspectiva disciplinar, no seu entender, poderia frustrar uma reflexão maior referente aos objetivos sociais da educação, uma vez que a maioria das preocupações em torno dessa organização curricular se daria em torno das especificidades de cada disciplina escolar. Contudo, considera que a disciplina escolar faz parte de uma "estrutura mais ampla que incorpora e define os objectivos e possibilidades sociais do ensino" (1997, p. 31). Para o autor, as

disciplinas escolares são apenas uma maneira, hegemônica nos dias atuais, de organizar o currículo, mas não a única possível.

Young (2007; 2011), por sua parte, ao contrário de Goodson (1997), defende a estruturação curricular baseada em disciplinas escolares. Para o primeiro, o conhecimento nas sociedades modernas passou a ser cada vez mais especializado e produzido em universidades e centros de pesquisa e, nesse sentido, haveria vantagens para as disciplinas escolares estarem associadas às disciplinas acadêmico-científicas, uma vez que teriam seus conhecimentos validados, tornando-se mais confiáveis. Além disso, teriam a vantagem de trabalhar em torno de conceitos estruturadores das disciplinas, o que abriria, portanto, a possibilidade de realizar generalizações, com potencial de mobilizar os saberes para o entendimento e transformação da realidade, se configurando enquanto um *conhecimento poderoso*. É por tal razão que, para Young, "os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem" (2011, p. 614).

Goodson (1997), ao estudar a história dos currículos escolares, chega a apontar que a atual organização curricular, em que as *disciplinas escolares* estão associadas às *disciplinas universitárias* é, também, ela mesma, uma construção social, e, portanto, não devem ser entendidas como um processo natural. O autor exemplifica a questão trazendo a tona o conflito curricular existente na Inglaterra do século XIX em torno do modelo escolar de Ciências, destacando o conflito entre as *ciências das coisas comuns* com a *ciência pura* (de caráter acadêmico), tendo sido esta última o modelo escolar/curricular *vitorioso*. Se, ao contrário, tivesse sido a *ciência das coisas comuns* o formato vitorioso da disciplina escolar Ciências, não se teria a associação direta/imediata da disciplina escolar à disciplina/área acadêmica correspondente, daí o caráter histórico e social das disciplinas escolares.

Nesse sentido, Goodson (1997) enfatiza o caráter conflituoso em relação ao próprio formato de *disciplina escolar* a ser implementado na escola – ou a ser considerado *válido* – tendo em vista suas determinações históricas e sociais. Tais apontamentos de Goodson (1997) indicam não apenas que a disciplina escolar é uma construção histórica e social, mas que a mesma está enredada em um processo de construção no qual as relações de poder não podem ser descartadas, se se quer entender o contexto de sua produção. Em outras palavras, os grupos sociais que tiverem maior poder de influência, terão maiores possibilidades de determinar o currículo e, portanto, o formato de disciplina escolar a ser implementado na escola. É nesse sentido, e

apontando tais argumentos, que Goodson se apresentará como um crítico da ideia de *transposição didática*, mostrando que a lógica da associação entre disciplina escolar e disciplina acadêmica é uma construção social, eivada de relações de poder.

Outro autor que se apresenta como um crítico da teoria da *transposição didática* é o francês André Chervel, pesquisador da história das disciplinas escolares. Baseando-se em pesquisas históricas sobre a Gramática escolar francesa, o autor chega a defender a autonomia dos saberes escolares frente aos saberes acadêmicos – ou ciência de referência. Não obstante, sem desconsiderar a relativa autonomia das disciplinas escolares, concordamos com as ponderações feitas por Bittencourt (2004):

> O problema enfrentado por quem parte do pressuposto da relativa autonomia das disciplinas escolares em relação às ciências de referência encontra-se na diversidade de disciplinas ou saberes escolares e na forma pela qual cada uma delas se constituiu. Questiona-se, por exemplo, se as trajetórias das diversas disciplinas escolares seriam semelhantes à da história da Gramática nas escolas francesas, conforme estudo de Chervel. Assim, tem sido fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre a disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história. (p. 39-40).

Apesar de considerarmos a relevância dos estudos de Chervel (1990), acreditamos que não podemos generalizar as conclusões a que o autor chegou para todas as disciplinas escolares, irrestritamente, muito menos para contextos escolares de diferentes países. Com isso, não estamos desconsiderando que muitos saberes escolares foram e têm sido criados "pela própria escola, na escola e para a escola", como sustenta Chervel (1990). Não é nossa intenção subestimar o potencial da escola para criar seus próprios saberes, ou ainda negar que os saberes criados na e pela escola possam influenciar os saberes chamados eruditos.

3.2 A disciplina escolar História

Entendemos, assim como Cardoso (2008), que a História escolar não se constitui em uma pura simplificação da "História dos historiadores", inclusive, pela própria distinção entre as funções sociais dessas duas instâncias de produção – a escola e a

universidade/centros de pesquisa. Apesar disso, não podemos negligenciar os vínculos existentes entre elas, pois, se a História escolar é completamente autônoma frente à História acadêmica, como supõe Cardoso (2008), poderíamos nos questionar: o que fazemos então nas universidades e demais instituições de ensino superior, nos cursos de formação de professores de História? Nesse sentido, Aryana Costa (2008) pondera:

> [...] está claro para nós que se perde muito ao se considerar a Didática da História somente como um conjunto de procedimentos para transferir o conhecimento de uma instância à outra. No entanto, não admitimos que não há uma transferência a ser feita. Talvez o termo "transferência" soe um tanto quanto preconceituoso e por isso possa ser reposto por outro, como por exemplo, relação, intercâmbio, conexão. Se a "História dos Historiadores" não tem nada a dizer para a escola, então qual é a sua função? Auto-deleite? Acreditamos que é exatamente nesta relação entre a História dos historiadores e a História escolar que reside o ponto chave de diálogo com a Teoria da História.

Deste modo, assim como Costa (2008), partimos do entendimento da existência de uma relação de proximidade e conexão entre a "História dos historiadores" e a História escolar, ainda que tal relação se faça acompanhar por um processo de "reelaboração didática" (FORQUIN, 1993), que constitui e configura os conhecimentos históricos escolares em cada tempo e contexto. Reconhecer a existência dessa relação de proximidade e conexão entre a História acadêmica e a escolar não é, necessariamente, defender que a mesma seja pautada por uma simples relação de 'transferência' mecânica de uma instância a outra. Dito isto, partimos do pressuposto de que exista um processo de *transposição didática* em relação ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e a produção historiográfica em relação à mesma, a ser examinada, inclusive, na análise do conhecimento recortado dos livros didáticos de História selecionados para esta pesquisa.

Gabriel e Monteiro (2014), apesar de considerarem o conhecimento escolar enquanto uma "construção epistemológica própria e específica", quer dizer, uma "criação da cultura escolar" (p. 27)[31], reconhecem que o mesmo "mantém diálogos necessários e contínuos com o conhecimento acadêmico/científico de referência, no caso, a Teoria da História e a historiografia" (id., ib.). Nesse sentido, as autoras anunciam a relevância da *teoria da transposição didática*, de Chevallard, e apontam que

[31] As referidas autoras baseiam-se em Forquin para apontar as especificidades epistemológicas do conhecimento escolar como criação da cultura escolar.

o reconhecimento em torno da existência de um processo de "didatização do saber" (Chevallard, 1991) não significa, necessariamente, desconsiderar as "especificidades epistemológicas" do conhecimento escolar, tendo em vista que os saberes de referência não são as únicas fontes para o saber escolar. Assim:

> [...] Duas contribuições efetivamente renovadoras decorrem da utilização do conceito de conhecimento escolar e de transposição didática. O primeiro conceito, considerado na perspectiva que **reconhece a especificidade epistemológica de sua construção**, que **tem a dimensão educativa como estruturante na sua constituição** e que **implica um diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica**, no caso, a Teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração/renovação/atualização. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 33) (grifos nossos).

Desta forma, consideramos, assim como Gabriel e Monteiro (2014), que:

> [...] a análise das criações originais do conhecimento escolar possibilita, pois, a compreensão de questões relativas à didática e ao currículo, articuladas àquelas pertinentes à historiografia e ao desenvolvimento de alternativas inovadoras e teoricamente fundamentadas para o ensino/aprendizagem da História.
> [...]
> Essa análise, por sua vez, exemplo vivo dos processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume que a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar. (p. 34).

Alice Casimiro Lopes (1997), preferindo usar o termo *mediação didática* no lugar de *transposição*, considerado por ela como reducionista, tendo em vista que o termo pode transmitir uma ideia de "reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações" (p. 564), afirma:

> A mediação didática não deve, por conseguinte, ser interpretada como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. A didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. **O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade**

> **de produção original**. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos. (LOPES, 1997, p. 566). (grifo nosso)

Nesse sentido, ao considerar a complexidade do conceito de *conhecimento escolar*, evidenciadas nas reflexões anteriormente expostas, e ao entender que o saber disciplinar da História é uma importante fonte para a constituição dos saberes históricos escolares, que passamos, a seguir, a refletir sobre a prática pedagógica e a prática epistemológica em relação à disciplina História.

3.3 Disciplina História: prática pedagógica e prática epistemológica

Entendemos, como posto por João Francisco de Souza (2007; 2009), que a *prática docente* é uma das dimensões da *prática pedagógica*, sendo esta última o "fazer da instituição escolar" (2009, p. 27). Em outras palavras, devemos ter o cuidado de não reduzir a segunda à primeira. O referido autor assinala ser mais adequada a expressão *práxis pedagógica* para se referir a *ação coletiva* que acontece na *instituição educativa*. Nesse sentido, aponta a:

> [...] concepção de **Práxis Pedagógica** como ação social coletiva da instituição na qual se inter-relacionam, conformando uma unidade: as práticas docente, discente, gestora e epistemológica ou gnosiológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir sua contribuição à construção da humanidade do ser humano, em todas as suas feições (SOUZA, 2007, p. 10) (grifo do autor).

Segundo João Francisco de Souza, por ser uma "ação social coletiva da instituição", a *Práxis Pedagógica* é uma:

> [...] ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade na busca da construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garantam a construção de condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2007, p. 16).

Tendo isto em vista, complementa:

> A práxis pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas, implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2009, p. 34).

Tendo tais perspectivas conceituais em vista, Souza (2009) aponta que todo processo ou percurso formativo em instituições educacionais "não resulta de uma prática docente, mas de uma *práxis* pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias" (p. 23). Nesse sentido, a formação de um professor de História, por exemplo, não seria o resultado apenas de um conjunto de práticas docentes vivenciadas no curso de formação inicial[32], mas da "práxis pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais" (p. 23). Afirmar isso não diminui o peso e a importância da instituição formadora dos profissionais da História.

Além do mais, uma importante dimensão da *práxis pedagógica* é a prática gnosiológica e/ou epistemológica presente no ato formativo dentro das instituições educacionais. Em relação à História, não podemos olvidar, como apontou Certeau (2011), que a mesma se configura enquanto uma *prática institucionalizada*, quer dizer, é uma prática realizada e validada por uma comunidade de pesquisadores/historiadores. Como aponta Dosse (2012), a História é uma prática que "deve ser referida a um lugar de enunciação, a uma técnica de saber, ligada à instituição histórica" (p. 126). Nesse sentido, é preciso reconhecer que a formação do professor de História é realizada em instituições específicas que possibilitam que o mesmo tenha acesso a essa comunidade – através dos próprios professores formadores e também das leituras da área em que entram em contato no período de sua formação e mesmo em momentos posteriores. Assim, tendo em vista que a *prática epistemológica* se constitui em um dos

[32] Esse conjunto de práticas docentes se dá, inclusive, em uma instituição específica, conjuntamente com outras práticas e sujeitos, configurando assim uma *práxis pedagógica*. Como afirma Souza (2009), "a professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica." (p. 24).

componentes da *práxis pedagógica,* portanto, presente no ato educativo em sala de aula, não poderia estar desvinculada, no caso da História escolar, de uma prática historiográfica.

Entendemos, portanto, que os professores, em sua prática docente, mobilizam saberes. Contudo, poderíamos interrogar: Que saberes são esses? Seriam apenas os saberes da ciência de referência? Assim como Monteiro (2007), não comungamos da posição segundo a qual o professor é visto como "um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (p. 19). Tampouco concordamos com o que quer a racionalidade técnica, para quem "o professor é apenas um canal de transmissão de saberes produzidos por outros" (p. 21), pois tal perspectiva nega a "subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo" (p. 22). Consideramos, ao contrário, o caráter plural dos saberes docentes (TARDIF, 2010), inclusive àqueles oriundos da experiência, "constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio" (MONTEIRO, 2001).

Os questionamentos levantados por Tardif (2010) são extremamente importantes como forma de perscrutar sobre os saberes docentes:

> Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, 'conflitos cognitivos' entre esses saberes? Essa diversidade dos saberes também traz à tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores. Por exemplo, será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações? (TARDIF, 2010, p. 21).

Acreditamos que as respostas aos questionamentos formulados por Tardif, apesar de extremamente pertinentes para se pensar sobre os saberes docentes de uma maneira geral, não podem ser universais. Neste sentido, as falas dos professores sujeitos da pesquisa, oriundas de entrevistas realizadas ao longo do trabalho em campo, poderão

dar luz a alguns desses questionamentos, relacionados especificamente aos saberes disciplinares dos professores e ao conhecimento histórico escolar.

3.4 Saberes disciplinares da História

Entendemos os saberes disciplinares como àqueles que estão relacionados "aos diversos campos do conhecimento historicamente produzidos, que se encontram delimitados e institucionalmente organizados" (BATISTA NETO, 2006). Nesse sentido, são "saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos". (TARDIF, 2010, p. 38). Importante destacar, ainda, que "são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente" (ALMEIDA; BIAJONE, p. 286, 2007). Compreendemos igualmente como Tardif (2010), que "os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (p. 38).

Os 'saberes disciplinares da História' são 'saberes específicos', haja vista que se trata, especificamente, do conhecimento oriundo da disciplina História. Deste modo, como aponta Batista Neto (2006), "o termo 'específico' agrega-se aqui como atributo, designando algo próprio de uma espécie de saber. É um saber especializado, porque produzido de forma rigorosa por um corpo de especialistas. Saber específico opor-se-ia assim a saber genérico" (p. 2). Relevante ainda enfatizar, assim como faz o referido autor, que os saberes disciplinares específicos relacionados à História "resultam do processo de seleção na cultura (cf. Forquin, 1993) que as instituições de ensino superior (IES) promovem num dado momento para cumprir sua missão formadora" (BATISTA NETO, 2006, p. 2).

Apesar de concordarmos com Tardif (2010) e Batista Neto (2006), de que os saberes disciplinares "**se encontram hoje integrados nas universidades**, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos" (TARDIF, 2010, p. 38, grifos nossos), é preciso salientar que os saberes disciplinares da História, tanto no Brasil quanto no Paraguai, existiam muito antes do estabelecimento de instituições de

formação para o professor de História em nível superior (IES)[33]. No Brasil, a formação em História em instituições de nível superior só se tornou possível na década de 1930, enquanto que no Paraguai, há indícios de que esta tenha se dado apenas na década de 1950.

A História, portanto, nos países em foco, se estabeleceu, inicialmente, enquanto um corpo de saber disciplinar socialmente constituído, selecionado, legitimado e organizado por outra instituição que não a universidade. No caso do Brasil a instituição responsável foi Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)[34], enquanto que no Paraguai, foi o *Instituto Histórico Nacional*, posteriormente denominado *Academia Paraguaya de la Historia*.

Dito isto, entendemos os saberes disciplinares como um conjunto de saberes socialmente construído, selecionado, organizado e legitimado em determinado momento por uma comunidade de especialistas que não atua única e exclusivamente com base no rigor científico, mas também a partir de demandas sociais – contextualizadas historicamente - que estão enredadas em teias de poderes/saberes.

Outro conjunto de saberes presente tanto na formação – inicial e continuada – de professores, quanto na própria prática docente, são os *saberes pedagógicos*. Relevante deixar claro que, ao atribuirmos aos *saberes disciplinares* o atributo de "específicos", não estamos desconsiderando que os *saberes pedagógicos* também o sejam, tendo em vista que esses últimos são saberes produzidos com rigorosidade teórico-metodológica, assim como são portadores de um estatuto epistemológico específico (BATISTA NETO, 2006). Nesse sentido, quando atribuímos a expressão/qualificativo 'específicos' aos *saberes disciplinares* não estamos partindo da perspectiva que busca hierarquizar

[33] Em concordância com Abud (2008), entendemos que "a História como disciplina escolar da escola secundária [brasileira] se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837" (p. 29). Contudo, como problematiza Bittencourt (2004), a formação dos profissionais de História em nível superior no Brasil só se verificará a partir da década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, isto é, basicamente um século depois da criação da História enquanto disciplina escolar. Isto quer dizer que a História, enquanto conhecimento escolar, no Brasil, precedeu a História, enquanto curso superior responsável pela formação dos profissionais da área do magistério.

[34] Durante muitas décadas dos séculos XIX e XX, a instituição legitimadora do conhecimento histórico no Brasil foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cuja criação data do mesmo ano do Colégio Pedro II, 1837, e pelas mãos das mesmas forças sociais. Então, não podemos perder de vista que já havia, desde o século XIX, uma produção historiográfica, legitimada pelo IHGB, portanto, em instituição que não a universidade, que influenciava a História escolar e a produção de materiais didáticos da época. É nesse sentido que Abud (2008) afirma que "a História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica" (p. 29).

esse dois campos de saberes, mas tão somente estamos buscando destacar que, dentre aqueles, o que nos interessa particularmente são os *saberes disciplinares da História*.

Relevante destacar, ainda, que os saberes disciplinares estão presentes, com destaque de tempo, espaço e poder, na formação – inicial e continuada – de professores, mas não se restringem ao espaço formativo. Os saberes disciplinares são mobilizados pela prática docente, assim como estão sistematizados em pesquisas que se convertem em leituras especializadas, sejam elas oriundas de trabalhos de dissertações, teses e artigos acadêmicos ou como produto do mercado editorial, materializada em livros – autorais e/ou coletivos –, em periódicos de divulgação e, mais recentemente, em sites especializados em História, Educação e ensino.

Outros locais nos quais os saberes disciplinares circulam são nos encontros acadêmicos, em que pesquisadores podem discutir e difundir trabalhos referentes às suas mais recentes pesquisas. No Brasil, podemos citar como exemplo os encontros nacionais e regionais realizados pela Associação Nacional de História (ANPUH), que ocorrem bianualmente. A apropriação de saberes disciplinares, portanto, não está restrita ao processo formativo inicial do professor e do bacharel em História, mas incorpora também a troca entre os pares, em que são possíveis realizar discussões e divulgações de ideias e de resultados de pesquisas, seja através de palestras, conferências, grupos temáticos de discussões ou de publicações em anais de eventos.

Reconhecemos que, na prática docente, os professores mobilizam saberes diversos, em contextos também diversos. Assim como Tardif (2010), entendemos os saberes docentes como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Entretanto, cabe destacar que, para esta seção, apresentamos o interesse em dar relevo aos saberes disciplinares da História.

3.5 Livro didático: materialização da disciplina escolar e currículo escrito direcionador de práticas curriculares

Apesar de o livro didático poder ser hoje facilmente identificado dentre uma gama de obras diversas, devido a familiaridade com esse objeto por parte de professores, novos e antigos estudantes e pais, a ação de compreendê-lo requer certos

cuidados por parte dos pesquisadores, a começar pelo cuidado com a sua definição. Definir o que se entende por livro didático é, sem sombra de dúvidas, uma tarefa que deve ser realizada de forma cuidadosa, pois ultrapassa o ato de simplesmente discriminá-lo diante de um conjunto diverso de publicações. Nesse sentido, questionamo-nos, primeiramente, o que caracteriza um livro didático? Como os pesquisadores que se debruçam sobre tal objeto o concebem? "Quais limites, quais fronteiras separam ou separaram o 'território' dos manuais escolares e das categorias editoriais vizinhas?" (Choppin, 2009, p. 14).

Para o autor mencionado, a dificuldade em se definir um manual escolar se dá porque este:

> Asume simultáneamente varias funciones y se pueden tener de él visiones de naturaleza bien distinta. Para sobrepasar la visión inmediata y apasionada que todos tenemos de forma espontánea de los libros de clase, es necesario optar por una perspectiva histórica y/o comparativa. (CHOPPIN, 2001, p. 209).

Para este destacado autor francês, os pesquisadores, ao buscar definir os livros didáticos, devem se afastar o quanto possível de visões espontâneas dos livros escolares para se acercarem, cada vez mais, de perspectivas históricas e/ou comparativas. Em outro texto de sua autoria (2009), realça que foram os historiadores a primeira comunidade científica a se interessar, ainda na década de 1960, pelos antigos livros escolares (CHOPPIN, 2009).

Circe Bittencourt, ao tratar a questão, afirma:

> A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de "múltiplas facetas", e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Importante destacar, assim como faz Bittencourt, que os materiais didáticos utilizados em sala de aula não se restringem aos livros escolares. A autora apresenta

dois tipos de materiais didáticos: os primeiros são os suportes informativos, ou seja, aqueles que têm previamente estabelecida uma finalidade didática – podemos citar como exemplo os próprios manuais didáticos e paradidáticos, assim como apostilas, CD-ROM, atlas, dentre outros; Os segundos são denominados pela autora como documentos, ou seja, aqueles materiais que em sua produção não se teve, como finalidade, uma preocupação didática, mas passam a ser utilizados como tal por professores, que realizam o processo de didatização desses materiais – como exemplos podem ser citados filmes, minisséries televisivas, músicas, literatura e etc. (BITTENCOURT, 2004, p. 296-297).

Choppin (2004), ainda buscando explicações em torno da dificuldade de definição dos livros escolares, assim como de sua complexa natureza, diz o seguinte:

> Se hoje consideramos o livro didático como um objeto banal, um objeto tão familiar que parece inútil defini-lo, o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares – ou das edições escolares – depara, logo de início, com um problema de definição. A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos "por perguntas e respostas", que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa -, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura "de lazer", tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. Essas categorias, sem se excluírem, frequentemente se interpenetram [...] (p.552).

Para Itamar Freitas de Oliveira (2009), não é suficiente a definição que os dicionários de língua portuguesa fornecem em relação ao livro didático. É preciso, antes de qualquer coisa, perceber as finalidades que esses livros cumprem. Para Oliveira (2009), uma das principais características dos livros didáticos seria a materialização da disciplina escolar, o que quer dizer que este "**artefato está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares**" (OLIVEIRA, 2009, p.13) (grifos nossos). Para Stamatto,

> Parece óbvio afirmar que o livro didático de História, nas várias nomenclaturas que já teve, como por exemplo, manual escolar, compêndio, está intrinsecamente associado à disciplina História. Mas ao se afirmar isto, quer-se evidenciar a **estreita relação biunívoca entre o livro escolar e a disciplina** que o usa como recurso didático, ou seja, **o manual de História é um dos elementos constituidor da disciplina História e é constituído pela e para esta matéria.** (STAMATTO, 2009, p. 23, grifos nossos).

O livro didático de História, para além de reunir conteúdos desta disciplina para situações de ensino, cumpre, antes de qualquer coisa, uma função de materialização da disciplina histórica escolar. Como afirma Maria Inês Stamatto, o livro didático de História é um dos elementos constituidores da disciplina História e, ao mesmo tempo, em uma perspectiva dialética, é constituído por ela.

Para Munakata (2016), o livro didático "é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar" (p. 123). Assim, ao ser selecionado para fazer parte do currículo escolar e figurar nos livros didáticos de História, o evento Guerra do Paraguai passa a se constituir enquanto conhecimento escolar. Para o referido autor, "de modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização" (p. 123). De tal modo, ao se investigar sobre o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em diferentes períodos, podemos vislumbrar como cada época construiu o conhecimento sobre esse evento histórico para a escola. Tendo em vista o livro didático como elemento próprio da cultura escolar, afirma:

> [...] não há como negar que haja coisas que só existem na escola. [...] **Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático**. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, **mas a sua existência só se justifica na e pela escola** (MUNAKATA, 2016, p. 122. (grifos nossos).

Não obstante, é preciso que se diga que, na seleção dos conteúdos que estarão presentes nos livros didáticos, não houve/há consenso. O livro didático, como elemento materializador da disciplina curricular História, se constitui em um "terreno de grande contestação, fragmentação e mudança" (GOODSON, 1997, p. 27). Os conteúdos a se constituírem em conhecimentos escolares são frutos de seleções, inclusive no âmbito da

forma em que os mesmos serão abordados, não apenas em termos historiográficos, mas pedagógicos (a *reelaboração didática* de que fala Forquin, 1993). Nesse sentido, Munakata (2016) assinala que o livro didático, além da função de 'depositário de conteúdos escolares', é também 'depositário de métodos de ensino':

> Toda essa incursão pelas lições de coisas mostra outro aspecto do livro didático: ele **não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar**. A esse respeito as cartilhas e os abecedários são exemplares, pois não têm, a rigor, nenhum conteúdo, mas apenas método. Isso não significa que esses livros não apresentem valores ideológicos, religiosos, políticos, morais, cívicos, de gênero, de etnia - o que de resto acontece com todos os livros, didáticos ou não, mas tão somente que as cartilhas e os abecedários não têm propriamente um conteúdo disciplinar (MUNAKATA, 2016, p. 130. Grifos nossos).

Os livros didáticos passam a ser concebidos com uma função curricular quando a análise que dele fazemos os aponta como "depositário de conteúdos escolares", quer dizer, como um "suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares" (BITTENCOURT, 2008a, p.72). Nesse sentido, os livros didáticos tornam-se "um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares" (Bittencourt, 2004, p. 302). Choppin (2004) e Bittencourt (2004; 2008a; 2008b), ao apontarem as funções que os livros didáticos podem exercer, assinalam, também, a função instrumental, segundo a qual o livro didático passa a ser entendido como um instrumento pedagógico, um suporte de métodos e técnicas de aprendizagem, tendo em vista os exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e/ou individual.

Conforme assinala Munakata (2016), apesar de o livro didático poder ser entendido como 'depositário de conteúdos escolares', "não é sempre que o livro didático se limita a transcrever os conteúdos consagrados ou em vias de consolidação de uma disciplina escolar. Há vezes que ele tem papel determinante na definição da disciplina" (p. 126). O autor cita o exemplo de um livro escolar de Matemática que, juntamente com outros fatores envolvidos, contribuiu para estimular uma reforma curricular em relação à disciplina. Nesse sentido, nem sempre os livros didáticos estariam em consonância completa com a sua ciência de referência.

Além de ser entendido como depositário de conteúdos escolares e de métodos de ensino, o livro didático pode ser analisado, ainda, como um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregados de concepções, de ideias, de conceitos e preconceitos de uma determinada época (Choppin, 2004; Bittencourt, 2004, 2008a; 2008b, Munakata, 2016). O livro didático, nessa perspectiva, passa a ser entendido como um produto cultural, produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, veiculam suas formas de pensar e agir, além de suas identidades culturais e tradições, ultrapassando, deste modo, a questão puramente pedagógica, apresentando "implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas" (CAIMI, 1999, p.28)[35].

Uma importante perspectiva para se pensar o livro didático, é aquela suscitada pela professora Alice Casimiro Lopes, que assenta o livro escolar como um *texto curricular híbrido*. Segundo esta autora:

> Em tal acepção, um livro é um texto curricular cuja autoria é sujeita a uma ambiguidade tensa, na medida em que envolve profundos interesses econômicos (BITTENCOURT, 2004), mas também em virtude das relações culturais complexas e conflituosas assumidas pelo autor com as instâncias de influência do texto curricular. São múltiplos os discursos curriculares, relativos à seleção e organização de conteúdos culturais, às atividades de ensino e à própria concepção de livro didático, que constituem as práticas que formam os livros como materiais escolares. **Um dos discursos predominantes é o do livro didático como um currículo escrito direcionador das práticas curriculares**, **em virtude de sua capacidade de orientar as possíveis leituras a serem realizadas pelo professor no contexto da prática**. (LOPES, 2005, p.73. Grifos nossos).

A autoria dos livros didáticos, segundo a perspectiva apresentada acima, passa a ser entendida não apenas sob o ponto de vista exclusivo da formação intelectual do autor, mas somam-se a esta, os diversos sujeitos e elementos condicionantes da escrita desse material. Sujeitos estes que explicitam interesses privados, de caráter econômico, a exemplo das editoras, e interesses públicos, de caráter político-pedagógico, expressos

[35] Oliveira (2009) reconhece pelo menos seis funções ao livro didático: (1) "reproduzir ideologia; (2) difundir o currículo oficial; (3) condensar princípios e fatos das ciências de referência; (4) guiar o processo de ensino; (5) guiar o processo de aprendizagem; (6) possibilitar formação continuada" (OLIVEIRA, 2009, p.14). Uma importante característica destacada por Oliveira (2009), que serviria para caracterizar o livro didático, é o suporte no qual este material está inscrito, o papel. Contudo, entendemos, assim como Choppin (2009), que mais importante do que o suporte é a organização do material (apresentação dos conteúdos, progressão da complexidade etc.) e mesmo sua destinação para uso.

pelo Estado – tendo este ou não uma política educacional e/ou curricular explícitas ou mesmo uma política pública formulada para o livro didático[36].

Os livros didáticos de cada época reúnem estas tensas discussões e conflitos em torno de sua construção, desde os discursos legitimadores da disciplina de referência e suas instituições[37], passando pela formação profissional e intelectual do autor – e suas vinculações e aproximação com esses discursos legitimadores -, a questões econômicas suscitadas pelas editoras, como também as questões de ordem político-pedagógicas, referenciadas nas (re)definições curriculares ou de direcionamentos de certas políticas educacionais.

Consideramos que uma importante perspectiva para se pensar o livro didático é aquela suscitada pela professora Lopes (2005), em que o mesmo passa a ser concebido *enquanto currículo escrito direcionador de práticas curriculares*. Entraríamos aqui na seara da formação dos professores e de como, em alguns casos, o livro didático pode, também, cumprir uma função de formação continuada para professores cuja formação foi insatisfatória. É sabido que, no Brasil, os livros didáticos exercem nos professores um poder maior – até mesmo, talvez, pela proximidade dada pelo uso sistemático – do que programas curriculares (como os PCN, por exemplo), se tornando em muitos casos no próprio *currículo a ser cumprido*. (LOPES, 2005).

Evidenciamos, contudo, que afirmar sobre o potencial do livro didático enquanto direcionador de práticas curriculares, não implica, necessariamente, em negar a inventividade das práticas e leituras que professores e alunos realizam cotidianamente em suas salas de aula. Temos a certeza, como nos afirma Chartier (1990; 1999a; 1999b;

---

[36] Stamatto (2009) realça que "é preciso levar em consideração, que para os editores e autores, não há sentido em elaborar um livro como recurso didático e o mesmo estar impedido de ser usado nas salas de aula por não atender critérios legais ou por não haver mais a disciplina que o teria como apoio pedagógico." (p. 29).

[37] No caso da disciplina História, a instituição que legitimou este conhecimento no Brasil desde o século XIX até meados da década de 1970, foi o *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB) e seus congêneres regionais. Inclusive, a maioria dos autores dos manuais de História desse período era sócio deste instituto. Só depois que a pesquisa se consolidou em instituições universitárias no Brasil, sobretudo com a constituição de programas de pós-graduações em História e Educação, é que os discursos legitimadores do conhecimento histórico foram migrando para a universidade. No Paraguai, a *Academia Paraguaya de la Historia*, assim como suas precedentes - o *Instituto Histórico Nacional* (IHN) e o *Instituto Paraguaio de Investigações Históricas* (IPIH), representaram, e ainda representam, um importante centro legitimador da produção do conhecimento histórico. No nosso entender, ao contrário do que aconteceu no Brasil, onde o IHGB foi perdendo legitimidade frente às universidades no que se refere à produção de conhecimento histórico, a *Academia Paraguaya de la Historia* manteve-se, junto com as universidades do país, como um dos principais lócus de produção do conhecimento histórico nacional.

2001), de que a leitura não é anulada no próprio texto lido, mas ao contrário, ela ganha vida nas mãos de seus leitores (professores e alunos).

De acordo com Lopes (2005):

> [...] Como os livros didáticos compõem um currículo escrito com poder significativo de orientar decisões curriculares, em sua análise sobre o conhecimento oficial, Apple (1994) afirma que, **antes mesmo das políticas de currículo nacional, já existia um currículo nacional velado, constituído pela inter-relação das políticas estatais do livro didático com o mercado editorial**. Em virtude da intensa competição e das pressões por lucros no mercado capitalista, o livro didático torna-se um produto econômico. Isso não diminui, contudo, seu caráter político e cultural. Para Apple, **as decisões relativas aos livros são condicionadas por políticas governamentais, bem como expressam as visões sobre o que se entende por conhecimento legítimo**. (p. 79) (grifos nossos).

Como destaca Lopes, o livro didático pode ser caracterizado enquanto produto mercadológico, haja vista que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo a técnicas de fabricação e comercialização, em que se registra, por trás dessa lógica, uma preocupação com o lucro[38]. Contudo, como apontado pela autora, falar do caráter mercadológico do livro didático não exclui, necessariamente, os aspectos políticos e culturais do mesmo. Da mesma forma, Munakata (2012a) aponta que "mercado e cultura não se excluem" (p. 58) e que "convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural)". (2012b, p. 184-185).

Reforçando o aspecto político do livro didático, Décio Gatti Jr. (2004) alerta para a complexidade das relações estabelecidas entre os órgãos públicos, responsáveis pela educação, e as editoras de obras didáticas. Para o autor, as políticas públicas educacionais influenciam as editoras no que concerne a construção dos livros didáticos, mas, numa relação de mão dupla, as autoridades públicas, no momento de elaboração curricular, de alguma maneira, também sofrem influências das editoras de livros didáticos já postos no mercado, que atuam como grupo de pressão.

---

[38] Tal perspectiva vem ganhando espaço em produções acadêmicas desde os anos 1990, ainda mais porque o livro escolar representa, desde algum tempo, um importante ramo das atividades produtivas e comerciais das editoras e, hoje, indubitavelmente, constitui-se na atividade mais rentável do setor editorial brasileiro, cujo maior comprador é o Estado. Deste modo, como produto mercadológico, o livro didático sofre influências do mercado editorial, que como demonstram vários pesquisadores, tem um papel preponderante no resultado final do livro. A esse respeito, ver: MUNAKATA (1997; 2012), CASSIANO (2003; 2004a; 2004b; 2007) e GATTI Jr. (2004).

Em relação às pesquisas acadêmicas sobre os textos escolares no Brasil, Munakata (2004) afirma ter se realizado, entre as décadas de 1970 e 1980, uma verdadeira "caça às bruxas nos livros didáticos, em que se flagrava ideologia em cada frase, palavra ou vírgula" (MUNAKATA, 2004, p.10)[39]. Para este autor, durante o período mencionado, fez sucesso um gênero literário que poderia ser denominado de "as belas mentiras":

> Uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesas – em suma, da ideologia. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas pesquisas já indicavam-lhes a intenção: *versão fabricada*, *história mal contada*, *belas mentiras* (MUNAKATA, 2003, p.271).

As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos, de Maria de Lourdes Deiró Nosella, foi publicada no final da década de 1970. Resultava de uma pesquisa que pretendeu analisar as obras didáticas de 1ª a 4ª séries do então I grau utilizadas no ano de 1977, na rede de ensino do Espírito Santo. A autora apresentou como resultado da pesquisa que os textos escolares se constituem como um instrumento da classe dominante. Tais livros, segundo a autora, escamoteavam os conflitos de classe "com a função de mascarar um mundo real, contraditório e injusto, de acordo com os interesses da classe hegemônica" (NOSELLA, 1981, p.177).

Em relação à obra de Nosella, Galzerani (1997) tece as seguintes críticas:

> [...] Não conteriam [os livros escolares] também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? Em outras palavras, até que ponto o conteúdo do livro didático constitui apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos

[39] Muitas dessas obras que seguiram a perspectiva ideológica se assentaram em dois pilares excludentes entre si: as primeiras viam, nos livros didáticos, o grande vilão do ensino brasileiro, imputando-lhes todas as mazelas. As segundas concebiam os livros escolares como "panaceia universal", na expressão utilizada pela professora Fonseca (2003, p. 52). Uma e outra, a nosso ver, trazem sérios problemas que merecem uma melhor reflexão. O primeiro porque defende a extinção ou a não utilização dos livros escolares e o segundo por acreditar que "seja possível existir 'um livro didático ideal', uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor" (BITTENCOURT, 2004, p.300. Grifo da autora).

> da própria sociedade? Em nossa opinião, a autora [Nosella] apresenta uma visão unidimensional da ideologia do livro didático (GALZERANI, 1997, p.107).

Freitag et al (1987), na década de 1980, já alertava para a relação entre o livro de Nosella com o de Marisa Bonazzi e Umberto Eco (1980), intitulado, na tradução brasileira, de *Mentiras que parecem verdades*. Segundo Freitag et al (1987), "se Nosella não conseguiu transpor, para o contexto brasileiro, a riqueza e a ironia do livro de Bonazzi e Eco, conseguiu inspirar uma infinidade de colegas a tentarem melhor sorte" (p. 54). E continua: "a partir da publicação de *As belas mentiras* (1978) passaram a surgir, em todo o Brasil, estudos denunciando a ideologia do livro didático" (Ibdem).[40]

Outra obra destacada por Munakata (1997), e que faz parte do rol 'as belas mentiras', é a *Ideologia no livro didático*, de Ana Lúcia Goulart de Faria (1996), para quem o livro se resumiria praticamente em ser um veículo portador de uma ideologia, a ideologia burguesa. O objetivo principal de Faria foi tentar perceber a categoria conceitual 'trabalho' nos livros didáticos das séries inicias do I grau (2ª, 3ª e 4ª séries).

Além da análise aos livros didáticos (um total de 35 obras didáticas de 6 editoras, dentre os livros mais vendidos em 1977), a pesquisadora entrevistou crianças vinculadas às séries dos livros analisados. A tônica das entrevistas foi apreender como essas crianças, que foram, segundo critérios da autora, selecionadas por possuírem uma origem social burguesa ou proletária, concebiam o trabalho.

Faria (1996) afirma que, "dependendo do referencial teórico que se adote, o livro didático, como uma das manifestações da ideologia da classe dominante, pode ser considerado mentiroso, arcaico, falso etc." (p.70). No entanto, a autora acredita que o livro didático reproduz a ideologia da classe dominante, mostrando a visão idealista da burguesia. Nesse caso, afirma que "a aparente falsidade é justamente a visão idealista burguesa que não apreende a base material e transmite seus interesses de classe como interesses universais" (p.70).

Ainda nesta mesma perspectiva, Faria (1996) afirma que:

> A contradição realidade-discurso encontrada no livro didático é própria da ideologia burguesa, é uma influência antidialética sobre o

[40] Esta mesma obra de Freitag et al (1987) foi reeditada pela Cortez Editora e Autores Associados em 1989 com o título *O livro didático em questão*.

> pensamento, o discurso não é ilusório, o que é ilusório é considerar a produção intelectual desligada da base material, com vida própria (p.70-71).

Precisamos, contudo, ponderar que as produções acadêmicas sobre os livros didáticos nas décadas de 1970 e 1980, a exemplo de Nosella e Faria, estavam bastante atualizadas, teórica e metodologicamente, com a época em questão. É preciso, ainda, contextualizar as produções das autoras mencionadas com o período em questão, de predominância do regime militar. Como é sabido, os governos militares buscaram realizar um processo de descaracterização dos saberes das Ciências Humanas, acentuada com a diluição dos conteúdos curriculares de História e de Geografia no então ensino de Estudos Sociais, no 1º Grau. Nesse sentido, as desconfianças acerca das ideologias no ambiente educacional, de uma maneira geral, e em particular nos textos escolares desse período, constituem-se em críticas bastante compreensíveis. Assim, afirma Munakata (2003) que:

> Livro didático (e paradidático) era compreensivelmente objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita – e não sem razão – toda a organização escolar consolidada pela ditadura. [...] Por isso, não surpreende que os livros didáticos de História e Estudos Sociais tivessem sido alvo preferencial do gênero *As Belas Mentiras* (MUNAKATA, 2003, p.271. Grifo do autor).

Na década de 1990 outras problemáticas emergiram aos olhos dos pesquisadores do livro didático, questões como editoração e comercialização, ilustração, atividades pedagógicas, práticas de leitura e escrita, políticas do livro didático, dentre outras, passaram a fazer parte das preocupações das pesquisas sobre os livros didáticos no Brasil.

A tese da professora Circe Bittencourt, defendida no ano de 1993, marcaria indelevelmente a historiografia sobre os manuais escolares brasileiros. Seria um divisor de águas em relação às pesquisas anteriores, àquelas realizadas, mormente em fins de 1970 e em toda a extensão da década de 1980, que valorizava, sobretudo, questões ideológicas, erros conceituais e preconceitos de toda ordem, veiculados nos textos escolares. Bittencourt formulou como proposta de pesquisa analisar os manuais didáticos de forma ampla. Não somente pela vastidão de seu recorte temporal, que

correspondeu aos anos de 1810 a 1910, mas também devido às suas análises abarcarem desde a vinculação dos livros escolares no que se refere ao poder instituído, onde a ingerência do Estado – seja ele imperial ou republicano – se fez sentir, até a própria forma de utilização deste livro por alunos e professores.

Entrevista com editores e autores[41], assim como com usuários de livros didáticos, sejam eles professores, alunos ou alunos egressos da educação básica, para apreender suas concepções e leituras sobre os textos escolares, é cada vez mais utilizada nas pesquisas sobre manuais escolares. Assim, delineia-se um fecundo espaço de diálogos, em que se vislumbram não só aquilo que está inscrito no livro, mas também as leituras que seus usuários praticam, em especial, as formas de sua recepção[42].

No começo da década de 1980, podíamos "contar nos dedos os textos sobre livro didático no Brasil" (OLIVEIRA et al, 1984, p.19). Contudo, atualmente, com a expansão dos programas de pós-graduação em Educação e em História, já dispomos de uma gama de importantes trabalhos acerca dos livros didáticos em geral e de História, em particular, que vão desde sua editoração até sua utilização em sala de aula, abordando questões ideológicas, mercantis, pedagógicas, político-curriculares, dentre outros. Enfim, o panorama atual das pesquisas sobre os livros didáticos no Brasil é altamente frutífero.

Exemplo disso pode ser encontrado, mais recentemente, em diversas obras coletivas, sob a organização das professoras Margarida Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto, ambas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essas obras tratam das relações entre ensino de História, livros didáticos e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os diversos autores atuaram também como avaliadores do PNLD para os livros didáticos de História e puderam tratar dos mais diversos assuntos referentes às obras didáticas.

Exemplos como esses dão estofo ao que afirma Oliveira (2008):

---

[41] Ver, por exemplo, os trabalhos doutorais em Educação de Munakata (1997) e Gatti Jr. (1998), ambos desenvolvidos na PUC-SP.

[42] Uma interessante pesquisa acerca das memórias de antigos usuários de livros didáticos, destacando-se as características materiais e simbólicas desses livros, pode ser encontrada em Fernandes, 2004. Em Helenice Rocha (2009), encontramos um estudo das formas de recepção dos usuários de livros escolares. Ver também Munakata (2007).

> Hoje, diferentes abordagens cortam, atravessam, tangenciam, decompõem a história ensinada sob diversos pontos de vista e referenciais teóricos e põe à nossa disposição um conjunto de conclusões bastante híbridas – embora, plenamente justificáveis, posto que a escrita da história muda por conta das próprias mudanças dos historiadores, do tempo, dos métodos e dos instrumentos da própria ciência da História (p. 29).

Em nossa pesquisa, a materialidade do livro didático, apesar de não ser desconsiderada, não se constitui no foco principal da investigação. Como já anunciado, a análise que buscamos realizar se dá em torno do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, quer dizer, se dá em torno de um conteúdo curricular específico da História escolar, em que buscamos focalizar não apenas os livros didáticos da disciplina, mas também as abordagens que empreendem professores de ambos os países – aí compreendido o uso que faz o professor do livro didático de História selecionado.

Analisamos um total de 26 livros didáticos, dentre os quais 14 livros brasileiros e 12 paraguaios, cobrindo um recorte temporal que foi desde o século XIX até os atuais livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa. Relevante mencionar que nossa intenção, diferentemente das pesquisas realizadas na década de 1980 sobre os conteúdos curriculares dos livros didáticos, não foi buscar ideologias subjacentes e/ou erros conceituais, mas buscar entender como a *Guerra do Paraguai* se constituiu enquanto conhecimento escolar e foi, ao longo do tempo, se reconfigurando até hoje, inclusive, com o suporte da fala dos professores sujeitos da pesquisa, perceber como tem influenciado os mesmos em suas práticas curriculares.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS E ESCOLHAS TOMADAS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico traçado pelo pesquisador em articulação com a construção do objeto e objetivos de pesquisa, descrevendo os caminhos percorridos e justificando as escolhas metodológicas. Como já anunciado, o problema central que orienta a nossa investigação gira em torno de *como o conteúdo curricular Guerra do Paraguai foi/é abordado em livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai e construído enquanto saber disciplinar a ser ensinado por professores de História de escolas da Educação Básica de ambos os países?* Dito isto, temos por objetivo analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, com foco nas abordagens que fazem livros didáticos e professores da disciplina História, sem perder de vista como esse mesmo conhecimento escolar foi se reconfigurando – em consonância com a historiografia desses dois países – ao longo do tempo.

Relevante mencionar que a pesquisa em tela situa-se no campo do currículo. Dentro desse campo, o quadro teórico que constituiu as lentes que possibilitaram a leitura dos dados foi composto de autores que se vinculam à teoria crítica da educação e do currículo, como Goodson (1997), Forquin (1993), Young (2007; 2011), dentre outros. As categorias que compõem o quadro conceitual da pesquisa são: *conhecimento escolar*, *disciplina escolar*, *livro didático*, assim como *saberes disciplinares*.

Especificadas as questões acima, seguimos a explicitar os estruturantes metodológicos da pesquisa em foco.

4.1 Campo de pesquisa

Assim como Flick (2009), entendemos que "o termo genérico 'campo' pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial, tomadores de decisões em administração ou empresas, e assim por diante" (p. 109-110). Enfim, como aponta Minayo (1999), o campo de pesquisa se constitui em um recorte – espacial ou social – que o pesquisador faz da realidade. É nesse mesmo campo que o pesquisador busca os

elementos necessários para responder ao seu problema de pesquisa, ou mesmo, se vê *obrigado* a redimensioná-lo, tendo em vista a aproximação com a realidade. Para Edlamar Santos (2010), por exemplo,

> É importante destacar que ele [o campo de pesquisa] transcende a questão físico-espacial, na medida em que compõe as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e espaço, bem como as relações entre os próprios sujeitos. O campo de pesquisa compreende [também] uma delimitação do espaço. É, portanto, o lugar onde o objeto se corporifica e ganha vida na ação dos sujeitos. (p. 152).

Por estarmos realizando uma análise que requer um duplo espaço de observação, o nosso campo de pesquisa se constituiu em duas escolas da Educação Básica, uma no Brasil e a outra no Paraguai. Por questões éticas, com as quais nos comprometemos a observar ao contatarmos os sujeitos da pesquisa, não denominaremos os nomes das escolas campo, que passaremos a chamar de Escola A (brasileira) e Escola B (paraguaia). Realizaremos, contudo, uma breve caracterização das mesmas, como forma de contextualizar e reafirmar os critérios de escolha desses campos.

Dito isto, explicitamos os critérios escolhidos para seleção dos colégios como campo de pesquisa: (1) o caráter experimental dos mesmos, (2) serem considerados colégios de referência, (3) ter em sua estrutura curricular o conteúdo Guerra do Paraguai e (4) terem tradição em receber alunos de graduação em situação de estágio curricular obrigatório. Todos os critérios acima estabelecidos nos levam a supor um diálogo maior entre o conhecimento escolar e a disciplina de referência na universidade.

No Brasil, o campo de pesquisa foi uma escola vinculada a centro acadêmico de uma universidade pública, com sede na cidade de Recife, Pernambuco, instituição onde atuam, na condição de professores efetivos, os dois sujeitos brasileiros (Escola A). No Paraguai, o campo de pesquisa selecionado está também vinculado a uma Faculdade de uma universidade pública, situada em Assunção, onde atuam, na condição de docentes efetivos, os sujeitos paraguaios (Escola B).

4.2 Sujeitos da pesquisa

Entendemos, assim como Edlamar Santos (2010), que o sujeito da pesquisa em Educação "não é um mero objeto da realidade, que pode ser solicitado pelo pesquisador quando este necessita de informações" (p. 168). Ao contrário, entendemos o sujeito como um "ser ativo, que estabelece uma relação de interação com o mundo, a qual permite participar do processo de produção da realidade" (p. 168). Assim,

> Nesse movimento, o sujeito cria determinadas situações de aprendizagem que se manifestam por meio dos seus saberes, valores e crenças. Trata-se, então, de entender que os sujeitos são protagonistas de determinadas práticas, as quais estão imbuídas de um conjunto de saberes (SANTOS, 2010, p. 168).

Considerando esses apontamentos, selecionamos como sujeitos da pesquisa quatro (4) professores da educação básica, sendo dois brasileiros e dois paraguaios. Os dois primeiros atuam na Escola A – campo de pesquisa no Brasil, enquanto os dois últimos atuam na Escola B – campo de pesquisa no Paraguai. Relevante enfatizar que as identidades dos professores sujeitos da pesquisa serão, por motivos éticos, preservadas. Tal prática é recorrente em pesquisas científicas envolvendo seres humanos, sobretudo nas pesquisas educacionais. Nesse sentido, denominaremos os sujeitos da pesquisa como: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4, sendo os dois primeiros os sujeitos brasileiros, enquanto os dois últimos os paraguaios.

Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa seguiram as seguintes diretrizes: (1) possuírem a formação no campo disciplinar da História, (2) ensinarem a disciplina curricular História nas escolas selecionadas como campo de pesquisa, (3) estarem lecionando nos anos nos quais o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* é abordado e (4) ter inserida em sua prática curricular o conteúdo *Guerra do Paraguai*. Quanto a este último critério, as entrevistas realizadas durante a pesquisa exploratória puderam nos fornecer as informações necessárias. Esse cuidado foi requerido para que tivéssemos a certeza de que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* seria, efetivamente, abordado pelo professor em sala de aula. Tínhamos o receio de que, mesmo com o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* fazendo parte do currículo escolar das escolas campo de

pesquisa, não tivesse espaço na prática curricular do professor. Os sujeitos da pesquisa podem ser mais bem caracterizados nos quadros abaixo:

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores brasileiros)

PROFESSORES BRASILEIROS	CARACTERIZAÇÃO
Professor 1	Possui graduação (2004) e mestrado (2008) em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado (2013) em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2014 finalizou o pós-doutorado (História) pela UFPE. Atuou como professor de História na educação básica de 2001 a 2008, retornando à atividade docente para este nível de ensino apenas em 2015, na escola campo de pesquisa. Em 2013, atuou como professor no ensino superior. De 2015 a 2016 foi professor substituto da escola campo de pesquisa, se tornando, a partir dessa última data, através de concurso público de provas e títulos, professor efetivo.
Professor 2	Possui graduação (2004), mestrado (2008), doutorado (2014) e pós-doutorado (2015) em História, todos realizados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Iniciou sua atividade docente na Educação Básica em 2005, tornando-se, em 2016, professor efetivo da escola campo de pesquisa, através de concurso público de provas e títulos. Atuou como professor do ensino superior de 2012 a 2014.

Ao se observar o quadro acima, o qual expõe o perfil dos professores brasileiros selecionados como sujeitos dessa pesquisa, é possível perceber numerosas similaridades: Ambos possuem uma formação ampla e no mais alto nível na área da História, que vai da graduação ao pós-doutorado. Formaram-se na mesma instituição e no mesmo período em relação à graduação e ao mestrado, não sendo improvável que tenham sido colegas de turma. Além disso, foram aprovados no mesmo concurso de provas e títulos para cargo de professor na escola campo de pesquisa. Como forma de melhor caracterizar os professores paraguaios, sujeitos da pesquisa, expomos o quadro a seguir, no qual os mesmos podem ser mais bem caracterizados:

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores paraguaios)

PROFESSORES PARAGUAIOS	CARACTERIZAÇÃO
PROFESSOR 3	É graduado (2006) e mestre em História pela Universidade Nacional de Assunção (UNA). Possui nove anos de experiência na educação básica e oito na educação superior. Atualmente é professor na escola campo de pesquisa e na Universidade Nacional de Assunção.
PROFESSOR 4	É licenciado em História (2006) pela Universidade Nacional de Assunção (UNA). Possui dois mestrados, o primeiro em História Nacional Independente pela UNA e o segundo em História do Mundo Hispânico pela Universidade Jaume I – Castellón de La Plana (Espanha). Possui doutorado (2014) em Ciências Sociais e Políticas pela UNA. Possui nove anos de docência. Atualmente é professor na escola campo de pesquisa e na Universidade Nacional de Assunção.

Ao observarmos o quadro percebemos que os professores paraguaios, assim como os brasileiros, possuem perfis bastante assemelhados entre si. Ambos também possuem uma ampla formação na área da História e, coincidentemente, formaram-se na mesma instituição e no mesmo período em relação à graduação, não sendo improvável que, também, tenham sido colegas de turma. Em relação à atuação profissional há, ainda, bastante semelhanças, desde os níveis de educação nos quais ensinam, passando pelo tempo de atuação e indo às instituições aonde lecionam, ambos realizando atividades docentes tanto na escola campo de pesquisa como na Universidade Nacional de Assunção.

Enfim, o perfil dos quatro professores sujeitos da pesquisa possui traços característicos que os assemelham nestes quesitos: área da formação inicial, período de finalização dessa formação, ampla formação na área da História, tempo de atuação na docência, possuem experiência na educação básica e no ensino superior. Além do mais, todos são adultos jovens, pois, possuem idade que varia entre 30 e 40 anos.

Assim, tendo observado os dois quadros anteriores, que teve o objetivo de caracterizar os quatro professores sujeitos da pesquisa, podemos afirmar que o perfil dos mesmos aproxima-se do quadro docente de escolas de referência vinculadas a universidades, contudo, é bastante distinto das características do quadro docente da maioria das escolas da educação básica no Brasil e no Paraguai, sobretudo em termos de formação. Contudo, ao estabelecermos os critérios de escolha das escolas campo de pesquisa – quer dizer, escolas experimentais, de referência e que tivessem tradição em

receber estudantes em situação de estágio curricular obrigatório -, já partíamos do pressuposto de que encontraríamos sujeitos com ampla formação na área, pelo menos do que conhecíamos da experiência brasileira.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Destacamos a **pesquisa documental** com livros didáticos de História para a educação básica no Brasil e Paraguai como um dos procedimentos de coleta de informações. Foram selecionados 26 livros didáticos de História, sendo 14 brasileiros e 12 paraguaios. Os livros selecionados cobrem um recorte temporal que vai desde o final do século XIX até aos dias atuais, sendo esses últimos representados pelos livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa. A coleta de informações junto aos professores sujeitos da pesquisa se fez por meio de **entrevista semiestruturada** e de aplicação de **questionário**[43]. Os dados gerados a partir dos mencionados instrumentos foram analisados considerando os objetivos propostos para este trabalho.

A escolha pelo longo recorte temporal na seleção e análise dos livros didáticos de História brasileiros e paraguaios se deu devido a nosso interesse em saber como o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* foi se reconfigurando – em consonância com a historiografia desses dois países – ao longo do tempo e, como atualmente é abordada por professores e livros didáticos da disciplina. Nesse sentido, nos dispomos a compreender de que forma um saber disciplinar histórico foi constituindo-se como saber escolar e, nesse sentido, foi fazendo valer sua condição de conhecimento poderoso.

Em relação ao *corpus* documental*,* no que concerne aos livros didáticos brasileiros e paraguaios, buscamos alguns dos mais representativos do período no qual foram produzidos e publicados, pois, desde o início da pesquisa, interessava-nos analisar livros didáticos que gozassem de boa aceitação no cenário editorial de didáticos no Brasil e no Paraguai e que, portanto, tivessem contribuído no processo de atribuição

[43] Os questionários foram aplicados apenas tendo em vista uma melhor caracterização dos sujeitos, como idade, formação acadêmica, atuação profissional, dentre outras informações.

de sentido da *consciência histórica*[44] de gerações de crianças e jovens brasileiros e paraguaios. Isso não quer dizer, contudo, que não possa haver outros livros tão significativos para época quanto os que foram selecionados. Algum pesquisador do Ensino de História poderia se questionar sobre o porquê de este ou aquele título não ter sido incluído, no que argumentamos que toda pesquisa acadêmica opera com seleções e que os livros selecionados se enquadram nos objetivos propostos, bem como respondem aos critérios estabelecidos. Entendemos que o número de livros didáticos estabelecidos para a pesquisa, além dos significados que os mesmos assumiram em cada época de produção, fornece elementos suficientes para realizarmos reflexões em torno de como a Guerra do Paraguai foi abordada enquanto conhecimento escolar, ao longo da história brasileira e paraguaia, por obras didáticas e pelo currículo de ambos os países.

Nesse sentido, para conseguir selecionar os livros a partir das intenções anunciadas acima, observamos as seguintes questões: (1) interessava-nos obras que tivessem tido inúmeras edições, o que representaria a sua relativa aceitação no cenário de livros didáticos e sua participação por anos seguidos no processo de atribuição de sentido da *consciência histórica* de um grande número de estudantes e professores brasileiros e paraguaios; (2) A segunda questão observada na seleção dos livros didáticos foi o lugar social-institucional dos autores. No caso brasileiro, vários dos livros selecionados por nós têm como autores professores do Colégio Pedro II e/ou membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). No caso paraguaio,

[44] Entendemos a consciência histórica como "um fenômeno inerente à existência humana" (CERRI, 2001, p. 96), um "universal antropológico" (Rüsen, 2006). Ponderamos que qualquer consideração em relação a defesa de que existam pessoas ou povos que não possuam consciência histórica possa gerar a velha dicotomia entre civilização e barbárie. Para este último autor citado, "[...] pensar historicamente, no sentido corrente da palavra 'História', é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humana. Mas se se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identificá-las como universais" (Rüsen, 2006, p. 118). Cerri (2001), ao fazer uma leitura do pensamento de Heller (1993) e Rüsen (2001), assinala que, para os autores em foco, "[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral" (p. 99). Assim, "Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, **as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal**. Na definição desse autor, a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática [...]" (CERRI, 2001, p. 100. Grifos nossos). Nesse sentido, tanto para Heller (1993) e Rüsen (2001; 2006), quanto para Cerri (2001; 2011), "o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de enfocar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo" (CERRI, 2001, p. 100).

ganham destaque três instituições, que comporão os lugares-sociais nos quais a maioria dos autores dos livros didáticos analisados estará vinculada: O *Colégio Nacional*, a *Universidade Nacional* e o *Instituto Histórico Nacional*.

O Colégio Pedro II e o IHGB são as duas principais instituições que, desde o século XIX até as primeiras décadas do século XX, foram as responsáveis pela legitimação do conhecimento histórico, a primeira em nível escolar/curricular e a segunda em nível acadêmico. Os programas de ensino do Colégio Pedro II exerceram, durante algum tempo, praticamente, uma função de currículo nacional, pois muitos colégios das diversas províncias brasileiras – depois de 1930, denominadas de Estados – organizaram seu currículo a partir de programas daquele colégio. Nesse sentido, os livros didáticos escritos por professores que atuavam no Pedro II ganhavam *status* de qualidade e passavam a ser adotados em outras províncias/estados brasileiros.

No Paraguai, as obras didáticas de autores que, de alguma forma, mantinham ou haviam mantido vínculos institucionais com as três instituições mencionadas, também ganhavam *status* de qualidade e, em certo sentido, influenciaram escolas e professores de todo o país a adotarem as obras. Daí, certamente, a longevidade desses livros didáticos, materializada nas suas diversas edições, o que gerou o nosso interesse em analisá-los.

Ressaltamos que, estabelecidos os critérios na seleção dos livros didáticos a fazerem parte do *corpus* documental da presente pesquisa, não houve grandes dificuldades em relação à seleção dos livros didáticos brasileiros, devido ao conhecimento que possuíamos dos mesmos, oportunizado pelas pesquisas acadêmicas em relação à temática no Brasil. Em contrapartida, em relação ao Paraguai, houve certa dificuldade inicial. Em minha estadia naquele país, fotografei todos os livros didáticos de História a que tive acesso[45], só depois, no Brasil, com mais calma e com mais conhecimento da historiografia e do contexto educacional paraguaio foi que se tornou possível realizar o processo de seleção dos livros didáticos daquele país, que comporiam o *corpus documental* da pesquisa.

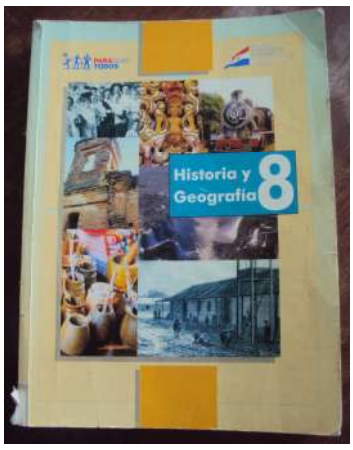
Dito isto, informamos que nos *Apêndices A e B* estão dispostos todos os livros didáticos brasileiros e paraguaios que compõe o *corpus* documental da pesquisa.

[45] Registramos as partes referentes ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* e os elementos pré e pós-textuais que poderiam gerar informações catalográficas sobre o livro.

Organizamos a apresentação dos mesmos em formato de quadro, no qual pode ser conhecida também uma breve biografia de todos os autores dos livros didáticos selecionados, assim como a indicação do local onde tivemos acesso a cada uma das obras. Preferimos alocar os referidos quadros no Apêndice apenas por uma questão de organização da estrutura da tese, uma vez que os mesmos ocuparam cada um várias páginas.

Relevante destacar que, dos 26 livros didáticos selecionados para fazer parte do *corpus* documental da pesquisa, apenas dois – um brasileiro e outro paraguaio – não seguiram os critérios de escolha anteriormente mencionados. Os dois livros referidos foram escolhidos, justamente, por serem aqueles adotados pelos professores sujeitos da pesquisa. Na pesquisa exploratória, através das entrevistas realizadas com os professores, conseguimos identificar os livros utilizados pelos mesmos, que podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa

Livro didático brasileiro utilizado pelos professores sujeitos da pesquisa	**Livro didático paraguaio utilizado pelos professores sujeitos da pesquisa**
PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber História, 8º ano**. São Paulo: Editora FTD, 3ª edição, 2015.	MOREIRA, Mary Monte de López. **Historia y Geografía**. 8º grado. Assunção: Editorial Don Bosco, 2009. 

Como já anunciado na Introdução deste trabalho, apresentamos como objetivo central analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, com foco nas abordagens que fazem professores e livros didáticos da disciplina História

de ambos os países. Assim, como forma de alcançar os objetivos ao qual nos propomos, lançamos mão de instrumentos de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, como forma de obter informações e gerar dados a serem posteriormente analisados.

Assim como Fraser e Gondin (2004), entendemos a entrevista como uma "forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca" (p. 139). De tal modo, a mesma é concebida *essencialmente* como "uma comunicação verbal e consiste em um tipo de interação com objetivos específicos, que visa a compreensão de como os sujeitos percebem e vivenciam determinada situação ou evento que está sendo focalizado" (Idem, p. 146). Como assinala Gaskell:

> Nas ciências sociais empíricas, a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. [...]. O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas. [...]. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2014, p. 64-65).

A partir dos elementos apontados, reforçamos o argumento da natureza qualitativa do presente trabalho. Em acordo com o que diz Gaskell (2014), partimos do entendimento de que "a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão" (p. 68). Contudo, ao realizar tais apontamentos, não é a nossa intenção reforçar a dicotomização entre *pesquisa qualitativa* x *pesquisa quantitativa*, ação pela qual se reforça um preconceito em relação a esta última, como bem nos alerta Gatti (2006; 2012).

Importante mencionar que as transcrições das quatro entrevistas foram realizadas pelo autor. As transcrições das entrevistas dos professores paraguaios gerou uma

dificuldade adicional por terem sido realizadas na língua espanhola. Nesse sentido, tivemos que realizar um exaustivo processo de escuta das entrevistas dos sujeitos paraguaios repetidas vezes até identificar toda a fala dos mesmos. Preferimos não traduzir as transcrições dos sujeitos paraguaios, tendo em vista preservar as expressões e ênfases dadas pelos mesmos em sua língua original.

4.4 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados foram realizados na perspectiva metodológica da análise de conteúdo e, para isso, nos apoiamos nas orientações de Laurence Bardin (1977). Escolhemos a análise categorial temática por considerá-la a que melhor responde ao nosso objeto de estudo e aos objetivos propostos, tendo em vista que, inclusive, ao possuir um grande número de informações advindas de 26 livros didáticos e das entrevistas aos quatro professores sujeitos da pesquisa, precisávamos de uma técnica de organização e tratamentos dos dados que pudesse contribuir para que conseguíssemos responder ao problema de pesquisa proposto.

4.4.1 Categorização do corpus documental referente aos livros didáticos brasileiros e paraguaios

Em relação aos livros didáticos, buscamos realizar uma pré-análise das 26 obras selecionadas no que se refere ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, na intenção de construir o quadro de categorias que norteariam nossas análises em relação a esse *corpus* documental. É importante ressaltar que, tanto na fase da pré-análise quanto na da análise dos livros didáticos, consideramos não apenas o conteúdo *Guerra do Paraguai* em si, mas todo o contexto anterior à guerra, como as intervenções brasileiras no Uruguai, Argentina e Paraguai na década de 1850, que consideramos fundamentais para se entender o conflito em questão, assim também como todo o contexto do pós-guerra.

Em relação à pré-análise, construímos dois quadros, um referente aos livros didáticos brasileiros e a outra aos livros didáticos paraguaios. O objetivo da construção dos quadros foi o de, de forma mais sistematizada, dar maior visibilidade ao *corpus*

documental. Assim, na primeira coluna dos quadros, assentamos os livros pré-analisados e, na coluna seguinte, os resumos e observações acerca das abordagens em relação ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*. Na segunda coluna fomos realizando observações e destacando citações que eram expressivas das concepções dos autores sobre o evento analisado. Depois de preenchidas as duas tabelas da pré-análise, buscamos perceber:

1. Recorrências e divergências em relação apenas aos livros didáticos brasileiros;
2. Recorrências e divergências em relação apenas aos livros didáticos paraguaios;
3. Recorrências e divergências entre os livros didáticos brasileiros e paraguaios.

Ao realizar os três movimentos acima descritos, oriundos de uma análise detalhada e sistematizada, pudemos ir encontrando eixos temáticos que passamos a destacar/separar em cores diferenciadas, quer dizer, cada eixo-temático encontrado/observado/percebido ganhava uma cor específica. Finalizado esse movimento de pré-análise do material, pudemos, de forma mais nítida e com o rigor científico, construir o quadro de categorias que estruturou nossas análises referentes aos livros didáticos brasileiros e paraguaios. A seguir é possível observar o quadro das categorias construídas, assim como os seus respectivos descritores:

Quadro 4 - Categorias construídas e seus descritores (livros didáticos)

CATEGORIAS	DESCRITORES DE CADA CATEGORIA
1. AS RAZÕES PARA A GUERRA DO PARAGUAI EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA BRASILEIROS E PARAGUAIOS	- As narrativas em torno das origens do conflito entre Brasil e Paraguai; - As narrativas em torno das origens do conflito entre Argentina e Paraguai; - As narrativas em torno do estopim que gerou a Guerra do Paraguai.
2. NARRATIVAS HISTÓRICAS CENTRADAS EM PERSONAGENS EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO CURRICULAR GUERRA DO PARAGUAI EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PARAGUAIOS	- As narrativas tecidas através de um discurso histórico centrado nas personalidades. - As narrativas em torno das personalidades e dos papéis históricos exercidos por figuras como: Francisco Solano López, Caxias, Tamandaré, Osório, D, Pedro II, Conde D'Eu, dentre outros. - As narrativas em torno das construções dos *heróis* e *anti-heróis* da guerra.

3. NARRATIVAS HISTÓRICAS NACIONALISTAS EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO CURRICULAR GUERRA DO PARAGUAI EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PARAGUAIOS	- As narrativas em relação às batalhas; - Os destaques e ênfases nacionalistas para descrever eventos de guerra; - As narrativas em torno da tomada de Assunção;
4. IMPERIALISMOS EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO CURRICULAR GUERRA DO PARAGUAI EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PARAGUAIOS	4.a) BRASIL: "POLÍTICA IMPERIAL: O EXTERMÍNIO DO PARAGUAI"?: - As narrativas em torno do Brasil enquanto uma potência regional imperialista na região Platina; - As narrativas em torno das intervenções brasileiras no Uruguai, Argentina e Paraguai no período pré-guerra; - As narrativas brasileiras em torno do "outro", o paraguaio.
	4.b) ARGENTINA: A ÂNSIA ANEXIONISTA: - As narrativas em torno do imperialismo argentino na região do Prata; - A Argentina como uma ameaça às independências uruguaia e paraguaia. - As tentativas de reconstrução do Vice-Reinado do Prata, sob controle de Buenos Aires.
	4.c) PARAGUAI: CRIAÇÃO DO "PARAGUAI MAIOR": - As narrativas em torno do imperialismo paraguaio na região platina; - O expansionismo de Francisco Solano López e a tentativa de criação do 'Paraguai Maior'.
	4.d) INGLATERRA: "O PARAGUAI, UM MAL EXEMPLO QUE PRECISA SER DESTRUÍDO"?: - As narrativas em torno do imperialismo britânico e do capitalismo internacional na região platina e suas influências nas origens e no desenrolar da Guerra do Paraguai.
5. O TRATADO (SECRETO) DA TRÍPLICE ALIANÇA EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PARAGUAIOS	- As narrativas em torno das origens da assinatura do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança; - As narrativas em torno das finalidades da assinatura do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança; - As explicações em torno do conteúdo do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança; - A divulgação do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança por diplomata inglês e as discussões em torno da opinião pública mundial;
6. O PÓS-GUERRA DO PARAGUAI EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PARAGUAIOS	6.a) DESDOBRAMENTOS DA GUERRA PARA O BRASIL E PARA O PARAGUAI: - O contexto do Brasil e do Paraguai após a guerra; - As consequências diretas trazidas pela Guerra ao Brasil e ao Paraguai.
	6.b) O PARAGUAI DO PÓS-GUERRA: "CAMPO DE LUTA DOS VENCEDORES"?: - As narrativas em relação ao pós-guerra e as disputas imperialistas entre Brasil e Argentina a despeito dos despojos de guerra; - Os excessos cometidos pelos exércitos aliados; - As visões em torno das assinaturas dos tratados de paz.

Tendo em vista os caminhos metodológicos trilhados acima, construímos, para o processo de análise, doze quadros: seis para o conjunto de livros didáticos brasileiros e outros seis para o conjunto de livros didáticos paraguaios. Os seis quadros construídos, para cada conjunto de livros, estão relacionados a cada categoria destacada. Para o processo de análise retornamos aos livros pré-analisados no sentido de preenchimento dos quadros construídos. Na primeira coluna dos referidos quadros estavam as indicações das obras didáticas selecionadas, enquanto que na coluna seguinte, estavam as sistematizações relacionadas às abordagens das mesmas em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*. Assim, é importante que se diga que a organização do processo de análise e de posterior escrita se deu, basicamente, através das categorias construídas na fase de pré-análise.

4.4.2 Categorização dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores sujeitos da pesquisa

Como anunciado anteriormente, temos como sujeitos da pesquisa quatro professores de História da educação básica, sendo dois brasileiros e dois paraguaios. Realizamos, como instrumento de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas. Organizamos as informações a partir de detalhada e repetida leitura das transcrições das entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa, com o uso de eixos temáticos que íamos identificando nas falas dos docentes. Durante a leitura flutuante e demais leituras e releituras destacamos e separamos todo o texto da transcrição em cores diferenciadas, de modo que cada temática encontrada/observada/analisada ganhava uma cor específica. Finalizado esse movimento de pré-análise do material, pudemos, de forma mais nítida e com um rigor metodológico, construir o quadro de categorias que estruturou as nossas análises referentes a fala dos professores a respeito dos saberes e das abordagens que empreendem em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*.

Dito isto, temos a seguir o quadro com as categorias construídas, juntamente com seus respectivos descritores.

Quadro 5 - Categorias construídas e seus descritores (fala dos professores sujeitos da pesquisa)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DESCRITOR
1. SABERES DISCIPLINARES DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	- Saberes disciplinares dos professores sujeitos da pesquisa em relação à temática Guerra do Paraguai; - A presença da temática/discussão Guerra do Paraguai na formação inicial (bibliografia, formas de abordagem, etc.); - Materiais de leitura sobre a Guerra do Paraguai a que tiveram acesso os professores participantes (tanto na formação inicial, como em leituras posteriores). - A presença/ausência da temática/discussão sobre a Guerra do Paraguai na formação continuada.
2. **LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTO ESCOLAR SOBRE A GUERRA DO PARAGUAI**	- Contextualização do conhecimento histórico escolar no Brasil e no Paraguai. - Relevância do conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* na visão dos professores sujeitos da pesquisa; - Formas de abordagens e tempo didático que leva para ministrar aula sobre a Guerra do Paraguai na Educação Básica; - Estratégias de traduções do saber acadêmico/histórico/historiográfico sobre a Guerra do Paraguai para o saber escolar. - Formas de utilização do livro didático em situação de ensino; - Destaques e críticas dos sujeitos em relação aos livros didáticos adotados. - Identificação e formas de utilização de outras fontes/recursos, além do livro didático. - Critérios de escolha dos livros didáticos; - Sujeitos envolvidos na escolha dos livros didáticos;
3. CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E IDENTIDADES A PARTIR DO CONTEÚDO CURRICULAR GUERRA DO PARAGUAI.	- A relação entre o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* e a construção de significados e identidades pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista os caminhos metodológicos trilhados, construímos, para o processo de análise, três quadros referentes às categorias destacadas. Na primeira coluna identificamos os professores (Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4) e na coluna seguinte fomos preenchendo com as falas dos mesmos em relação a cada categoria específica. Construído o quadro, pudemos observar de forma mais sistematizada o *corpus* referente às entrevistas com os professores e, assim, realizar o processo de análise e escrita do material, que foi organizado/estruturado a partir de cada categoria.

4.5 Pesquisa exploratória

Entre 12 e 22 de abril de 2015, realizamos uma pesquisa exploratória em Assunção, Paraguai[46]. A finalidade dessa pesquisa foi a aproximação com o campo e os sujeitos, tendo por objetivos (1) mapear os livros didáticos paraguaios de História existentes naquele país, (2) selecionar escolas como possíveis campos para a pesquisa, (3) identificar possíveis professores sujeitos da pesquisa e (4) mapear a historiografia paraguaia a respeito da Guerra do Paraguai.

Nesse período, pesquisamos em diversas bibliotecas[47] e livrarias de Assunção, com o objetivo de mapear não somente os livros didáticos que comporiam o *corpus* documental da pesquisa, mas também os livros acadêmicos da historiografia paraguaia referentes à Guerra do Paraguai. Estivemos em visita em duas escolas de educação básica, uma vinculada à universidade pública e outra à universidade privada confessional. Inicialmente, no contexto da pesquisa exploratória, realizamos entrevistas com três professores paraguaios e selecionamos, inicialmente, duas escolas como campo de pesquisa[48].

Em um primeiro momento da pesquisa, que teve como produto o texto que serviu de base ao Exame de Qualificação do Doutorado, tínhamos o objetivo de investigar, além daqueles já anunciados na Introdução deste trabalho, a prática curricular do professor em relação ao conteúdo *Guerra do Paraguai.* Nesse sentido, um dos instrumentos de coleta de dados seria a **observação de aulas**.

---

[46] Nesse período, em Assunção, mantivemos contato permanente com o professor Dr. Aníbal Herib Campos Caballero. O referido professor é licenciado e doutor em História pela Universidade Nacional de Assunção. Atualmente é docente investigador da *Universidad Nacional de Canindeyú* (UNICAN) e da *Escuela de Postgrado* da *Universidad Nacional del Este* (UNE).

[47] **Bibliotecas paraguaias pesquisadas**:

1. Biblioteca Municipal (La Manzana de la Rivera);
2. Biblioteca Nacional;
3. Biblioteca da Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção (UNA);
4. Bibliotecas da Universidade Católica Nuestra Señora de la Assunção (Sedes: "Santa Librada" e "La Providencia");
5. Biblioteca da Academia Paraguaya de la História;
6. Biblioteca do Colégio Experimental Paraguay-Brasil (CEPB);
7. Biblioteca do Colégio La Providência.
8. Biblioteca pessoal do professor Aníbal Herib Campos Caballero.

[48] Após o processo do Exame de Qualificação uma das escolas paraguaias foi excluída como campo de pesquisa, assim como a professora que pertencia ao quadro docente daquela instituição. Como já anunciado, a pesquisa de campo se efetivou em duas escolas, uma brasileira e outra paraguaia, e com quatro professores sujeitos, dois brasileiros e dois paraguaios.

Entretanto, algumas ponderações iniciais precisavam ser realizadas, haja vista se tratar de uma análise que toma um duplo ponto de observação, o Brasil e o Paraguai. Nesse sentido, uma das ponderações a ser feita era a questão dos recursos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista um dos campos de observação necessitar de deslocamento internacional. A segunda ponderação era saber se as aulas referentes ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* não estariam sendo lecionadas em um mesmo momento, nos dois pontos de observação, fato que impediria a realização da pesquisa, ou, ao menos, necessitaria de uma maior organização, pois nesse último caso seria necessário realizar a observação em um dos campos em um ano e a observação ao outro campo no ano seguinte.

De qualquer forma, seriam necessárias, ao menos, duas viagens ao Paraguai, a primeira como forma de aproximação com o campo, de caráter exploratório e a segunda relacionada à observação das aulas propriamente ditas, no mês em que o conteúdo em foco estivesse sendo ministrado pelos professores paraguaios[49]. Conseguimos realizar apenas a primeira delas, que ocorreu em 2015, com recursos próprios. Nela, pudemos nos aproximar do campo e dos sujeitos, assim como realizar uma seleção prévia dos materiais didáticos a serem analisados. A referida aproximação com o campo nos possibilitou, ainda, nos acercarmos das discussões historiográficas paraguaias acerca da Guerra.

Uma importante informação obtida na aproximação com o campo paraguaio foi a de que a Guerra do Paraguai era abordada, no currículo escolar da escola campo selecionada, em setembro. Como a escola campo no Brasil tratava do mesmo conteúdo curricular entre novembro e dezembro, as observações poderiam ser realizadas em um mesmo ano.

Tendo as informações mencionadas, seria necessário articular com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE o pedido de bolsa de *Doutorado-sanduíche no Exterior* (PDSE) para os meses de agosto/setembro/outubro do ano de 2016. Não obstante, o conturbado contexto político brasileiro daquele período afetou o financiamento de bolsas de pesquisa no exterior, inclusive o tipo de bolsa pretendida.

[49] Uma segunda viagem estava sendo planejada para ocorrer em 2016, através do pleiteamento de bolsa Doutorado-sanduíche no Exterior. A referida modalidade de bolsa visa ser uma forma de intercâmbio e diálogo com instituições universitárias de outros países. É uma forma, também, de o pesquisador que necessite de fontes – documentais e/ou bibliográficas – fora do país possa, a partir do estágio de pesquisa no exterior, ter acesso as mesmas.

Quando houve o retorno a uma certa normalidade em relação ao oferecimento das referidas bolsas, o período no qual tínhamos interesse, justamente o mês em que os professores sujeitos da pesquisa estariam lecionando sobre a Guerra do Paraguai, já havia passado. Assim, impossibilitados de contar com os recursos de financiamentos institucionais e, sem mais poder contar, como no ano anterior, com recursos próprios para realizar a observação, fomos forçados a desistir da intenção de acompanhar à prática curricular do professor em relação ao conteúdo *Guerra do Paraguai*, assim como da observação de aulas como instrumento de coleta de dados[50].

Em relação ao Brasil, havíamos realizado observações de aulas em 2015[51] e, apesar de não conseguir realizá-las no Paraguai, planejávamos dar continuidade as observações das aulas em 2016, com a intenção de decidir posteriormente se incluiríamos ou não as referidas observações no trabalho final da tese. Mas as paralisações, as ocupações de alunos aos diversos centros da UFPE e, em seguida, a greve dos professores daquela instituição no ano de 2016, impossibilitou as observações no Brasil, tendo em vista o nosso campo de pesquisa estar vinculado àquela instituição universitária[52].

Assim, devido a todas essas situações, que não poderiam ser previstas em 2013, quando do ingresso no curso de doutorado, fomos *forçados a abandonar*, também no Brasil, o instrumento **observação** e o objetivo relacionado **às práticas curriculares dos professores de História do Brasil e do Paraguai em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai***. Tendo isso em vista, nos concentramos, em relação aos professores sujeitos da pesquisa, no instrumento **entrevista,** além da análise documental aos livros didáticos de ambos os países.

---

[50] Buscamos, ainda, outras formas alternativas de financiamento de pesquisa, como a FACEPE. Mas para que realizássemos um período de pesquisa em Assunção com o financiamento do referido órgão estadual de financiamento, seria necessário que já existisse diálogos entre grupos de pesquisa de instituições de ambos os países, no caso a UFPE com a UNA, ou com a UCA, ou outra instituição paraguaia com sede em Assunção.

[51] As observações de aula que se deram em 2015 dizem respeito tanto à escola que permaneceu como campo de pesquisa definitivo, como a uma outra escola.

[52] Devido à greve e as ocupações dos alunos, as aulas relacionadas ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* do ano de 2016 só foram tratadas, no colégio campo de pesquisa no Brasil, no ano de 2017.

4.5.1 Mapeamento do campo

Antes de partir para o Paraguai, buscamos entrar em contato com algum professor da área de História, que estivesse vinculado a alguma importante instituição, no intuito de abrir caminhos no campo desconhecido. Nesse sentido, entramos em contato com alguns professores brasileiros que conheciam o contexto de pesquisa no Paraguai, a exemplo da professora Ana Paula Squinelo, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do professor Leandro Baller, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), também no Mato Grosso do Sul, que indicaram nomes de professores e pesquisadores paraguaios com os quais eu poderia entrar em contato.

Além do movimento descrito, realizamos pesquisas em importantes sites paraguaios, como o da Universidade Nacional de Asunción, o da Universidade Católica de Assunção e o do Ministério de Educação e Ciências, dentre outros. Nessas pesquisas, já havíamos encontrado o nome do professor Dr. Aníbal Herib Campos Caballero, que coincidia com a indicação que professores brasileiros haviam feito. Entramos em contato com o referido professor, explicitando toda a pesquisa, assim como as nossas intenções em relação ao trabalho de campo. Mantivemos, a partir de então, conversas regulares, através de e-mails e redes sociais (mensagens privadas), nas quais foi possível colher significativas informações sobre o campo.

Com as informações colhidas, realizamos o planejamento da viagem[53]. Como passaria apenas dez dias, não poderia deixar de fazer um planejamento para o que iria fazer em cada um deles, com o fito de otimizar o tempo[54]. Evidentemente, com a inserção ao campo e o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, reorientamos o planejamento, haja vista que tínhamos que articular o mesmo com as demandas e disponibilidades dos sujeitos e instituições pesquisadas. Ainda no Brasil, havíamos selecionado algumas escolas paraguaias para visitar, no intuito de escolher o campo de pesquisa. Buscamos selecionar escolas paraguaias que tivessem semelhança com o campo já selecionado no Brasil.

---

[53] Entendemos o planejamento como um documento que visa dar sentido e direção às nossas ações futuras, como uma bússola, que nos orienta e nos possibilita tomar direcionamentos. Entretanto, ao mesmo tempo, acreditamos que o planejamento não deva ser tomado como um documento inflexível, que não possa ser ele mesmo, a partir das naturais interações e vivências do autor em questão com as instituições e sujeitos pesquisados, ser reorientado ou mesmo reformulado em alguns sentidos.

[54] Até o hotel escolhido foi estratégico, próximo aos locais em que pretendia pesquisar. A maioria dos locais em que pesquisei pude ir a pé ou numa breve viagem de transporte coletivo.

Antes da pesquisa exploratória no Paraguai, em 2015, já havíamos realizado pesquisa exploratória no campo brasileiro. Naquele momento levantamos, preliminarmente, três possibilidades de campos de pesquisa no Brasil, tendo nos fixado em desses campos após o Exame de Qualificação. Nas três instituições selecionadas inicialmente como campo de pesquisa no Brasil foi necessário uma carta de apresentação do orientador, além das documentações comprovatórias de que o pesquisador em questão estava vinculado ao PPGE-UFPE, assim como da explicitação por escrito de quais eram os objetivos da pesquisa. Apenas para a escola que se constituiu definitivamente no campo de pesquisa no Brasil é que houve a exigência, também, junto com as documentações já citadas, do envio do projeto de pesquisa completo, para que fosse feita a análise por uma comissão interna. Por tal motivo, o acesso do pesquisador à instituição só foi permitido apenas em torno de um mês e meio depois da entrega do projeto e após a sua aprovação.

Diferentemente do Brasil, não houve nenhum tipo de exigência para entrada do pesquisador nas escolas campo no Paraguai. Nas duas escolas que foram visitadas/pesquisadas durante a pesquisa exploratória, recebemos a permissão de acesso no mesmo dia, no qual já saímos com a data de entrevistas com os sujeitos agendadas. Em ambas as escolas pesquisadas no Paraguai, os sujeitos foram bastante atenciosos e prestativos. Importante mencionar que, apesar de um processo mais exigente por parte das instituições educacionais brasileiras para o recebimento de pesquisadores, também fomos muito bem recebidos pelos sujeitos e instituições brasileiras, tanto no período da pesquisa exploratória quanto em período posterior.

Os critérios escolhidos, inicialmente, para seleção das escolas como campo de pesquisa estavam relacionados ao: (1) caráter experimental dos mesmos, (2) serem considerados colégios de referência e (3) ter em sua estrutura curricular o conteúdo Guerra do Paraguai. Nesse sentido, até o momento da qualificação do projeto de tese, tínhamos como campo de pesquisa, a partir dos critérios acima estabelecidos, três escolas brasileiras e duas paraguaias. Após a qualificação, e visando o refinamento dos critérios de escolha do campo, incluímos mais um: (4) terem tradição em receber alunos de graduação em situação de estágio curricular obrigatório. Este último critério serviu para eliminar uma escola paraguaia e duas escolas brasileiras como campo de pesquisa, assumindo a pesquisa a configuração atual em relação ao campo: uma escola em cada um dos países pesquisados.

Como mencionado anteriormente, a escola campo de pesquisa selecionada no Paraguai possui suas dependências dentro de uma importante instituição universitária, localizada em Assunção. Frequentei esta instituição diversas vezes enquanto estive no Paraguai, sobretudo para conversar com os sujeitos da pesquisa. As frequentes visitas se deram também para pesquisar nas bibliotecas da escola e da universidade, na qual a escola estava localizada.

Coletamos os livros didáticos paraguaios que compuseram o *corpus* documental da pesquisa em diversas bibliotecas paraguaias. Neste primeiro momento, de pesquisa exploratória, foram fotografados todos os livros didáticos de História com os quais tivemos contato[55]. Apenas em um momento posterior, com os instrumentais teóricos necessários, é que realizamos o processo de seleção dos mesmos. Estabelecemos, inicialmente, que se houvesse a necessidade de algum material que não tivesse sido catalogado na pesquisa exploratória, poderíamos recuperá-lo em uma segunda viagem planejada ao país guarani, que acabou não ocorrendo. Felizmente, os materiais coletados foram suficientes para dar conta tanto do recorte estabelecido quanto dos objetivos propostos.

[55] Foram fotografadas as partes referentes aos elementos pré e pós-textuais, assim como os capítulos referentes à Guerra do Paraguai ou que – de alguma forma – estivesse e ela relacionada.

5 OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PARA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO

Realizamos, no capítulo que se segue, uma análise das principais características dos livros didáticos de História – brasileiros e paraguaios –, selecionados para pesquisa, assim como de seus respectivos autores, levando em consideração os contextos políticos, históricos, educacionais e historiográficos em que os mesmos estavam situados.

Como mencionado no capítulo metodológico, foram selecionados um total de 26 livros didáticos de História, sendo 14 brasileiros e 12 paraguaios, dentre os quais, alguns dos mais representativos do período no qual foram produzidos e publicados. Os livros didáticos selecionados possuíam/possuem uma boa aceitação no cenário editorial de didáticos em seus respectivos países e, nesse sentido, foram reeditados inúmeras vezes, o que nos leva a supor que tenham contribuído no processo de atribuição de sentido da *consciência histórica* de gerações de crianças e jovens brasileiros e paraguaios.

Nesse sentido, na seleção dos livros didáticos, observamos os seguintes critérios: (1) obras que tiveram inúmeras edições, o que representaria a sua relativa aceitação no cenário dos livros didáticos e sua participação por anos seguidos no processo de atribuição de sentido da *consciência histórica* de um grande número de estudantes – e mesmo professores – brasileiros e paraguaios e (2) o lugar social-institucional dos autores.

No caso brasileiro, vários dos livros selecionados por nós têm como autores professores do Colégio Pedro II e/ou membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Essas são as duas principais instituições do país que, desde o século XIX até as primeiras décadas do século XX, foram as responsáveis pela legitimação do conhecimento histórico, a primeira em nível escolar/curricular e a segunda em nível acadêmico.

Os programas de ensino do Colégio Pedro II exerceram, durante algum tempo, praticamente uma função de currículo nacional, pois muitos colégios das diversas províncias brasileiras – depois de 1930, denominadas de Estados – organizaram seu currículo a partir de programas daquele colégio. Nesse sentido, os livros didáticos

escritos por professores que atuavam no Pedro II ganhavam *status* de qualidade e passavam a ser adotados em outras províncias/estados brasileiros.

No caso paraguaio, como poderá ser constatado mais adiante, ganham destaque três instituições, que comporão os lugares-sociais nos quais a maioria dos autores dos livros didáticos analisados estará vinculada: O *Colégio Nacional*, a *Universidade Nacional* e o *Instituto Histórico Nacional*[56].

5.1 Livros didáticos brasileiros

Nessa seção, temos a pretensão de realizar não apenas uma apresentação dos livros didáticos brasileiros selecionados para a pesquisa, mas também de seus respectivos autores, com o objetivo de contextualizar suas biografias, situando-as histórica, educacional e historiograficamente. A seguir apresentamos um quadro resumido das obras e autores brasileiros selecionados para esta pesquisa. É importante mencionar que no *Apêndice A* deste trabalho é possível visualizar um quadro mais completo, em que constam uma breve biografia dos autores e o local onde obtivemos acesso a cada obra[57].

Quadro 6 - Livros didáticos brasileiros

LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS	AUTORES
1. **Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrucção primária**. Editora Livraria Garnier, 1905.	**JOAQUIM MANUEL DE MACEDO** (1820-1882)
2. **Lições de História do Brasil. Proferidas no internato do Imperial Colégio de Pedro II**. Editora Garnier, 1886, 2ª edição.	**LUÍS DE QUEIRÓS MATTOSO MAIA**
3. **História do Brasil**. Editora Companhia Melhoramentos, s/d.	**JOSÉ FRANCISCO DA ROCHA POMBO** (1857-1933)

[56] O *Instituto Histórico Nacional* (IHN) foi fundado em 1895. Em 1937 passa-se a chamar *Instituto Paraguayo de Investigaciones Históricas* (IPIH) e apenas em 1966 passou a ser chamado de *Academia Paraguaya de la Historia*.

[57] Apenas por uma questão de organização optamos por alocar o quadro mais completo no Apêndice, tendo em vista o mesmo ter ocupado várias páginas.

4. **História do Brasil**. Curso Superior. Editora Francisco Alves, 1914, 5ª Edição.	**JOÃO RIBEIRO** (1860-1934)
5. **Ponto da História do Brasil**. Editora Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 1920, 2ª Edição.	**PEDRO DO COUTTO**
6. **História do Brasil**. Para o Curso Médio – primeira e segunda séries. Companhia Editora Nacional, 1969, 22ª Edição.	**JOAQUIM SILVA**
7. **Compêndio de História do Brasil**. Companhia Editora Nacional, 1972, 57ª Edição.	**ANTONIO JOSÉ BORGES HERMIDA** (1917-1995)
8. **História do Brasil.** Para o curso colegial. Companhia Editora Nacional, 1965.	**ARMANDO SOUTO MAIOR**
9. **História da Sociedade Brasileira**. Editora Ao livro técnico, 1979.	**1. FRANCISCO RODRIGUES DE ALENCAR FILHO** **2. LÚCIA CARPI RAMALHO** **3. MARCUS VENICIO TOLEDO RIBEIRO**
10. **História do Brasil**. Editora Atual, 1987, 5ª Edição.	**1. LUIZ KOSHIBA** **2. DENISE MANZI FRAYZE PEREIRA**
11. **História do Brasil**. Editora Saraiva, 1997, 19ª Edição.	**1. JOANA NEVES** **2. ELZA NADAI**
12. **História do Brasil**. Editora Ática, 1987, 6ª Edição.	**NELSON PILETTI**
13. **História e consciência do Brasil**. Editora Saraiva, 1999, 7ª Edição.	**GILBERTO COTRIM**
14. **Vontade de saber História**, 8º ano. São Paulo: Editora FTD, 2015.	**1. MARCO CESAR PELLEGRINI** **2. ADRIANA MACHADO DIAS** **3. KEILA GRINBERG**

Ao observar o quadro do *Apêndice A*, pode-se perceber que, dos sete primeiros autores referenciados, apenas um deles, Joaquim Silva, não pertencia ao quadro docente do Colégio Pedro II, o que, em certo sentido, demonstra a importância desta instituição para o cenário educacional entre a segunda metade do século XIX e início do século XX[58]. Segundo Elza Nadai (1992-93), o ensino de História foi introduzido oficialmente nos currículos da escola secundária brasileira com a fundação do Colégio Pedro II, em 1838. Até as primeiras décadas do período republicano, o Colégio Pedro II era considerado um dos principais – senão o principal – colégios secundários brasileiros, constituindo-se como uma referência, inclusive curricular, para outras instituições educacionais (VECHIA E LORENZ, 1998). Conforme Vechia e Lorenz (1998):

> Através dos anos, os programas de ensino do Colégio [Pedro II] exerceram influências, ainda que de forma indireta, sobre as escolas secundárias existentes nos meados do século XIX e as que surgiram em número crescente até o final do Império e inclusive nos primeiros anos da República. [...]
>
> Os demais colégios eram incentivados a adequar os seus currículos e programas aos do Colégio Pedro II, principalmente a partir de 1854, quando os exames preparatórios passaram a ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição. A lógica exigia, portanto, a adoção ou emulação desses programas pelos colégios provinciais ou particulares.
>
> No período republicano a influência do Colégio se fazia sentir de forma direta. Através do sistema de equiparação, os colégios públicos ou particulares que desejassem ter os privilégios do Colégio de Pedro II, deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes aos do mesmo e submeter-se à fiscalização do poder central. Pretendia-se, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino secundário pela padronização e funcionamento dos colégios em todo o país (p. vii-viii).

A temática Guerra do Paraguai aparece pela primeira vez no currículo do Colégio Pedro II[59], no "Programma de ensino para o anno de 1877", quer dizer, aproximadamente 7 anos após a finalização do conflito[60]. Contudo, a mesma estava inscrita não no programa de "História do Brazil", que só chegava até a independência em 1822, mas no de "História Contemporanea", intitulado apenas como "Guerra do

[58] Isso quer dizer que quase a metade do total das obras selecionadas foi escrita por professores que atuaram no Colégio Pedro II.

[59] E muito provavelmente, pela primeira vez, no currículo da educação secundária brasileira.

[60] Vechia e Lorenz (1998) organizaram em um livro os programas de ensino da escola secundária brasileira de 1850 a 1951. Nesse livro documental obtivemos as informações a respeito dos programas de ensino do Colégio Pedro II.

Paraguay"[61]. No Programa de ensino de 1878, a temática desaparece do currículo para retornar no programa seguinte, de 1882, desta feita no "Programa de ensino de Historia e Chorographia do Brazil", com o título: "Guerra contra a Banda Oriental na República Oriental do Uruguay, 1864 a 1865. Intervenção indébita do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay, 1864-1870" (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 108)[62].

Os termos pelos quais esse tema se faz presente no programa 1882 já sugere a abordagem a ser seguida, denotada pela expressão "intervenção indébita do ditador López". Esse mesmo texto reaparece nos programas de ensino seguintes, os dos anos de 1892, 1893, 1895 e 1898. Pressupomos que as aulas e os livros didáticos produzidos nesse período tenham seguido esta orientação já pré-determinada nesses mesmos programas de ensino. Em relação ao programa de ensino de 1912, o tema Guerra do Paraguai aparece embutido na expressão genérica "O Segundo Império", ficando o conteúdo implícito, enquanto que no de 1915, organizado por Escragnolle Doria e João Ribeiro, o referido conteúdo voltou a se tornar explícito no currículo, intitulado apenas de "Guerra do Paraguay"[63]. (VECHIA e LORENZ, 1998).

A análise da biografia dos autores dos livros didáticos brasileiros selecionados para a pesquisa vai por em evidência outra questão. Ela possibilita perceber uma mudança que se imprimiu, ao longo do tempo, no perfil dos autores de obras didáticas. Pode-se entender essa mudança a partir do lugar de legitimidade da produção histórica, acadêmica e escolar, que foi cambiando do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – e seus congêneres – e do Colégio Pedro II para as universidades. Autores como Armando Souto Maior, Luiz Koshiba, Nelson Piletti, Elza Nadai, Joana Neves e Keila Grinberg apresentavam-se/apresentam-se como professores pesquisadores, vinculados a universidades, responsáveis por formar novos historiadores e professores de História, o que demonstra um câmbio no centro produtor/legitimador do conhecimento histórico

[61] No programa de História Contemporânea, é indicado o livro "Resumo da Historia Contemporânea por um professor", sem mais indicações. Acreditamos que tal livro possa ser uma apostila de algum professor da instituição. No Programa de "Historia do Brazil", o livro Lições de *Historia do Brazil*, de Joaquim Manoel de Macedo já é indicado. (VECHIA e LORENZ, 1998)

[62] O livro *Lições de Historia do Brazil*, de Luiz de Queiroz Mattoso Maia é indicado nos programas de ensino de 1882, 1892, 1893, 1895, 1898, nos quais o Colégio se encontrava com o nome *Gymnásio Nacional* nos quatro últimos programas, só voltando a chamar-se Collegio de Pedro II no ano de 1911. A alteração do nome do prestigiado colégio se deu devido a mudança do regime político para o republicano, em 1889. Esta atitude buscava apagar da memória recente do Brasil os feitos e instituições relacionados ao regime precedente, sobretudo àquelas ligadas a figura do antigo imperador. (VECHIA e LORENZ, 1998).

[63] Os programas de ensino de 1926 e 1929 indicam, dentre outros, o livro *Pontos da História do Brasil*, de Pedro do Coutto, livro examinado nesta pesquisa. (VECHIA e LORENZ, 1998).

que, por consequência, influencia na produção de livros didáticos dessa disciplina curricular.

A partir, sobretudo, da década de 1970, as universidades brasileiras vão se tornando o principal centro legitimador da produção do conhecimento histórico[64]. Isso se deve ao fato da criação e do fortalecimento, na referida década, das pós-graduações em História e em Educação no Brasil, além do fortalecimento de instituições de fomento à pesquisa como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[65].

Foi possível perceber que diversos livros, dentre os mais antigos examinados, como o de Macedo (1905)[66], de Maia (1886)[67], de Coutto (1920)[68] e de Ribeiro (1914)[69], traziam informações na capa ou no próprio título/subtítulo da obra, indicando o *lugar institucional* do escritor: *professor do Colégio Pedro II, professor do Gymnasio Nacional, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Membro da Academia Brasileira de Letras* e etc. Acreditamos que tal fato não seja apenas uma preocupação em indicar ao público leitor o lugar-institucional do autor, mas uma estratégia editorial para transmitir confiabilidade à obra – a partir do lugar de relevo daquelas instituições – perante seu público leitor e perante os órgãos públicos responsáveis pela avaliação, indicação e adoção do livro. Pedro do Coutto (1920) chega a afirmar, em seu prefácio, que o seu livro foi organizado segundo os "pontos do programma da cadeira de História do Brasil do Collegio Pedro II".

---

[64] Muitos historiadores, sobretudo a partir de 1980, passaram a ver os institutos históricos como símbolos de uma produção positivista, mais preocupados com efemérides do que com a efetiva produção de conhecimentos históricos.

[65] Os Programas de Pós-Graduações em História Social, da Universidade de São Paulo (USP), e em História, da Universidade Federal Fluminense (UFF), ambos fundados no ano de 1971, são os mais antigos do país. Na área educacional, o primeiro Programa de Pós-Graduação implantado foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1966. Tanto o CNPq quanto a CAPES foram criados no ano de 1951, mas ganharam forte impulso na década de 1970, sobretudo quando esta última passou a gozar de autonomia administrativa e financeira.

[66] Segundo Bittencourt (2008), a primeira edição da obra de Macedo data de 1861. A edição examinada é de 1905.

[67] Segundo Gasparello (2004), a primeira edição da obra de Maia foi publicada provavelmente em 1880 pela Editora Dias da Silva Júnior. A edição examinada data de 1886

[68] Segundo Gasparello (2004), a primeira edição de *Pontos da História do Brasil*, de Pedro do Coutto, se deu em 1918. Examinamos a edição de 1920.

[69] Segundo Marcelo de Souza Magalhães (2011), a primeira edição do livro de Ribeiro é de 1900. Examinamos a edição de 1914.

LIÇÕES

DE

HISTORIA DO BRASIL

PARA USO

DAS ESCOLAS DE INSTRUCÇÃO PRIMARIA

PELO

Dr JOAQUIM MANOEL DE MACEDO

Professor de Historia e chorographia patria do antigo Collegio de Pedro II.

Obra adoptada pelo Conselho Superior da instrucção publica para uso das escolas de ensino primario

EDIÇÃO REVISTA E ACTUALIZADA

LIVRARIA GARNIER

109, RUA DO OUVIDOR, 109 RIO DE JANEIRO | 6, RUE DES SAINTS-PÈRES, 6 PARIS

Figura 1: MACEDO. 1905.

Figura 2: MAIA. 1886. Capa.

Outro dado sugestivo do universo do manual didático, o livro de Joaquim Manoel de Macedo foi complementado e atualizado por Olavo Bilac[70]. Era muito comum, no século XIX e até os primeiros anos do século XX, as editoras continuarem publicando livros de autores já falecidos, sobretudo se esses livros tinham tido grande aceitação e, portanto, tinham sido alvo de várias reedições. As editoras então contratavam intelectuais para complementar e atualizar a obra. A princípio, uma dúvida que tínhamos a respeito deste livro era se o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* havia sido escrito por Macedo ou por Bilac, uma vez que Macedo faleceu em 1882. Contudo, o acesso à edição de 1907[71] nos tirou definitivamente a dúvida. Na capa da referida edição há a seguinte informação: "Completada de 1823 a 1905 por Olavo Bilac", o que significa que Macedo, que produziu o livro em 1861, escreveu até a Proclamação da Independência, em 1822, e que Bilac deu continuidade de onde havia parado aquele. Tal informação nos indica que o conteúdo Guerra do Paraguai (1864-

[70] Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac nasceu no Rio de Janeiro em 1865 e faleceu em 1918. Foi poeta, inspetor de ensino e jornalista. Participou de campanhas cívicas, com destaque àquela em favor do serviço militar obrigatório. Ocupou alguns cargos políticos, como *oficial da Secretaria do Interior do Estado do Rio* (1891), *inspetor escolar do Distrito Federal*, *delegado em conferências diplomáticas* e *secretário do prefeito do Distrito Federal* (1907). Foi perseguido e preso no governo de Floriano Peixoto por conta de sua atividade como jornalista. Escreveu a letra do Hino à Bandeira. Ocupou a cadeira de número 15 da Academia Brasileira de Letras. (http://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia, acessado em 16/11/2015).

[71] Obra integrante do acervo do Gabinete Português de Leitura do Recife.

1870) foi efetivamente escrito/produzido por Olavo Bilac e não por Joaquim Manoel de Macedo[72].

Foi possível perceber, ao analisar as obras em destaque, que o livro didático de História foi, ao longo do tempo, deixando de ser composto apenas de texto e foi sendo pensado, cada vez mais, em uma dimensão didática. Nesse sentido, novos elementos e recursos foram sendo incluídos nesses livros, tais como imagens, mapas, sugestões de atividades, dentre outros. Não obstante, torna-se relevante enfatizar que, mesmo nos livros escolares em que o *texto* prevalece, não podemos olvidar que exista ali uma dimensão didática estabelecida, haja vista que esse tipo de material é elaborado com o olhar voltado para o processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* foi, ao longo do século XX, perdendo espaço nos livros didáticos brasileiros. Enquanto nas primeiras obras didáticas examinadas, como as de Macedo/Bilac (1905) e de Rocha Pombo (s/d)[73], a temática foi abordada em vários capítulos, aquelas publicadas nas décadas de 1980/90, passou a ser composta apenas de alguns parágrafos. O espaço destinado ao tema, que era de 42 páginas no início do século XX, na obra de Macedo/Bilac, passou a ser abordado em meras 2 páginas na década de 1980, pelo livro de Piletti, por exemplo.

Em relação à afirmação do parágrafo acima, partimos do pressuposto de que os autores de livros didáticos de História no Brasil, a partir do final da década de 1970, em termos gerais, passaram a buscar escrever uma História didática que fugisse de narrativas factuais, descritivas, heroicizantes e nacionalistas, dada não só pela desconfiança que o nacionalismo engendrado pelo regime militar gerou nos intelectuais do período, como também pela própria crítica historiográfica realizada pela comunidade de historiadores que passaram a tecer fortes críticas a perspectivas positivistas de escrita da História.

Partimos do entendimento de que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* é um *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007; 2011) no que se refere ao potencial que possui, a depender da abordagem, de gerar um sentimento de identidade nacional. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o conjunto de críticas e de desconfianças em

[72] Por tal motivo, em se tratando do conteúdo Guerra do Paraguai, sempre que nos referirmos à obra de Joaquim Manoel de Macedo, incluiremos o nome de Bilac (Macedo/Bilac).

[73] Não há a indicação do ano ou da edição da obra, contudo a apresentação do livro, escrita pelo próprio autor e intitulada "Esta pequena historia", data de 1918. Há, ainda, uma autorização do autor permitindo a utilização da grafia que conviesse a editora, que data de 1925.

relação ao nacionalismo e à perspectiva positivista fez com que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* fosse, a partir do final da década de 1970, perdendo espaço nos livros didáticos de História do Brasil. Nos capítulos seguintes, nas análises relacionadas às categorias 2 e 3 dos livros didáticos analisados, voltaremos a esse pressuposto.

O termo mais utilizado no Brasil para denominar o conflito entre a Tríplice Aliança e o país guarani foi **Guerra do Paraguai**. Observamos, contudo, que entre as décadas de 1960 a 1980 os autores revisionistas passaram a usar a expressão **Guerra contra o Paraguai**, como forma de indicar que a guerra havia sido direcionada contra o país mencionado pelas forças da Tríplice Aliança. Apesar disso, de uma maneira geral, a primeira expressão foi a mais utilizada na historiografia brasileira.

Na análise realizada, pudemos identificar que, também nas obras didáticas selecionadas, o termo recorrente para tratar à temática foi e continua sendo **Guerra do Paraguai**. Dos quatorzes livros analisados, dez deles utilizaram essa expressão. As únicas exceções foram: (1) Maia e (2) Nadai e Neves, que utilizaram a expressão **Guerra contra o Paraguai**, sendo esta última influenciada pela corrente revisionista; (3) Rocha Pombo, que utilizou a expressão **Guerra contra o dictador do Paraguai**, reforçando a historiografia oficial e memorialístico-patriótica, que enfatizava que a guerra tinha sido direcionada contra Francisco Solano López e não contra o povo paraguaio. A última exceção foi (4) Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro, que utilizaram a expressão **Guerra da Tríplice Aliança**, expressão hegemonicamente utilizada pela historiografia paraguaia para designar o conflito. Nesse sentido, apesar de não terem indicado em seu texto, talvez os autores tenham tido acesso há alguma obra de autor paraguaio – ou mesmo argentino – sobre o evento.

Os prefácios e apresentações das obras analisadas trazem alguns elementos importantes que merecem ser discutidos, sobretudo porque deixam entrever as concepções de História e de ensino de História que os autores defendem. Joaquim Macedo, por exemplo, destaca, no prefácio à sua obra, as questões de "methodo". Apesar de o momento principal na metodologia de ensino de Macedo ser formado de perguntas e respostas, ele deixa estas últimas a cargo dos próprios alunos[74]. Contudo, acreditamos que o autor intencione que o aluno responda às perguntas sem transgressões, de acordo com sua explanação inicial e o quadro sinóptico.

[74] Ao contrário de Joaquim Maria de Lacerda, em seu livro *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas*, também do século XIX, cujas respostas já estão dadas.

Não obstante o caráter mnemônico do método utilizado por Macedo, do aluno ter que *reproduzir de cor na pedra e no papel*, o autor, ainda no referido prefácio, realça a importância do professor no processo educativo e sua preponderância no desenrolar do método. Apesar de a figura do professor ser realçada como a *alma do livro*, é difícil crermos que o autor esteja preconizando ou até mesmo incitando à transgressão do que foi dito através da livre interpretação por parte dos educadores. Ao contrário, eles deveriam seguir o prescrito, possibilitando a aplicação do método. Esse diálogo entre autores de livros didáticos e professores é caracterizado por Bittencourt (2008) como um "monólogo em que o autor buscava impedir formas diferenciadas e criativas de trabalhar com o texto que haviam produzido" (p. 185).

Rocha Pombo (s/d), em seu prefácio, seguindo uma perspectiva nacionalista, assinala que uma das principais funções de sua obra é "renovar a nossa bibliografia das escolas e dos lares, convencidos de que este é o esforço fundamental de tudo o que se tiver de fazer no sentido de levantar a alma da pátria".

Figura 3: POMBO. S/d. Capa.

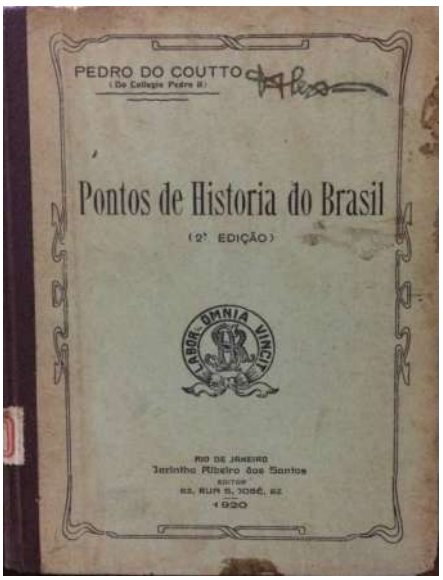


Figura 4: COUTTO. 1920. Capa.

Em longo prefácio escrito, Coutto faz questão de deixar clara a sua posição política, se autodenominando como "radical republicano". O autor já antecipa que, em relação a alguns temas, se desvia, se distancia de interpretações que são correntes e hegemônicas. Para nossa surpresa, a Guerra do Paraguai é um desses temas. O autor

questiona o papel histórico exercido pela princesa Isabel, defendendo que sua ação em relação à abolição da escravidão teria sido secundária, pois "ella [princesa Isabel] se viu sem forças para se oppôr á formidável pressão do povo brasileiro" (p. 7); Quanto à Guerra do Paraguai, o autor afirma que a mesma foi gestada e mantida pela política imperial e pela vontade pessoal de Pedro II. E continua:

> **Acontecimento histórico de cuja habitual apreciação eu me desvio neste trabalho é a guerra do Paraguay**. Estudando-a em suas origens, analysando o seu desenvolvimento e apreciando com justeza – sem demagogia nem cortezanice – a attitude do governo imperial para com as republicas sul-americanas, **um escriptor de mediana sinceridade deve concluir contra a maneira por que essa guerra foi provocada e conduzida pelo Brasil**.
> Não defendo Lopez, que reputo um caudilho como os seus êmulos de todos os tempos, mas **accuso a política imperial, que, com a sua ingerência indébita nos negócios alheios, determinava o ódio ao povo brasileiro e consequentemente luctas desnecessárias e deshumanas** (COUTTO, 1920, p. 10-11) (grifos nossos).

Cabe lembrar que a edição analisada do livro de Coutto é a de 1920 e, ainda em 1898, se afirmava, nos programas do Colégio Pedro II, da "intervenção indébita do ditador López". Aqui o autor inverte a discussão, pondo o Império do Brasil como aquele que realizara a "ingerência indébita nos negócios alheios". As edições analisadas dos livros de Silva (1969), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) não possuem prefácio e/ou apresentação.

Figura 5*:* BORGES HERMIDA. 1972. Capa.

Figura 6: SILVA. 1969. Capa.

Nos prefácios e apresentações dos livros didáticos selecionados a partir do final da década de 1970, começa a aparecer uma preocupação em se afirmar um distanciamento da História oficial, que estava associada à figura de 'grandes homens' e excessiva memorização, para buscar firmar uma aproximação com uma História social, sobretudo relacionada às relações de classes.

Na página que antecede ao prefácio do livro de Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), há uma epígrafe do poema de Bertolt Brecht, intitulado "Perguntas de um operário que lê". A enunciação de tal poema, como epígrafe do livro, é indicativa/sugestiva da concepção de História que os autores defendem: uma História construída pela coletividade e não pelas personalidades ("grandes homens"). Os autores, inclusive, assim iniciam o prefácio: "No poema de Brecht, são as maiorias 'sem nome' que fazem a História. Por isso, esta História da Sociedade Brasileira não pode ser considerada de nossa exclusiva autoria".

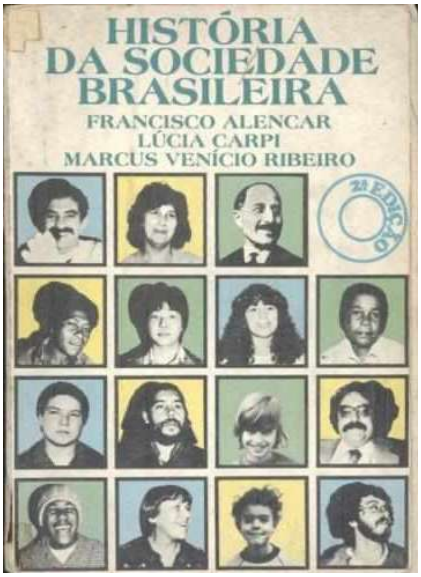


Figura 7: ALENCAR FILHO et al. 1979. Capa.

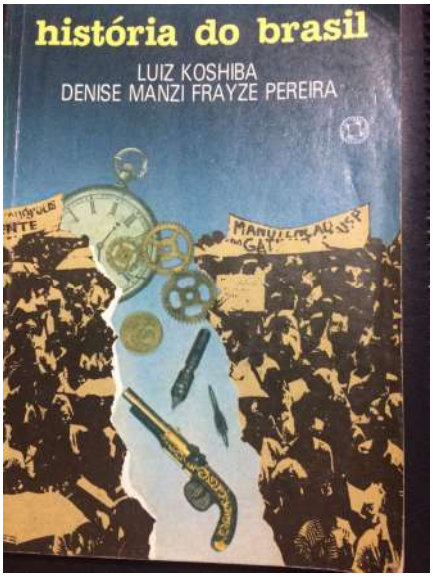


Figura 8: KOSHIBA; PEREIRA. 1987. Capa.

Na apresentação do livro de Koshiba e Pereira, publicado em 1979, são destacadas duas maneiras de organizar e orientar as análises históricas: a primeira seria apenas descrevendo os acontecimentos, como se os eventos e/ou fatos fossem por si mesmos autoexplicativos, enquanto que a segunda estaria pautada pela interpretação desses eventos históricos. Os autores se posicionaram favoráveis a adotar a segunda

perspectiva, apesar de reconhecerem que o ensino de História tem se orientado hegemonicamente pela primeira. Koshiba e Pereira (1987) se põem frontalmente contrários a primeira perspectiva descrita: "Este livro pretende ser uma contribuição para a renovação do ensino de História. Ele se enquadra numa tendência radicalmente contrária a perniciosa tradição, que transformou a História numa inútil galeria de supostos grandes homens...". Para os mesmos, "os fatos ou acontecimentos importam menos que o enfoque pelo qual os analisamos". E o enfoque dado pelos autores, segundo consta na apresentação, é o das relações de classe:

> Quanto ao processo intrínseco à História do Brasil, foi analisado do ponto de vista das relações de classes e não como produto da vontade e da ação de alguns poucos homens, mesmo os mais ilustres. Estes foram reduzidos à sua devida proporção, isto é, foram considerados representantes de uma classe ou grupo social (KOSHIBA e PEREIRA, 1987).

Já Nadai e Neves (1997) afirmam:

> Nosso objetivo não foi discorrer sobre o passado isolado e desligado do presente, mas sobre a **sociedade brasileira**, entendida em suas multifaces e pluralidade de tempos históricos que convivem ora em harmonia, ora em conflito, ora em contradição, garantindo a especificidade do processo histórico brasileiro. Desta forma, a realidade passada é focalizada em seu dinamismo, suas contradições, seus avanços e recuos, pois procuramos garantir o tratamento dos assuntos de forma analítica, permitindo-lhe conhecer e compreender de maneira abrangente o sentido do seu movimento contínuo e do qual somos todos participantes interessados. (p. 3).

Podemos apreender da citação acima uma concepção de história que busca fugir da linearidade temporal, entendendo, ou reconhecendo, a pluralidade de temporalidades que coexistem na sociedade brasileira, além de desmistificar a História enquanto fato acabado e inquestionável. Por sua vez, Piletti (1987), em seu discurso de apresentação da obra[75], destaca sua intenção de se afastar de uma História oficial. Apesar disso, a capa da referida edição é a fotografia de Getúlio Vargas rodeado de soldados,

[75] Quais sejam: A. "aproximar-se da História real do povo brasileiro" (que é relegada pela História oficial) / B. Tratar de assuntos pouco abordados nos livros didáticos de História (como os negros e índios, a Pré-História brasileira etc.) / C. Estabelecer conexões entre o passado e o presente / D. Elevar o estudo da História para além do "mero acúmulo de informações" / E. Conceber o estudo da História como potencial para "transformação da realidade".

lembrando a velha História oficial, o que contrasta com sua intenção manifesta. Entretanto, destacamos que a capa de um livro é apenas um indício, que pode ou não sintetizar/resumir/caracterizar a obra como um todo, ou mesmo parte dela.

Figura 9: PILETTI. 1987. Capa.

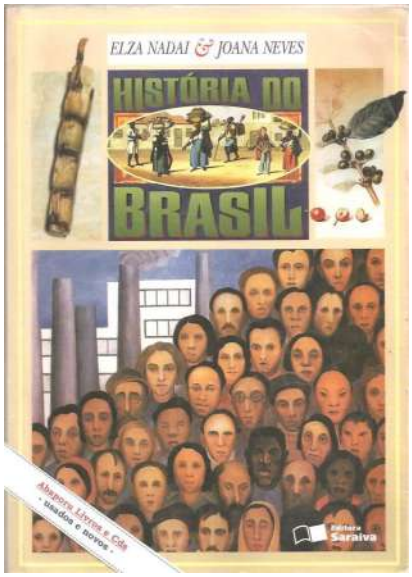


Figura 10: NADAI; NEVES. 1997. Capa.

Para Cotrim (1999), o estudo da História deve valorizar "mais reflexão e menos memorização" e destaca que procurou valorizar "novos temas de estudos históricos, como: o cotidiano, a visão dos vencidos, a situação da mulher, a mentalidade dos grupos sociais". Aqui já começamos perceber a influência da *Nova História* pautando a escrita didática do autor, ou pelo menos suas intenções, com novas temáticas e novas perspectivas.

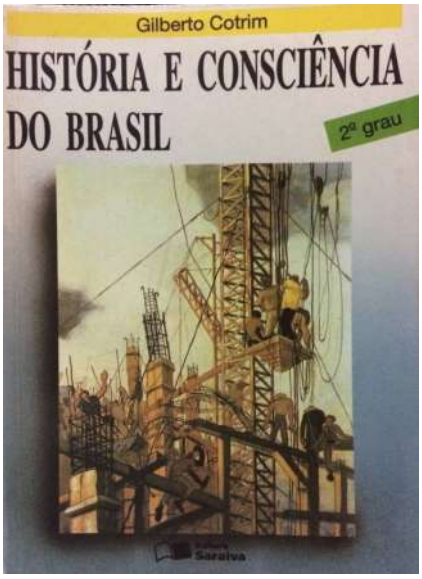


Figura 11: COTRIM. 1999. Capa.

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), por sua vez, assinalam que “o estudo da História nos ajuda a perceber as ligações existentes entre o passado e o presente” e que “nos permite conhecer o cotidiano dessas pessoas [“que viveram antes de nós”] e perceber como a ação delas foi importante para construir o mundo como ele é hoje”. Os referidos autores destacam as atuais questões relacionadas ao entendimento e ao respeito e direito à diversidade cultural:

> A História nos auxilia a conhecer os grupos que formam as sociedades, os conflitos que ocorrem entre eles e os motivos de tais conflitos. Ela nos ajuda a tomar consciência da importância de nossa atuação política e a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo. Assim, nos tornamos mais capazes de analisar desde uma afirmação feita por um colega até uma notícia veiculada pela televisão.
>
> Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e ao direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor. (PELLEGRINI, DIAS E GRINBERG, 2015. Apresentação).

As reflexões tecidas até aqui nos permitem ter uma maior clareza em relação aos livros didáticos brasileiros selecionados para a pesquisa e seus autores, possibilitando-nos realizar o devido processo de contextualização dos mesmos. O movimento realizado abre o caminho para que se possa analisar, no capítulo seguinte, as abordagens em torno do conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* nos livros didáticos brasileiros selecionados para esta pesquisa.

5.2 Livros didáticos paraguaios

Assim como feito na seção anterior, apresentamos a pretensão de realizar não apenas uma apresentação dos livros didáticos e autores paraguaios selecionados para a pesquisa, como também contextualizar os mesmos, situando-os histórica, educacional e historiograficamente. A seguir apresentamos um quadro resumido das obras e autores paraguaios selecionados para esta pesquisa. É importante mencionar que no *Apêndice B*

é possível visualizar um quadro mais completo, em que constam uma breve biografia dos autores e o local onde obtivemos acesso a cada obra[76].

Quadro 7 - Livros didáticos paraguaios

LIVROS DIDÁTICOS PARAGUAIOS	AUTORES
1. **Compêndio de Historia del Paraguay**. Asunción: Tipografía Quell & Cía, 1920.	**1. LEOPOLDO GÓMEZ DE TERÁN** **2. PRÓSPERO PEREIRA GAMBA (1825-1896)**
2. **Breve resumen de la historia del Paraguay**. Madri: Libreria y Casa editorial, A. de Uribe y Ca. 1897.	**BLÁS GARAY (1873-1899)**
3. **Historia del Paraguay**. 5ª edición. Asunción, s/d.	**ANTONIO TAVAROZZI**
4. **Apuntes de Historia del Paraguay y nociones de Historia General**. Asunción: La Colmena S. A., 1935.	**MIGUEL RIGUAL** (1904-1991)
5. **El Paraguay y su historia**. Asunción: Alcora, 1963, 3ª edição.	**EMILIANO GOMEZ RIOS (1898-1957)**
6. **Lecciones de Historia paraguaya**. Asunción: Edición del Autor, 1970. 6ª Edición.	**VICTOR NATALÍCIO VASCONCELLOS**
7. **Compendio de Historia paraguaya**. Asunción: Carlos Schauman Editor, 1991.	**JÚLIO CÉSAR CHAVES (1907-1989)**
8. **Manual de Historia paraguaya**. Asunción: Imprenta Comuneros S. R. L. s/d.	**LUIS GUILLERMO BENITEZ (1925-)**
9. **Breve Historia del Paraguay**. Buenos Aires: EUDEBA editorial universitária, 1965.	**EFRAIM CARDOZO (1906-1973)**
10. **Estudios Sociales 2**. Asunción: Comuneros, s/d.	**IRMINA LEZCANO**
11. **Paraguay Ñane retá**. Estudios Sociales para el 3er. ciclo de la Educación. Asunción, 2004. (3º edição).	**PEDRO SACCAGGIO**
12. **Historia y Geografía**. 8º grado. Assunção: Editorial Don Bosco, 2009.	**MARY MONTE DE LÓPEZ MOREIRA**

[76] Novamente enfatizamos que, apenas por uma questão de organização, optamos por alocar o quadro mais completo no Apêndice, tendo em vista o mesmo ter ocupado várias páginas.

Ao observar a biografia dos autores paraguaios, constante do Quadro localizado no Apêndice B, pode-se perceber que se destacam três instituições que exerceram inegável e inestimável contribuição cultural durante todo o século XX no Paraguai: *Colégio Nacional de la Capital*, *Universidad Nacional de Asunción* e *Instituto Historico Nacional*, que posteriormente passou-se a chamar *Academia Paraguaya de la Historia*.

Dos treze autores paraguaios, pelo menos oito deles tiveram vínculos com o Colégio Nacional, seja como aluno ou como professor. Garay, Chavez, Cardozo e Benítez figuram como egressos do Colégio Nacional, enquanto que Terán, Gamba, Ríos e Vasconcellos tiveram vínculos como professores da instituição. Tal proporção vem demonstrar a relevância cultural e educacional do Colégio Nacional como formador de uma elite intelectual e política no Paraguai do Pós-Guerra. Segundo Sckell (2015):

> Antecesora de la Universidad Nacional de Asunción (1889), este colegio [Colegio Nacional de la Capital] **se consolidó y desarrolló durante todo el siglo XX como una de las instituciones de educación pública más fructíferas de donde procedió toda la generación ilustrada de la post-guerra de la Triple Alianza y la reconstrucción del Estado paraguayo**. El nacimiento del Colegio respondió justamente al modelo de formación de élites instituido en la misma época durante toda la región. (SCKELL, p. 1. Grifo nosso).

Fundado em 1877, o *Colégio Nacional da Capital* (CNC) foi, assim como o Colégio Pedro II no Brasil, um modelo educacional e curricular para outras instituições educativas do período no Paraguai. Para Sckell (2015), o Colégio Nacional deve ser entendido "como el modelo educativo con el que inicia el sistema educativo paraguayo de la postguerra" (p. 4). Para o referido autor, o CNC foi, "desde su fundación, el arquetipo de modelo humanista de educación pública secundaria, en el cual se implementaban las reformas y planes a introducirse posteriormente en otras instituciones" (p. 3).

De sua fundação, em 1877, até meados da década de 1930, o Colégio Nacional da Capital manteve uma educação "enciclopédica y humanista" (SCKELL, 2015, p. 12), voltada para a formação de uma elite intelectual e política no Paraguai do Pós-Guerra, com um caráter "propedéutico y antesala de la universidad" (Idem, p. 3). Segundo Sckell, durante a década de 1930, "se interrumpe el proceso de vanguardia intelectual del CNC a través del decrecimiento de estudiantes, desbaratamiento del plantel docente,

el control estricto en la dictadura morinigista y posterior enfrentamiento entre facciones por la guerra civil" (p. 7).

Outra instituição de grande relevância cultural e educacional no século XX no Paraguai foi a *Universidad Nacional de Asunción* (UNA), responsável por formar não apenas uma elite intelectual, mas também política do Paraguai do Pós-guerra. Diversos egressos da referida instituição figuraram não apenas como os principais intelectuais da nação guarani ao longo do século, mas também assumiram diversas funções políticas, como ministérios, chancelarias, cargos no legislativo e, até mesmo, a presidência da república, como é o caso de Cecílio Báez.

A Universidade Nacional de Assunção foi fundada em 1889, no contexto de reconstrução do país no Pós-Guerra. Nela, a *Faculdade de Direito e Ciências Sociais* se destacou como o grande centro formador de uma elite intelectual assuncenha[77]. Dos treze autores dos manuais didáticos analisados, pelo menos cinco deles estabeleceram vínculos com a Universidade Nacional, seja como egressos e/ou como professores: Garay, Chavez, Cardozo, Benítez e Mary López. Destes, apenas os dois últimos obtiveram o licenciamento em História, tendo o restante realizado a formação em Direito.

É preciso levar em consideração que, tanto no Brasil quanto no Paraguai, a principal formação universitária que possibilitava reflexões em torno das questões relacionadas às Ciências Humanas e Sociais, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, era o Direito. Nesse sentido, os principais intelectuais que atuaram nesse período, tanto na pesquisa histórica quanto no periodismo, foram, em sua grande maioria, intelectuais formados nas Ciências Jurídicas.

No Brasil, o curso superior de História, responsável pela formação do historiador, só surgiu em meados da década de 1930. Tendo em vista que a Faculdade de Filosofia da UNA, local onde acontece a formação do profissional da História na instituição, só seria fundada em 1948, é provável que, antes desse período, não houvesse ainda no Paraguai uma instituição educacional de nível superior que possibilitasse a formação na área. Nesse sentido, é razoável que, na primeira metade do século XX, tanto no Brasil quanto no Paraguai, os principais pesquisadores da História tenham sido

[77] Apenas em 1948 seria criada a Faculdade de Filosofia da UNA. (Ver: http://www.una.py/images/stories/Universidad/ReseñaHistorica/CRONOLOGIA_UNA_03.06.2014.pdf. Acessado em 04 de junho de 2016).

intelectuais formados na área jurídica. Tal fato talvez explique o porquê de apenas Benítez e Mary López, dos cinco citados anteriormente, terem a formação na área de História.

É importante que se destaque que a maioria dos estudantes da Universidade Nacional foi de egressos do Colégio Nacional. Para Liliane Brezzo (2009), estas duas instituições assumiram um papel de protagonismo no desenvolvimento da cultura paraguaia num momento de reconstrução do país no Pós-Guerra. Para a referida autora:

> En efecto, en la penuria de la posguerra, un grupo de jóvenes paraguayos formado primero en el Colegio Nacional de Asunción, a partir de 1877 y luego en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, fundada en 1889, fue asumiendo un rol decisivo en la cultura paraguaya. Entre los principales exponentes de la que sería llamada la Generación del 900, estaban Blas Garay (1873-1899), Juan O'Leary (1879-1969), Manuel Domínguez (1868-1935), Fulgencio Moreno (1872-1933), Arsenio López Decoud (1867-1945), Ignacio Pane (1879-1920), Eligio Ayala (1879-1930) y Manuel Gondra (1871-1927). (BREZZO, 2009, p. 537).

Outra importante instituição cultural da época foi o *Instituto Histórico Nacional* (IHN), fundado em 1895. Blas Garay e Cecílio Báez figuram na lista dos fundadores. Não houve uma regularidade nos trabalhos desenvolvidos pelo referido Instituto, devido, talvez, a própria instabilidade política da época e, em 1937, é estabelecido o *Instituto Paraguaio de Investigações Históricas* (IPIH), considerado o herdeiro do primeiro. Assim como o IHN, o IPIH não pôde desenvolver atividades regulares devido a situação política do país. Em 1947, com a guerra civil, a maioria dos membros do Instituto foi para o exílio. Apenas em 1956, quando Julio César Chaves assumiu a presidência da instituição, é que a mesma pôde manter uma regularidade em seus trabalhos, inclusive com a publicação de um anuário intitulado "Historia Paraguaya". Em 1966, o Instituto se transformou na *Academia Paraguaya de la História*[78].

Dos treze autores, basicamente a metade deles foram/são membros da *Academia Paraguaya de la Historia*: Garay, Chavez, Rios, Cardozo, Benítez e Mary López. Isso demonstra a importância que esta instituição teve/tem na vida intelectual do país,

[78] Sobre a História da *Academia Paraguaya de la Historia*, desde o *Instituto Histórico Nacional*, em 1895, ver: http://www.academiaparaguayadehistoria.org.py/nuestra-historia/. (Acessado em 04 de junho de 2016).

relacionada, sobretudo, ao conhecimento histórico. A *Academia Paraguaya de la Historia*, assim como suas precedentes, representaram, e ainda representam, um importante centro legitimador da produção do conhecimento histórico no Paraguai. No nosso entender, ao contrário do que aconteceu no Brasil, onde o IHGB foi perdendo legitimidade frente às universidades no que se refere à produção de conhecimento histórico, a *Academia Paraguaya de la Historia* manteve-se, junto com as universidades do país, como um dos principais *lócus* de produção do conhecimento histórico nacional.

Entre o final do século XIX e, sobretudo, as três primeiras décadas do século XX, o periodismo ocupou, no Paraguai, um espaço central, não apenas como *lócus* de divulgações e altercações de ideais políticos e ideológicos, mas também de disputas em torno das narrativas do passado. Não podemos olvidar que um dos principais embates – senão o principal – em torno das narrativas de uma História nacional, protagonizadas por Cecílio Báez e Juan O´Leary, se deu pela imprensa.

Segundo Brezzo (2011), "numerosos fueron los diarios, semanarios y revistas aparecidos en Asunción de 1900 a 1935" (p. 115). Para a autora, os periódicos, no referido momento histórico, "se convirtieron en foros principales de los intelectuales [...] y escaparates de los disensos políticos" (p. 116). Boa parte dos autores dos livros didáticos selecionados para pesquisa atuou como jornalista, destacando-se, neste ofício, Blás Garay, Julio César Chavez e Efraim Cardozo.

É importante destacar que muitos dos autores dos manuais selecionados exerceram intensa atividade política, seja através de participação em debates e discussões de cunho político-partidário através dos Partidos Liberal ou Colorado, seja assumindo cargos políticos importantes, como no âmbito legislativo e/ou mesmo como ministros de estado. Sobretudo no contexto da reconstrução do Paraguai no Pós-Guerra, os intelectuais paraguaios estavam, de uma maneira geral, envolvidos com as discussões políticas e, via de regra, assumiam posição no Partido Liberal ou no Partido Colorado.

A nossa percepção do período em tela é que a atividade intelectual no Paraguai não se dava em separado da atuação política e, mesmo, partidária. Nesse sentido, a própria produção historiográfica, voltada para a escrita de uma História nacional, estaria fortemente permeada por embates e altercações de cunho político-ideológico, tendo a Guerra do Paraguai e seus principais protagonistas um espaço central nessa construção.

Apesar de todas as instabilidades políticas, econômicas e sociais que marcaram o contexto do Paraguai no Pós-Guerra, a historiadora Liliana Brezzo destaca a

efervescência cultural que se desenvolveu no país, sobretudo nas três primeiras décadas do século XX. Para a referida autora:

> Si se observa con cuidado el ambiente social asunceno de comienzos del siglo XX llama la atención que, en contraste con la inestabilidad política, la efervescencia social y el marasmo económico, se estuviera ante un momento de notable actividad cultural que se hacía visible en la conformación de asociaciones con fines culturales y en publicaciones que abarcaban diferentes campos de estudio, desde la Literatura y la Historia hasta la Agronomía y la inmigración. (BREZZO, 2011, p. 114).

É muito provável que o evento *Guerra do Paraguai* tenha sido traduzido e materializado enquanto conhecimento escolar, pela primeira vez no Paraguai, com os manuais de Terán e Gamba. A obra em questão intitula-se *Compêndio de Historia del Paraguay* e, segundo o pesquisador brasileiro Eurico Fernandes (2006), foi escrita em 1882. Contudo, encontramos registros em Watzlawik (2012) e em Telesca (2012) de que Terán e Gamba teriam escrito um manual anterior ao analisado neste trabalho, intitulado "Compendio de Geografía e Historia del Paraguay", de 1879. As informações que reunimos não nos permitem dizer se, tanto no compêndio de 1879 como no de 1882, ambos em suas primeiras edições, a Guerra do Paraguai havia se constituído enquanto temática a ser estudada.

A edição da obra de Terán e Gamba analisada neste trabalho é a décima sexta, e data de 1920[79]. Na contracapa há as seguintes informações: "corregida y aumentada por Héctor F. Decoud"[80] e "texto adoptado en todos los establecimientos del pais". As informações contidas na contracapa nos faz realizar duas reflexões: a primeira gira em torno da importância do livro escolar para época, que foi "adotado em todos os estabelecimentos [educacionais] do país"; a segunda reflexão se converte, na verdade, em uma dúvida: se a edição de 1920 foi "corrigida e aumentada" por Decoud, será que o conteúdo relacionado à Guerra do Paraguai foi escrito pelos próprios Terán e Gamba ou

[79] Tal perspectiva corrobora com a nossa intenção de analisar livros didáticos que possuíssem inúmeras edições e que, nesse sentido, tivessem contribuído no processo de atribuição de sentido da *consciência histórica* de gerações de alunos e professores paraguaios.

[80] Assim como no caso brasileiro, também não era incomum no Paraguai do início do século XX, que editoras continuassem utilizando livros de autores já falecidos, sobretudo se esses livros tinham tido grande aceitação e, portanto, tinham sido alvo de várias reedições. As editoras então contratavam intelectuais para complementar e atualizar a obra.

foi, posteriormente, incluído e/ou modificado por Decoud? Apenas o acesso à primeira edição da obra poderia sanar essa dúvida[81].

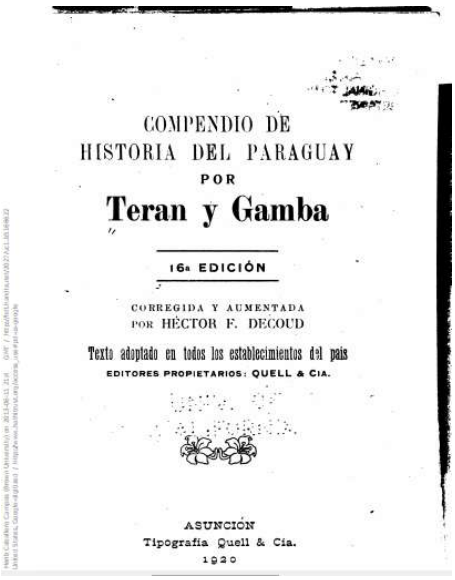

COMPENDIO DE
HISTORIA DEL PARAGUAY
POR
Teran y Gamba
16ª EDICIÓN
CORREGIDA Y AUMENTADA
POR HÉCTOR F. DECOUD
Texto adoptado en todos los establecimientos del país
EDITORES PROPIETARIOS: QUELL & CIA.
ASUNCIÓN
Tipografía Quell & Cía.
1920

Figura 12: TERÁN; GAMBA. 1920.

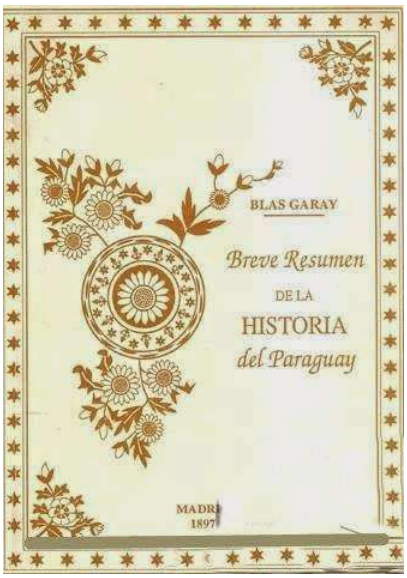


Figura 13: GARAY. 1897. Capa.

Segundo Brezzo (2009, p.66), a obra *Breve resumen de la historia del Paraguay* (1897), de Blás Garay, se constitui numa *síntese* e numa *versão melhorada* do *Compêndio Elemental de la historia del Paraguay* (1896), do mesmo autor[82]. A edição analisada do livro de Garay foi a de 1897, ano da primeira edição, escrita ainda enquanto o autor estava na Espanha, onde foi como secretário da legação paraguaia[83].

[81] Segundo Eurico Fernandes (2006), foi apenas a partir de 1901 que a referida obra de Terán e Gamba passou a ser "corrigida e aumentada" por Decoud. A dúvida que prevalece é se, antes de 1901, os autores Terán e Gamba já teriam incluído a Guerra do Paraguai como conhecimento escolar e, em tendo incluído, se a mesma teria sido ou não alterada por Decoud, uma vez que a obra não foi apenas "aumentada", mas também "corrigida".

[82] Em nossa pesquisa de campo no Paraguai, tivemos acesso às duas obras e, num primeiro momento, ficamos indecisos se incluiríamos ambas as obras ou apenas uma delas. Entretanto, a partir da leitura de Brezzo, decidimos apenas incluir a primeira obra citada, por ela representar, nas palavras da autora, uma *versão melhorada* da segunda.

[83] Na Espanha recebeu a incumbência de "localizar y copiar en el Arquivo de Sevilla y en otros repositorios, todo el corpus documental que pudiera referido a la historia de Paraguay, en particular aquellas fuentes que sirvieran para fundamentar los títulos paraguayos sobre la zona de Chaco y que podrían ser utilizadas en la disputa que ese Estado mantenía con Bolivia por la posesión de dicho territorio". (BREZZO, 2009, p. 65). Essa informação fortalece o argumento que avançamos do caráter político de que se reveste a História enquanto conhecimento, do fato de aqui ela aparecer como conhecimento capaz de fornecer os fundamentos de disputas territoriais entre nações.

Para Brezzo (2009), as produções de Blas Garay teriam inaugurado "propiamente la historiografía nacional paraguaya" (p. 65)[84]. A esse respeito, o professor Luiz Felipe Viel Moreira (2010) afirma:

> Blas Garay cumplió un papel especial para toda la historiografía paraguaya porque sentó las bases del revisionismo histórico y de una interpretación nacionalista que enseguida entraría en escena y que se tornaría hegemónica durante la década de 1930. [...] Blas Garay habría abierto la puerta de la fuente de todos los mitos trabajados por el revisionismo. (p. 7-8).

Como visto, as produções de Blás Garay, inclusive a obra que estamos analisando, tiveram fundamental importância para a historiografia paraguaia. Na visão de Brezzo (2009), tiveram um papel inaugural nessa historiografia, não apenas por ser uma história escrita em *modelo erudito*, talvez a primeira, baseada em amplas e diversificadas fontes documentais e bibliográficas, mas também por criar leituras do passado – que seriam seguidas por historiadores futuros –, como o *mito da idade de ouro*, que passou a situar o governo de Carlos Antônio López como o ápice de desenvolvimento e bem-estar social, interrompido pela guerra. Nesse sentido, Moreira (2010) afirma:

> Blas Garay articuló, por primera vez, en su *Breve Resumen de la Historia del Paraguay* (1897), dos mitos patrióticos con desigual influencia en el futuro. El mito de la edad de oro, comentado por Rivarola, prosperó y fue usado como bandera por el nacionalismo revisionista. Por el contrario, el mito de la patria indígena que situaba el momento de la nación en el pasado guaraní no se concreto (p. 10).

Dito isso, é importante enfatizar que o livro de Garay se configura mais como um livro de síntese da História do país do que como um manual escolar, projetado para

[84] Como visto na Introdução deste trabalho, a autora estabelece cinco distintos momentos historiográficos paraguaios: o momento inaugural com as produções de Blás Garay; o segundo momento se relaciona as altercações, na imprensa, entre Cecílio Báez e Juan O´Leary; o terceiro é marcado pelas produções em torno das comemorações do centenário da independência paraguaia, sobretudo relacionado à publicação do *Álbum Gráfico del Paraguay*; o quarto momento apontado pela autora corresponderia ao longo período marcado pela tomada do poder por Rafael Franco, em 1936, até a derrubada de Stroessner, em 1989, onde o *revisionismo histórico*, sobretudo aquele encabeçado por Juan O´Leary teria se imposto; o quinto momento da historiografia paraguaia seria marcado a partir de 1989, com a derrubada da ditadura de Stroessner e o retorno ao regime político democrático no Paraguai, que possibilitou uma maior circulação das ideias naquele país.

ser usado em sala de aula. Apesar de a obra de Garay não ter sido escrita com o objetivo de se tornar um manual, os usos que foram feitos dela faz com que a mesma seja, ou se torne, uma obra que passa a fazer parte de uma cultura escolar. Moreira (2010) afirma que pelo menos até a década de 1930 circularam, nas escolas paraguaias, com destaque, os manuais de Terán e Gamba e o de Blás Garay.

Não sabemos informar a data da primeira edição do livro de Antônio Tavarozzi. A edição por nós analisada é a quinta. No entanto, também não sabemos a data de publicação da edição analisada, pois não consta a informação no próprio livro e não conseguimos identificar através de pesquisas o contexto no qual estava inserido o livro do Tavarozzi. Contudo, pelas próprias características do livro analisado, acreditamos que o mesmo esteja circunscrito a primeira metade do século XX.

Tavarozzi, na "Intruduccion" de sua *Historia de la Patria, lecciones e lecturas*, destaca que o livro foi "acomodado a las inteligencias de los niños" para que "pueda servir de texto escolar en las clases". Nesse sentido, percebemos um movimento do autor em expressar a intenção de escrever um livro voltado para a juventude, em um processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Como em outros prólogos de livros selecionados para pesquisa, a questão da exaltação do patriotismo ganha destaque. Nesse sentido, afirma: "LA HISTORIA PATRIA debe ser estudiada no sólo con gusto, sino tambiém con entusiasmo y con provecho por todo buen patriota". E exaltando figuras consideradas exemplos de patriotismo e amor à pátria, Tavarozzi conclui: "Las figuras de Hernandarias, Fulgencio Yegros y Jose Diaz, por ejemplo, deben ser amadas y también imitadas, para que nuestra Patria siga teniendo siempre varones fuertes y perfectos que la llenen de gloria y grandeza".[85]

[85] **Hernandaria (**1561 - 1634**)**, ou Hernando Arias de Saavedra, foi um político e militar criollo. Foi Governador da Província do Paraguai; **Yegros (1780-1821)** foi um dos principais personagens ligados ao processo de independência do Paraguai. Aqui não sabemos se o autor faz referência a **José Díaz de Bedoya**, que fez parte da Legión Paraguaya, que lutou na Guerra do Paraguai contra López, ou **José Eduvigis Díaz**, que também lutou na Guerra do Paraguai, mas ao lado de López. Pela perspectiva adotada pelo autor, é possível que o mesmo esteja se referindo ao primeiro.

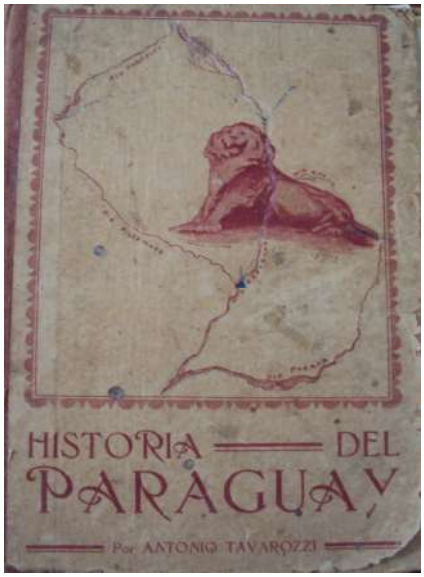


Figura 14: TAVAROZZI. S/d. Capa.

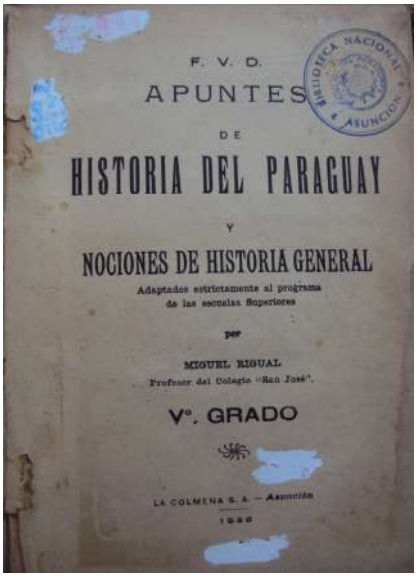


Figura 15: RIGUAL. 1935.

A edição analisada do livro de Miguel Rigual é a de 1935. É muito provável que estejamos trabalhando com a primeira edição da obra. Na contracapa da mesma consta a seguinte informação: "Adaptados estrictamente al programa de las escuelas Superiores [...] Vº Grado".

As obras de Vasconcellos[86] e Chaves têm sua primeira edição no ano de 1958. É muito provável que a primeira edição da obra de Rios[87] também date de 1958. Acreditamos que ter três importantes livros escolares de História do Paraguai publicados no mesmo ano não deva ser coincidência. Em 1954, assume o poder o General Alfredo Stroessner, que permanecerá até 1989. Segundo Paulo Renato da Silva (2013), o livro de Vasconcellos "é fruto da reforma educacional empreendida por Stroessner já em seu primeiro mandato (1954-1959)". Nesse sentido, supomos que as obras de Chaves e de Rios devem também estar inseridas no contexto da reforma educacional empreendida por Stroessner.

---

[86] Segundo Paulo Renato Silva (2013), a primeira edição do livro *Lecciones de Historia paraguaya*, de Victor Natalício Vasconcelos, data de 1958. A edição analisada neste trabalho é a 6ª, de 1970. Nela consta um "Prólogo a la primeira edición", escrita por Emilio Uzcategui, escrito em novembro de 1958.

[87] Encontramos no site da Hathi Trust, digital library, três registros de diferentes edições da obra de Rios no catálogo da University of Texas, em Austin, Estados Unidos. A primeira delas é de 1958, a segunda de 1961 e a terceira, que é a edição analisada por nós neste trabalho, de 1963. Supomos que a data provável da primeira edição da obra tenha sido 1958 e a da segunda de 1961. Ver: (https://catalog.hathitrust.org/Search/Home?lookfor=RIOS%2C%20Emiliano%20Gomez&searchtype=all&ft=&setft=false). (Acessado em 09/06/2016).

Na contracapa do livro de Vasconcellos há a seguinte informação: "Responde al Programa del Primer Curso del Ciclo Básico. Texto aprobado por el Ministerio de Educación y Culto por Resolución nº 250 del 26 de diciembre de 1958". Tal indicação nos informa que já havia, no período em foco, um processo de avaliação pelo Ministério de Educação e Cultura do Paraguai dos livros que seriam utilizados nas escolas. Contudo, tendo em vista que, por se tratar do período da ditadura de Stroessner, seria necessário refletir sobre os critérios dessa avaliação.

No Prólogo do livro de Vasconcellos, escrito por Emilio Uzcategui, aquele é apontado como *um dos homens da reforma*. Interessante perceber que, sendo um dos homens da reforma educacional, seria muito difícil, diríamos improvável, que tivesse sua obra reprovada pelo MEC. Apontar tais questões não significa desmerecer as possíveis qualidades que a obra possa apresentar[88], nem indicar que a mesma não estivesse amplamente adaptada "al Programa Oficial", como apontou Uzcategui[89].

Antes de iniciar o trato do conteúdo disciplinar propriamente dito, Vasconcellos expressa algumas recomendações aos alunos[90] (p. 7) e conselhos aos professores[91] (p. 8). Em relação aos alunos, são doze recomendações, tanto de cunho cognitivo, portanto relativas ao processo de aprendizagem em si, como de cunho comportamental, que vão desde apresentarem uma "atitude científica" a manterem "entereza de caráter" (p. 7). O que particularmente nos chamou a atenção, dado o período de publicação da obra, foram as recomendações 4 e 5, que podem soar dissonantes tendo em vista a vigência do governo ditatorial de Stroessner:

> 4) Espíritu de tolerancia y respeto hacia la ideas de otros. Permitir y respetar la ideas de los demás.
> 5) Actitud crítica en asuntos controversiales. Buscar información en distintas fuentes para conocer los distintos enfoques a una misma situación. (p. 7).

[88] Uzcategui aponta como algumas das qualidades do manual de Vasconcellos: 1. superação do 'memorismo', 2. uso de documentos históricos e 3. objetivo de formar os alunos como "investigadores históricos'.

[89] Primeiro porque seria difícil que, no período de Stroessner, um livro que estivesse fora dos padrões do *Programa Oficial* fosse aprovado para uso nas salas de aula; segundo porque, em sendo *um dos homens da reforma educacional*, seria improvável que a obra de Vasconcellos não estivesse estritamente de acordo e em consonância com este programa. Para Paulo Silva (2013): "Em *Lecciones de Historia Paraguaya*, de Victor Natalicio Vasconsellos, existem vários mecanismos de legitimação do stronismo" (p. 4).

[90] As recomendações aos alunos são baseadas no "Resumen del Informe a los Padres", da Universidade de Porto Rico, *Escuela Superior e Intermedia*.

[91] Os conselhos voltados aos professores são baseados no livro do brasileiro Carlos Delgado de Carvalho, intitulado "La Historia, la Geografia e la Instrucción Cívica. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

Quanto aos *conselhos* que a obra de Vasconcellos apresenta aos professores, percebemos um caráter fortemente influenciado por uma perspectiva tradicional, em que se destacam a seguinte sequência: "prelección, lección, recitación y explicaciones complementarias" (p. 8). Nesse sentido, percebemos elementos mais progressistas em algumas *recomendações* dadas aos alunos e elementos mais tradicionais ligados aos *conselhos* dados aos professores.

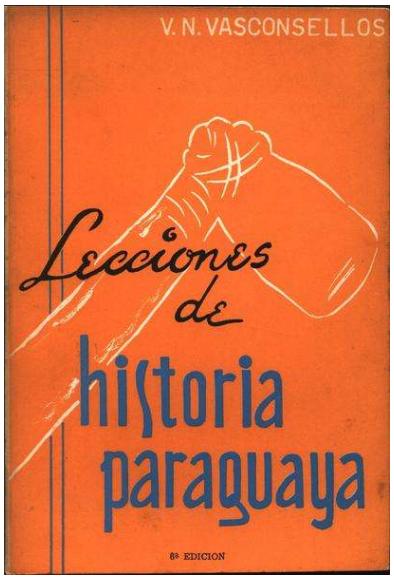


Figura 16: VASCONCELLOS. 1970. Capa.

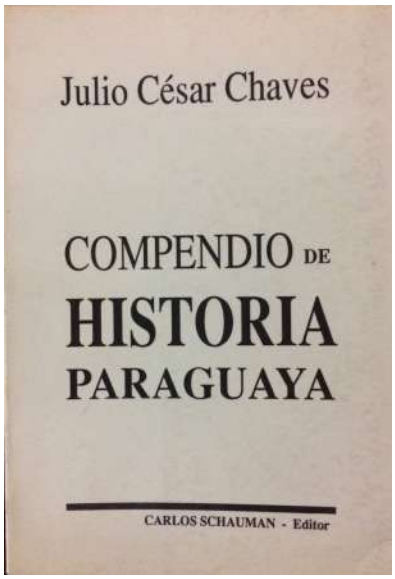


Figura 17: CHAVES. 1991. Capa.

Julio César Chaves (1991) afirma que produziu seu *Compendio de Historia Paraguaya* "con el pensamiento puesto en la niñez y la juventud de la patria" (p. 5) e que o livro corresponde a uma síntese de trinta anos de pesquisas históricas realizadas por ele. A obra de Chavez, enquanto livro de síntese da História paraguaia, apesar de ter sido escrito para "niñez y la juventud", voltado, portanto, para um processo de escolarização, ultrapassa suas intenções iniciais e passa a atingir um público maior, tanto de não especialistas na área histórica – mas que possuem curiosidade em saber mais sobre a História de seu país – como dos próprios especialistas da área – professores, mas sobretudo estudantes de História[92].

[92] Não é raro ver programas da disciplina História do Paraguai, ministrada em nível superior, que utilize, ou ao menos indique o livro *Compendio de Historia Paraguaya*, de Julio César Chavez. A referida obra foi escrita em 1958 e ainda hoje tem seu espaço no mercado editorial paraguaio, não mais voltado ao público escolar, mas para o público em geral e especializado, que pretende ter em mãos uma obra síntese

Julio César Chavez deixa claro, tanto na "Introduccion", nas páginas 5 e 6, quanto nas "Notas", das páginas 7 e 8, que seu compêndio está de acordo com o Programa Oficial de ensino. Na *Introdução,* diferencia um 'livro' de um 'texto', afirmando que o primeiro pode ser escrito livremente enquanto que o segundo deve seguir a um programa. Caracteriza o seu trabalho como um *texto*. Nas *Notas,* o autor demonstra como está organizado o seu compêndio, apontando os elementos didáticos que o mesmo possui e associando a organização de tais elementos ao Programa Oficial[93].

Na capa da terceira edição do livro de Rios, de 1963, há a informação de que a "Obra [está] ajustada a los programas oficiales del Bachillerato y Ciclo Básico". O manual de Rios, assim como o de outros autores analisados, também está inscrito nas reformas educacionais do longo período de governo do General Stroessner (1954-1989). No *Prólogo*, o autor destaca a necessidade de obras didáticas de História Pátria escritas por autores paraguaios. Para o mesmo, a inexistência desse material didático revela uma situação que é "la negación misma de nuestra nacionalidad". E continua:

> En efecto, es inconcebible que el Paraguay, un país que tiene una Historia tan brillante, nutrida y auténtica, carezca de un texto de enseñanza, donde pueda ordenar y orientar la inmensa y sagrada obra de formación del sentimiento patriótico nacional y la cultura cívica de su pueblo. (RIOS, PRÓLOGO, 1963).

Através do *Prólogo* escrito por Rios (1963), percebemos de forma mais enfática uma questão recorrente nos livros didáticos de História do Paraguai analisados neste primeiro momento: o realce à nacionalidade e a percepção do ensino de História como instrumento de *formação do sentimento patriótico*. Não é de se estranhar, contudo, tal perspectiva, tendo em vista que desde 1936 até 1989 o Paraguai viverá seguidos governos ditatoriais, em que o revisionismo, sobretudo aquele desenvolvido por Juan O´Leary, se converterá praticamente em versão oficial, numa História oficial do Estado.

---

da História do Paraguai. Em 2013 a editora Intercontinental lançou uma nova edição da obra de Chavez, o que demonstra sua importância no cenário editorial não apenas voltado ao universo escolar, mas a um público mais amplo no Paraguai.

[93] Nas "Notas" Chavez destaca: 1. "Trabajos sobre el mapa"; 2. "Temas para trabajos o disertaciones del alumno"; 3. "Lecturas comentadas"; 4. "Plan de visitas"; 5. "Bibliografía para el profesor".

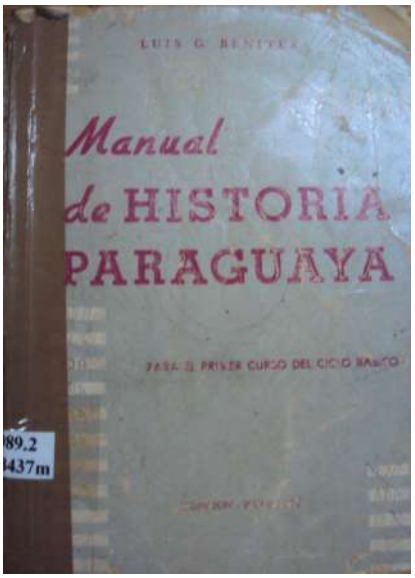


Figura 18: BENÍTEZ. S/d. Capa.

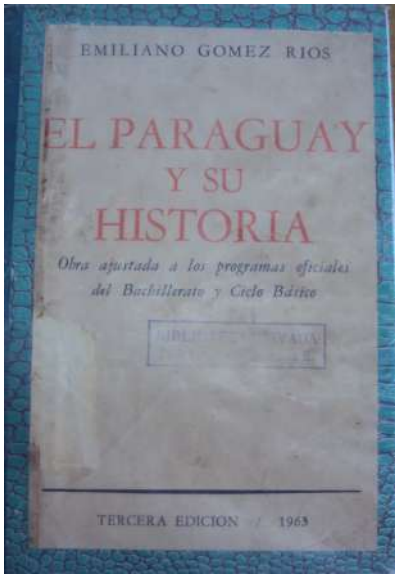


Figura 19: RIOS. 1963. Capa.

Apesar de no Paraguai não se ter a quantidade de livros escolares que circulou e circula no Brasil, não podemos afirmar que as mesmas não tenham sido escritas, em sua maioria, por autores paraguaios[94]. Rios (1963) afirma a falta de "un texto para la enseñanza de la Historia Patria, escrito por un autor paraguayo". Muito provavelmente tenha escrito o referido Prólogo em 1958. Se levarmos em consideração que as obras de Garay não foram escritas propriamente para o ensino secundário, talvez Rios tenha razão. Contudo, a partir da década de 1950 se intensifica a produção de manuais escolares de História, todas elas escritas por autores paraguaios: Rios, Chaves, Vasconcellos, Cardozo, Benítez, Lezcano, Mary López.

Não sabemos precisar a data da primeira edição do *Manual de Historia Paraguaya*, de Luis G. Benítez, mas sua produção está inscrita, segundo D´Alessandro Valdez (2014), no período da ditadura de Stroessner. Segundo a referida autora, o manual de Benítez é um "texto que figura en numerosas bibliotecas escolares hasta el día de hoy" (VALDEZ, 2014, p. 42). Nas "Palabras previas", Benítez destaca que escreveu o seu manual "con el pesamiento puesto en la capacidad de captación y asimilación del niño de la edad mínima en que puede ingresar en el Ciclo Básico" (p. 8).

[94] A própria lista de manuais didáticos selecionados para essa pesquisa mostra que, apesar de poucas, as obras foram em sua maioria escritas por autores paraguaios. Partimos da hipótese de que não se tenha desenvolvido no Paraguai, assim como aconteceu no Brasil, uma forte indústria editorial para o período em foco. A própria quantidade reduzida de alunos, em relação ao Brasil, pode explicar tal fato.

Diferentemente do que aconteceu no caso dos livros didáticos brasileiros, em que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* foi, ao longo do século XX, perdendo espaço, nos livros didáticos paraguaios a temática passou a ganhar cada vez mais relevo e volume. O Compêndio de Terán e Gamba (1882) tratou a temática em torno de sete (7) páginas, enquanto Garay (1897) a abordou em treze (13). Ambos os livros foram escritos ainda no século XIX e, portanto, ainda muito próximos temporalmente do evento analisado. A temática Guerra do Paraguai, entre as obras escritas no século XX, girou em torno de vinte (20) a trinta (30) e poucas páginas. Vinte e duas (22) páginas em Vasconcellos (1970), vinte e três (23) em Cardozo (1965) e trinta e oito (38) em Chaves (1991).

Figura 20: LEZCANO. S/d. Capa.

Figura 21: SACCAGGIO et al. 2004. Capa.

Partimos do pressuposto de que, no Paraguai, o evento da Guerra da Tríplice Aliança marcou a memória coletiva daquele país e teve/tem um importante papel em torno de construções voltadas para identidades nacionais. Se se observa a História política do Paraguai ao longo do século XX se percebe que a busca de afirmação da nacionalidade girou em torno, basicamente, da oposição entre *lopistas* e *anti-lopistas*, o que demonstra a importância do evento analisado para o país em foco. Tendo isto em vista, entendemos que o conteúdo curricular Guerra do Paraguai adquire ares de um *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007; 2011), no sentido mesmo em que se torna o substrato da construção de um sentimento nacional paraguaio. A este pressuposto

retornaremos nos capítulos seguintes, relacionados aos livros didáticos e a fala dos professores paraguaios em relação à temática.

Na historiografia paraguaia encontramos, em nossas leituras, uma preponderância em denominar o evento estudado de "Guerra de la Triple Alianza" ou "Guerra contra la Triple Aliança". Nos livros didáticos paraguaios analisados encontramos cinco formas de denominação:

1) "Guerra contra la Triple Aliança (Tavarozzi; Rigual; Cardozo; Lezcano e Saccaggio);

2) "Guerra de la Triple Alianza" (Garay; Vasconcellos; López);

3) "Guerra del Paraguay" (Terán y Gambá e Chavez);

4) "Guerra del Paraguay contra la Triple Alianza" (Rios)

5) "La Guerra" (Benítez).

As reflexões tecidas até aqui nos permitem ter uma maior clareza em relação aos livros didáticos paraguaios selecionados para a pesquisa e seus autores, possibilitando-nos realizar o devido processo de contextualização dos mesmos. O movimento realizado abre o caminho para que se possa analisar, no capítulo seguinte, as abordagens dos livros didáticos paraguaios selecionados para esta pesquisa.

5.3 Confrontando livros didáticos de História brasileiros e paraguaios: breve síntese

Tanto em relação ao contexto brasileiro quanto paraguaio, os primeiros livros apropriados pelas escolas como livros escolares eram manuais de síntese da História nacional que passavam, a partir de então, a fazer parte de uma cultura escolar. Pela falta de oferta, em um primeiro momento, esses livros de síntese eram didatizados para uso no processo de ensino e aprendizagem. Os manuais de Garay (1897), no Paraguai, e os de Bellegard e Abreu e lima[95], no Brasil, são exemplos de livros sínteses da História

[95] Os manuais de Bellegard e Abreu e Lima não constam como livros selecionados nesta pesquisa, até porque foram escritos antes do evento Guerra do Paraguai e não tiveram edições posteriores ao evento citado. Citamos os autores apenas como referências de obras sínteses da História nacional que passaram a ser apropriadas pelas instituições escolares.

nacional dos países em foco e que passaram a ser apropriados pela escola e a fazer parte de uma cultura escolar.

Como assinalado anteriormente, um dos elementos que marcam e caracterizam um livro didático é o seu caráter intencional, quer dizer, ter sido escrito para o ensino de uma disciplina específica, a um público estudantil específico, crianças e jovens em sua maioria. Nesse sentido, o autor do livro didático escreve sua obra tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina específica e tendo em vista um público estudantil particular. Percebemos isso claramente ao ler as apresentações e prólogos dos livros brasileiros e paraguaios selecionados para esta pesquisa, como os de Macedo (1905) e Coutto (1920), no Brasil, e de Tavarozzi (s/d) e Chaves (1991) no Paraguai, por exemplo.

Ao ser escrito com uma intencionalidade, os livros didáticos contêm, via de regra, orientações de caráter disciplinar e pedagógico a professores e estudantes, além de possuir certa organização e lógica disciplinar, isto é, um modo específico de organizar o conhecimento disciplinar para situações de ensino. Em vários dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa conseguimos identificar claramente tais características: Em Macedo (1905), por exemplo, quando o mesmo explicita aos professores as questões de "methodo", ou em Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) quando especificam sua concepção de História, apontando que a mesma se aproxima de uma História construída a partir das coletividades e não das personalidades históricas, ou ainda em Cotrim (1999), quando o mesmo aponta para a superação de uma História como memorização e assinala tratar/trazer em sua obra novos temas e abordagens, como: *cotidiano, mentalidades, visão dos vencidos*, dentre outras. No caso paraguaio poderíamos citar Vasconcellos (1970), que explicita recomendações aos alunos e conselhos aos professores na parte inicial de sua obra.

Outra característica particular das produções didáticas é a ligação que as mesmas possuem com as políticas educacionais da época de sua produção, precisando em muitos casos serem avaliadas e aprovadas por instâncias públicas que definem as diretrizes curriculares. Nesse sentido, muitas das obras analisadas trouxeram em suas folhas de rosto informações sobre as avaliações a que foram submetidas e as aprovações que tiveram como garantia de qualidade da obra. Tais características ficam explícitas em obras como as de Vasconcellos (1970), que assinala que o seu livro foi aprovado pelo Ministério da Educação, ou a de Rios (1963), quando aponta que sua obra está "ajustada

a los programas oficiales del bachillerato y ciclo básico", ou ainda em Coutto (1920), no caso brasileiro, que assinala que seu o livro foi elaborado/organizado segundo os "pontos do programma da cadeira de História do Brasil do Collegio Pedro II".

Outra característica presente nos livros didáticos analisados foi a perspectiva que apontava para um ensino voltado à formação de um sentimento patriótico nacional e da cultura cívica de seu povo. Neste caso particular, temos que ponderar que estas são algumas das funções sociais básicas do ensino da disciplina História na educação básica, sobretudo nos séculos XIX e primeira metade do XX. Nesse sentido, não é raro encontrarmos, em livros escolares do período mencionado, uma perspectiva de valorização do sentimento patriótico e o estímulo à cultura cívica de seu povo. Nos livros didáticos selecionados para esta pesquisa, identificamos autores que explicitaram esta relação, como Tavarozzi (s/d), que destaca a figura do "bom patriota", inclusive citando exemplos de personagens paraguaios que deveriam ser seguidos como exemplos de patriotismo e amor à pátria. Rios (1963), por sua vez, destacou que no Paraguai de sua época faltava "texto de enseñanza, donde pueda ordenar y orientar la inmensa y sagrada obra de formación del sentimiento patriótico nacional y la cultura cívica de su Pueblo". (RIOS, PRÓLOGO, 1963). No caso brasileiro, conseguimos identificar tal perspectiva, sobretudo em Rocha Pombo (s/d), que destacou como um dos objetivos do ensino de História "levantar a alma da pátria".

Enfim, dito tudo isto, podemos sinalizar para que os elementos analisados neste capítulo possibilitaram uma melhor contextualização dos livros e autores destacados, em suas respectivas épocas. Através das discussões aqui estabelecidas, abre-se o caminho para que se possa analisar, no capítulo seguinte, as abordagens dos livros didáticos brasileiros e paraguaios selecionados para esta pesquisa.

6 O CONHECIMENTO ESCOLAR *GUERRA DO PARAGUAI* EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E DO PARAGUAI (1886-2015) - PARTE 1

Neste capítulo, analisamos como a Guerra do Paraguai foi abordada em vinte e seis (26) livros didáticos de História para educação básica, sendo quatorze (14) livros didáticos brasileiros e doze (12) livros didáticos paraguaios. As obras selecionadas, que constituem o *corpus* documental do trabalho, cobrem um recorte temporal que vai desde o final do conflito, na segunda metade do século XIX, até o ano de 2015. Daí o período informado no título, em que a primeira data corresponde à edição mais antiga analisada dos vinte e seis (26) livros selecionados para pesquisa – a de Maia (1886), enquanto a segunda diz respeito à edição mais recente analisada – a de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015). Ambos os livros mencionados são brasileiros.

Partimos do entendimento de que o livro didático é um "artefato [que] está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares" (OLIVEIRA, 2009, p.13), estando em "estreita relação biunívoca" com a "disciplina que o usa como recurso didático" (STAMATTO, 2009, p. 23). Nesse sentido, tanto na elaboração curricular em geral, quanto na produção de materiais didáticos, em específico, é realizado um processo de seleção dos conteúdos que os comporão. Assim, é preciso levar em consideração pelo menos duas questões: a primeira é que, no processo de produção de livros didáticos, o autor, o editor e a Editora levam em conta as exigências curriculares, já inscritas nas políticas curriculares, pois visam ter seus livros aceitos pelos órgãos públicos de Educação e tê-los adotados e utilizados pelas escolas públicas e particulares. Quer dizer, além da própria ciência de referência, o currículo prescrito é uma das fontes para produção de material didático.

Outra questão a ser destacada diz respeito ao processo de seleção dos conteúdos curriculares que comporão o currículo e o livro didático. Nesse processo existem conflitos diversos, tanto em relação aos conteúdos em si, como em relação a forma como os mesmos serão abordados, teórica e didaticamente. Nesse sentido, entendemos a produção de livros didáticos, assim como a elaboração curricular, como um "terreno de grande contestação, fragmentação e mudança" (GOODSON, 1997, p. 27). Em outras palavras, a produção de livros didáticos de cada época reúne tensas discussões e conflitos, como, por exemplo, os discursos legitimadores da disciplina de referência e

suas instituições, assim como as questões de ordem político-pedagógica, referenciadas nas (re)definições curriculares ou direcionadas a partir de certas políticas educacionais.

A Guerra do Paraguai, como conhecimento escolar, foi selecionada para fazer do currículo escolar – e figurar em livros didáticos da disciplina História – desde o século XIX, tanto no Brasil como no Paraguai, e permanece ainda hoje, em ambos os países. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* se constitua em um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007; 2011), tendo em vista possibilitar uma leitura de mundo a partir da ótica da História ensinada, variando de acordo com o período e as funções sociais delegadas ao ensino da disciplina na Educação Básica, que podem ir desde a exaltação nacionalista e cultura cívica de um povo ao desenvolvimento de uma *cultura de paz*, em que a guerra seja refletida enquanto recurso a ser evitado.

Para a construção das categorias que nortearam a nossa investigação neste capítulo, realizamos uma pré-análise das obras didáticas brasileiras e paraguaias. O objetivo foi dar visibilidade, de forma sistematizada, ao *corpus documental*, tendo em vista a vastidão do material, composto por 26 livros didáticos. Na pré-análise, buscamos perceber[96]:

1. Recorrências e divergências em relação apenas aos livros didáticos brasileiros;
2. Recorrências e divergências em relação apenas aos livros didáticos paraguaios;
3. Recorrências e divergências entre livros brasileiros e paraguaios.

Tendo em vista os resultados obtidos com os três movimentos anteriormente descritos, construímos as seguintes categorias:

1. As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios;

2. Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios;

3. Narrativas históricas nacionalistas em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios;

[96] As especificações em torno da pré-análise e da construção das categorias, assim como das questões metodológicas referentes à análise estão presentes no capítulo metodológico.

4. Imperialismos em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios:

4.a) Brasil: "política imperial: o extermínio do Paraguai"?;

4.b) Argentina: a ânsia anexionista;

4.c) Paraguai: a criação do "Paraguai Maior";

4.d) Inglaterra: "o Paraguai, um mal exemplo que precisa ser destruído"?;

5. O Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança em livros didáticos brasileiros e paraguaios;

6. O Pós-Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios:

6.a) Desdobramentos da Guerra para o Brasil e para o Paraguai;

6.b) O Paraguai do Pós-Guerra: um "campo de luta dos vencedores"?[97]

A análise aos livros didáticos brasileiros e paraguaios estrutura-se a partir das categorias construídas e organiza-se em seis partes, conforme o mesmo número de categorias. Como mencionado na Introdução, dividimos a análise, apenas por uma questão de organização geral da obra, em dois capítulos, o sexto – composto pelas três primeiras categorias -, e o sétimo – composto pelas três últimas categorias.

Antes de começarmos a análise propriamente dita, torna-se importante frisar que o objetivo, na análise que se segue, não foi apontar os possíveis erros dos autores ou indicar aqueles que supostamente estariam mais coerentes ou atualizados em relação às discussões sobre a Guerra do Paraguai. Inclusive porque escolhemos, nesse caso, trabalhar com um longo recorte temporal, analisando livros didáticos que cobriram um longo período da História do Brasil e do Paraguai, que vai desde o final da Guerra, ainda no século XIX, até o ano de 2015. Durante todo este período, houve as mais diversas discussões em torno de questões pedagógico-curriculares e historiográficas[98] e, nesse sentido, entendemos ser devida uma análise contextualizada pela qual os livros selecionados são inseridos no contexto de sua produção e, a partir dele, se buscar compreender os recursos e elementos didáticos, pedagógicos, curriculares e historiográficos disponíveis em cada época.

[97] No quadro 4 é possível ver os descritores de cada categoria construída.

[98] Tanto as referentes à concepção de História e de produção do conhecimento histórico, de uma maneira mais geral, como também, no que nos interessa particularmente, na própria historiografia da Guerra do Paraguai e seus resultantes para produção didática da disciplina curricular História na educação básica.

6.1 As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios

Neste tópico, nossa intenção foi sistematizar e analisar as explicações dos autores das obras selecionadas em torno das razões para a Guerra do Paraguai. De forma a dar maior organicidade à sistematização e análise realizadas, optamos, neste item em particular, por apresentar os resultados obtidos de forma separada, em dois subitens, o primeiro relacionado aos livros didáticos brasileiros e o segundo aos livros didáticos paraguaios.

6.1.1 As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros

Dentre os quatorze livros didáticos brasileiros analisados, seis deles – Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Silva (1969), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) – apontaram que as razões para a Guerra do Paraguai estariam nas atitudes de agressão de López ou em sua política imperialista/expansionista. Outros dois autores – Ribeiro (1914) e Coutto (1920) – assinalaram que, ao contrário, teria sido a política imperialista do Império do Brasil e de D. Pedro II que teriam causado a Guerra. Não importando a perspectiva dos oito atores acima mencionados com respeito as suas concepções acerca das razões para a Guerra do Paraguai, constatamos que todos eles operam com um sistema explicativo *monocausal*[99].

Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), assim como Koshiba e Pereira (1987) e Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), poderiam ser definidos como promotores de explicações de caráter *pluricausal*[100] em relação às razões apontadas para a Guerra do Paraguai, uma vez que destacam os conflitos regionais, os imperialismos divergentes em disputa na região do Prata, a formação de alianças e as divergências quanto a definições de limites como as principais causas da guerra. Por outro lado, Nadai e Neves (1997), Piletti (1987) e Cotrim (1999) enfatizam o papel do imperialismo inglês no

[99] Apresentaram apenas uma causa para explicar a razão de ter ocorrido e se iniciado um evento complexo como a Guerra do Paraguai.
[100] Apresentaram mais de uma causa para explicar as razões de a Guerra do Paraguai ter ocorrido/começado.

desenrolar do conflito[101]. Estes dois últimos, contudo, apontam também outros interesses em presença, como os brasileiros e argentinos.

No quadro a seguir[102] busca-se sistematizar as razões para a Guerra, segundo as perspectivas das obras brasileiras analisadas.

Quadro 8 - Perspectivas das obras brasileiras analisadas em relação às razões para a Guerra do Paraguai

OBRAS	PERPECTIVA ADOTADA EM RELAÇÃO ÀS RAZÕES PARA CONFLITO
1. MACEDO (1905). 2. MAIA (1886). 3. ROCHA POMBO (s/d). 4. SILVA (1969). 5. BORGES HERMIDA (1972). 6. SOUTO MAIOR (1965).	1. Atitudes de agressão de López e sua política imperialista/expansionista.
1. RIBEIRO (1914). 2. COUTTO (1920)	2. Política imperialista do Império do Brasil e de D. Pedro II.
1. ALENCAR FILHO et al. (1979). 2. KOSHIBA; PEREIRA (1987). 3. PELLEGRIN et al. (2015).	3. Conflitos regionais, imperialismos divergentes na região do Prata, formações de alianças e definições de limites.
1. NADAI; NEVES (1997). 2. PILETTI (1987). 3. COTRIM, Gilberto (1999).	4. O papel do imperialismo britânico.

No primeiro conjunto dos seis livros, constantes do *Quadro 8*, a ideia de uma "agressão inesperada" por Solano López ao Brasil é muito forte. Para Macedo/Bilac (1905), a apreensão do navio Marquês de Olinda por forças paraguaias é considerado como um ato "inesperado" e uma "brutal agressão", enquanto para Maia (1886) é considerado como "o mais inqualificável procedimento", em que o "Brazil [teria sido] envolvido de sorpreza n'essa guerra" (MAIA, 1886, p. 366). Tanto para Silva (1969) quanto para Souto Maior (1965), o conflito teria se iniciado com uma "agressão" de López ao Brasil, ocorrida quando o mesmo mandou apreender o Marquês de Olinda. Tais afirmações indicam que, para esse conjunto de autores, o marco inicial da guerra

[101] Devido a ênfase dada por estes autores ao papel que o imperialismo inglês teve em relação às razões para a Guerra do Paraguai, poderíamos defini-los como *monocausais*.

[102] É importante ressaltar que todas as informações veiculadas e análises realizadas dos livros didáticos utilizados nesta pesquisa se baseiam especificamente nas edições consultadas. Relevante ainda apontar que, nas citações feitas ao longo do capítulo, preservar-se-á a grafia original das obras.

estaria relacionado ao aprisionamento do Marquês de Olinda e, nesse sentido, teria sido o governo do Paraguai que teria iniciado as hostilidades.

Ainda em relação ao primeiro conjunto de autores mencionado, há uma forte convergência em suas narrativas na figura de Francisco Solano López, apontado como o responsável pelo conflito. Para Maia (1886), López estava "ardendo em desejos de intervir na nossa questão com Montevidéo", pois ansiava tornar-se "árbitro dos destinos do Rio da Prata" (p. 362). Em Silva (1969), as razões para o conflito repousariam também em López e sua política expansionista (p. 252), sendo o presidente paraguaio considerado um "déspota ambicioso, que sonhava formar um grande império, o 'Paraguai Maior'" (p. 252)[103]. Por sua vez, Rocha Pombo (s/d) descreve um quadro em que as razões para a guerra repousam nas "veleidades" de López, *homem de instinto sanguinário* cujas ações estavam eivadas de uma "sanha" mandonista (p. 256). Deste modo:

> Terminára assim [com a morte de López] essa guerra tremenda de cinco anuos, **só devida a um homem**, a cujas veleidades de mando e a cujo instincto sanguinario se sacrificou todo um povo, e a paz de tantas nações. (ROCHA POMBO, s/d, p. 279). (Grifos nossos).

Souto Maior (1965) destaca algumas questões como sendo as causadoras do conflito. Todas elas tinham Solano López como figura central. Primeiro o autor aponta Solano López como o responsável pela "completa militarização do Paraguai" (p. 323); Em seguida destaca que López voltou da Europa[104] "fascinado pelo império de Napoleão III e disposto a transformar sua pátria em uma potência militar" (p. 323). Num terceiro momento o autor afirma que López estaria "atraído pelos 'Blancos' do Uruguai, [e] colocou-se abertamente contra o Brasil" (p. 323). Deste modo, todas as três questões destacadas envolvem a figura de López[105].

---

[103] Uma das perguntas propostas por Silva, constante de exercícios a serem respondidos pelos alunos, foi: "Como iniciou (sic) as hostilidades contra o Brasil?" (p. 261). Tal como formulada, a questão já embutiria uma dada perspectiva relativa às razões para o conflito: o Brasil reagiu às hostilidades do Paraguai. O autor das agressões já estaria nomeado. Portanto, bastaria apenas que o aluno respondesse como e quando elas se iniciaram.

[104] Solano López foi enviado em missão diplomática oficial por seu pai, Carlos Antônio López, então Presidente do Paraguai.

[105] Em resumo, López foi o responsável pela militarização completa do Paraguai, pois estava fascinado com o Império de Napoleão III e tinha intenções de transformar o Paraguai numa potência militar e, ainda, estando "atraído" pelos 'blancos' uruguaios, pôs-se contra o Brasil. No final das contas, a responsabilidade sobre a guerra repousa exclusivamente nas ações de López.

A partir de tais elementos, é possível associar as abordagens desse primeiro conjunto de seis autores, destacados no quadro 8, à *historiografia memorialístico-militar-patriótica* sobre a Guerra do Paraguai. Como dito anteriormente, a referida corrente de pensamento teve início ainda no século XIX e prevaleceu como explicação mais usual na historiografia brasileira durante toda a primeira metade do século XX. Contudo, com base em nosso *corpus documental*, podemos afirmar que, pelo menos, até o início da década de 1970[106], livros didáticos de História no Brasil ainda baseavam-se na *historiografia memorialística-militar-patriótica* para explicar as razões em torno da Guerra do Paraguai. Não obstante, é relevante ressaltar que, concomitante à historiografia memorialística, desenvolveu-se, ainda no início do século XX, a crítica dos positivistas ortodoxos.

A disputa entre perspectivas, de modo a que cada uma fizesse valer o efeito de verdade de sua respectiva narrativa – *memorialística* e *positivista ortodoxa* – transborda o campo historiográfico e atinge também a produção didática, instância que toma a produção do primeiro como uma de suas principais fontes. Assim, não raro, encontraram-se, entre os autores de obras didáticas, testemunhos de suas preferências políticas, sugerindo existir uma necessidade de explicitação do lugar a partir do qual as escreviam. É nesse sentido que, em um longo prefácio escrito, Coutto (1920) deixa clara sua posição política, ao autoproclamar-se "um radical republicano". O autor já antecipa que, em relação a alguns temas, se desviaria, se distanciaria de interpretações que eram consideradas correntes e hegemônicas, dentre elas, a Guerra do Paraguai.

Coutto (1920), a contracorrente do que muitos sustentavam, afirmou que a Guerra do Paraguai foi gestada e mantida pela política imperial e pela vontade pessoal de Pedro II:

> [...] a attitude do governo imperial para com as republicas sul-americanas, um escriptor de mediana sinceridade deve concluir contra a maneira por que essa guerra foi provocada e conduzida pelo Brasil. [...] Não defendo Lopez, que reputo um caudilho como os seus êmulos de todos os tempos, mas accuso a política imperial, que, com a sua ingerência indébita nos negócios alheios, determinava o ódio ao povo brasileiro e consequentemente luctas desnecessárias e deshumanas (COUTTO, 1920, p. 10-11).

[106] A edição mais recente desse primeiro conjunto de livros didáticos analisados é o de Borges Hermida, que data que 1972.

A edição analisada, como pode ser verificada, é a de 1920, portanto, duas décadas depois dos programas do Colégio Pedro II – como o de 1898 – tratar o conflito como resultante da "intervenção indébita do ditador López". Nesse sentido, é importante perceber que Coutto (1920) inverte a discussão, pondo o Império do Brasil como aquele que realizara a "ingerência indébita nos negócios alheios".

Para autores como Ribeiro (1914) e Coutto (1920), as razões para a Guerra do Paraguai deveriam ser buscadas no imperialismo brasileiro e suas constantes intervenções nas repúblicas do Prata. Para o primeiro, elas se inscreveriam nas instabilidades políticas do Uruguai, quer dizer, "a Guerra do Paraguay [teria começado] com uma das muitas revoluções uruguayas" (RIBEIRO, 1914, p. 513). Em sua narrativa, Ribeiro mostra que, com a intervenção do Brasil no Uruguai, havia se criado, no Paraguai, um sentimento de ameaça:

> Com essa pouco digna e humilhadora intervenção do Brasil, houve um Estado do Prata, o Paraguay, que, sentindo-se ameaçado, se declarou contra o Brasil. Não se havia descuidado a pequena republica de preparar-se para a guerra que antevia certa (RIBEIRO, 1914, p. 514-515).

Ribeiro (1914) apresenta a preparação do Paraguai para uma guerra – tida como certa – com o Brasil como uma forma de precaução em face das ameaças que representava a política imperial brasileira no Prata. Para o referido autor, as intervenções brasileiras na região já eram um prenúncio do que estaria por vir: "as nossas incessantes intervenções no Prata eram já um prenuncio da sorte que cabia ao pequeno Paraguay" (p. 515).

Ribeiro (1914) destaca ainda que López ofereceu-se como mediador no conflito entre Brasil e Uruguai, mas que tal oferecimento havia sido recusado pelo governo brasileiro. O autor indica, ainda, que López declarou em nota que a invasão do Uruguai por tropas brasileiras punha em risco a independência do Paraguai (p. 515). Autores como Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) também mencionaram em seus textos essas questões, contudo, de maneira bem distinta de Ribeiro.

Para Macedo/Bilac (1905), López tentou se **impor** como árbitro na questão que confrontava o Brasil ao Uruguai. O mesmo autor considera a declaração do presidente paraguaio – que entendia a intervenção brasileira no Uruguai como atentatória e ameaçadora à independência do Paraguai - como uma "nota insolente" (p. 393)[107]. Para Souto Maior (1965), tal nota teria sido uma "ameaça velada ao Brasil". Tanto Maia (1886), como Borges Hermida (1972), entenderam que López utilizou a falta de "attenção do Governo Imperial [para] o seu protesto de 3º de agosto" (MAIA, 1886, p. 362) como um "pretexto" para apreender o Marquês de Olinda e iniciar as hostilidades. Para Borges Hermida (1972):

> A guerra contra Aguirre teve um resultado importante: o ditador do Paraguai, Francisco Solano López, em agosto de 1864, protestou contra a intervenção do Brasil no Uruguai e declarou que o Paraguai considerava ameaçada a sua soberania. Apesar deste protesto, ninguém acreditava numa guerra entre o Brasil e o Paraguai (p. 227).

A última frase de Borges Hermida (1972), na citação acima, pode indicar que o império brasileiro não levou a sério o "protesto" paraguaio, como se este governo não fosse – ou não tivesse condições de – levar à frente as ameaças feitas. Interessante perceber que, na sistematização feita pelo autor, na página 234, a questão da intervenção brasileira no Uruguai e o protesto do Paraguai, não aparecem como "antecedentes da Guerra". Apesar disso, o mesmo, no "questionário" do capítulo anterior, intitulado "O Brasil e a questão do Prata", aponta claramente que a guerra do Brasil contra Aguirre teria gerado a Guerra do Paraguai. Nesse sentido, questiona: "Por que a luta contra Aguirre provocou a Guerra do Paraguai?" (BORGES HERMIDA, 1972, p. 228). Na pergunta feita aos alunos pelo autor, uma questão já está dada: **a luta contra Aguirre gerou a Guerra do Paraguai**, restando saber apenas o porquê. Contudo, no capítulo seguinte, sobre a Guerra do Paraguai, tal questão não ganha relevo no que se refere às razões para o conflito.

Como mencionado anteriormente, Coutto (1920) defende que as razões para a Guerra do Paraguai repousam nas atitudes imperialistas do Governo brasileiro, centrada na figura de D. Pedro II. Este autor é enfático, ao afirmar que "a responsabilidade única

[107] É interessante perceber que o tom da crítica de Macedo/Bilac pode indicar uma representação de superioridade: a pequena república do Paraguai que se atreve a enviar uma nota questionando a política imperial. Nesse contexto, a palavra "insolente" poderia significar desaforado, atrevido, mas também injurioso, malcriado.

da guerra cabe ao governo imperial" (p. 209). Ao concentrar a culpa pela "provocação" e "manutenção" da guerra na figura de D. Pedro II, o autor afirma:

> [...] **Só ao capricho de Pedro II se deve sua provocação e manutenção** [do conflito]. É bem verdade que López há muito se preparava para guerra; entretanto, de nenhum modo isso deve causar admiração, dada a desconfiança que o Brasil então inspirava ás republicas visinhas (COUTTO, 1920, p. 213) (Grifos nossos).

O imperialismo brasileiro, para Coutto (1920), se confunde com as próprias vontades e caprichos do imperador Pedro II. Entende, assim como Ribeiro (1914), que a militarização do Estado paraguaio se constituiu como uma forma desse país se precaver e defender-se da ameaça constante que representava o Brasil na região Platina.

Para Coutto (1920), a interferência brasileira no Uruguai gerou a manifestação do governo paraguaio por dois motivos: primeiro porque houve uma solicitação de ajuda do governo uruguaio a Solano López, que segundo o autor, "estava na obrigação de zelar pela independência do Uruguay" (p. 208). Mas também porque o governo paraguaio se sentia ameaçado com a atuação do governo imperial no Uruguai:

> Solano López, offerecendo sua mediação, obrava até certo ponto em defesa própria, visto que, dados os precedentes do governo imperial era bem possível que após o esmagamento do Uruguay, chegassem até sua pátria os ecos do thriunfo (COUTTO, 1920, p. 208).

O aprisionamento do Marquês de Olinda aparece, tanto em Ribeiro (1914) como em Coutto (1920), como uma consequência das relações conflituosas que se estabeleceram entre o Brasil, Uruguai e Paraguai. Contudo, ambos os autores destacam que o Marquês de Olinda foi aprisionado "sem declaração de guerra" (COUTTO, p. 208).

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, podemos vincular as concepções de Ribeiro (1914) e Coutto (1920), em relação às razões para a Guerra do Paraguai, à corrente historiográfica ligada aos *positivistas ortodoxos*. Assim, podemos afirmar, como base em nosso *corpus documental*, que os autores de livros didáticos de História no Brasil, até o início da década de 1970[108], basearam-se ou na *historiografia memorialístico-militar-patriótica* ou na *historiografia dos positivistas ortodoxos*.

[108] Estamos tomando como base a edição do livro de Borges Hermida, 1972.

Importa destacar que a primeira prevaleceu como explicação hegemônica no Brasil até, pelo menos, a década de 1970, enquanto a segunda baseou-se como uma contraposição à primeira e ficou circunscrita, sobretudo, às primeiras décadas do século XX.

Coutto (1920), apesar de seguir a perspectiva dos positivistas ortodoxos em relação às razões para a Guerra do Paraguai, em certo momento de sua análise, levanta a possibilidade de a ambição de López ter causado a guerra: "É possível que a ambição de Solano López, como alguns sustentam, o levassem a provocar a lucta; mas do que não resta a mínima duvida é que a sua conducta, pugnando pela paz uruguaya, foi correcta e humana" (p. 209). Não obstante, mesmo reconhecendo a possibilidade acima, o autor se posiciona convictamente: "Assim teve fim essa guerra inglória e deshumana que a política estreita e egoística do império provocou e a que não soube dar termo digno" (p. 213).

É importante mencionar que a interpretação mais corrente e usual no Brasil a respeito da Guerra do Paraguai, na época em que escreveu Coutto, era de natureza *memorialístico-militar-patriótica*, que associava a Guerra à figura de Solano López. Nesse sentido, o fato de um autor que sustenta, de forma enfática, uma perspectiva que aponta a "responsabilidade única" pelo conflito ao governo imperial, reconhecer a possibilidade de a "ambição de López" ter provocado a guerra, dá indícios da grande influência que exercia a interpretação *memorialístico-militar-patriótica* à época, mesmo entre àqueles que questionavam esta corrente de pensamento, como era o caso de Coutto[109].

Os autores Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) e Koshiba e Pereira (1985), que escreveram suas obras no final da década de 1970, trouxeram novas reflexões para a questão das razões para o conflito. Os referidos autores enfatizaram os conflitos regionais, os imperialismos divergentes, as definições de limites e as formações de alianças como as principais questões que teriam levado ao principal conflito da América do Sul no século XIX.

Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) não apontaram de maneira explícita quais teriam sido às razões para a guerra devido, talvez, a orientação teórica que abraçavam. Contudo, a descrição pelos autores da situação em que se encontrava a região Platina, permite realizar algumas inferências, sobretudo quanto aos riscos da

[109] Tanto Ribeiro quanto Coutto, em relação à Guerra do Paraguai, escrevem a contrapelo do que a historiografia oficial-hegemônica (*memorialística-militar-patriótica*) estabelecia na/para época. Basta lembrar que a 1ª edição de Ribeiro data de 1900 e a de Coutto de 1918.

formação de alianças no período anterior à guerra, o que sugere que entre os antecedentes para o conflito, é reservado um lugar relevante às ingerências do Império brasileiro na política interna uruguaia, cujos desdobramentos na região eram conhecidos:

> Os 'Blancos' através de Aguirre, chegaram ao poder e, sem o tradicional aliado Rosas, procuraram o apoio de Solano López, Presidente do Paraguai. A Argentina, preocupada com o processo de lutas neste país e com a aproximação de López com os 'Blancos', uniu-se ao Brasil no apoio aos Colorados (p. 169).

Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) pintam um quadro em que projetos imperialistas divergentes emergem na região Platina e, como consequência, formam-se alianças que fazem com que uma guerra se torne iminente. Para os referidos autores, as razões para o conflito seriam, portanto, regionais, podendo ser explicadas a partir dos projetos imperialistas divergentes empreendidos pelos países platinos.

Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) destacam ainda como um fator determinante para a guerra a política imperialista iniciada por López, com a tentativa de criação do "Paraguai Maior". Segundo os autores, esta foi uma "política ofensiva para conseguir uma saída para o Atlântico" (p.170) e, devido a ela, "o conflito com o Brasil não demorou" (p. 170). López esperava apenas um pretexto e ele teria sido dado com a "recusa do governo imperial em ter o Presidente paraguaio como mediador na questão com Aguirre." (p. 170). Contudo, os autores realçam as políticas imperialistas do Brasil e da Argentina, o que, nesse sentido, nos autoriza a concluir que os mesmos colocam a guerra como um conflito regional, de interesses imperialistas divergentes que, num certo momento, tornaram-se explosivos, sobretudo quando o Paraguai emergiu como uma nova potência regional, tentando fazer frente ao Brasil e a Argentina.

Apesar de Koshiba e Pereira (1987) destacarem que a Tríplice Aliança foi apoiada financeiramente pela Inglaterra, realizando uma "guerra suja" contra o país guarani, reconhecem que "os motivos dessa guerra foram muito mais complexos, pois abarcavam inúmeros interesses que, por fim, acabaram voltando-se contra o Paraguai"

(p. 221)[110]. Para estes autores, o "terreno para compreender a origem do conflito é o Prata, durante o processo de independência da região" (p. 221).

Koshiba e Pereira (1987) destacam os interesses dos governos brasileiro, argentino e britânico na destruição do Paraguai, pois o mesmo havia se tornado, à "sombra da rivalidade entre o Brasil e a Argentina" (p. 223), em uma potência regional. Tal perspectiva fazia com que os governos da Argentina e do Brasil se esquecessem suas rivalidades para "impedir a emergência de uma terceira potência no Prata" (p. 223). Para os autores, a Inglaterra estaria interessada na destruição do Paraguai porque este, diferentemente do Brasil e da Argentina, resistia a integrar-se à ordem mundial capitalista, mantida sob o domínio britânico.

Para Koshiba e Pereira (1987), o governo paraguaio apresentava interesse na independência do Uruguai, tendo em vista que este "era a melhor garantia para manter livre o trânsito no estuário do Prata. Qualquer outra solução punha em risco a única saída do Paraguai para o mar. E isso era intolerável" (p. 222). Nesse sentido, a intervenção brasileira no Uruguai representava, segundo os autores, um risco à livre navegação e comunicação paraguaias e, portanto, um risco à sua independência.

Koshiba e Pereira (1987) apontam como o motivo imediato da guerra a intervenção do Brasil no Uruguai e, como consequência, um desequilíbrio de forças na região do Prata em desfavor do Paraguai. Nesse sentido, o motivo imediato apontado pelos autores não foi o aprisionamento do navio Marquês de Olinda e a invasão ao Mato Grosso, mas sim a intervenção do Império brasileiro no Uruguai e, como consequência, a desorganização do equilíbrio de forças na região:

> **O motivo imediato da guerra foi a intervenção do império brasileiro em favor de Venâncio Flores, chefe *colorado* no Uruguai. Esse fato desfez o equilíbrio de forças no Prata, desfavoravelmente ao Paraguai.** Em represália, no dia 11 de novembro de 1864, Solano López ordenou que fosse apreendido o navio brasileiro Marquês de Olinda no rio Paraguai, que conduzia o presidente da província de Mato Grosso, coronel Frederico Carneiro de Campos, fazendo-o prisioneiro. (KOSHIBA; PEREIRA, 1987, p. 222) (Grifos nossos).

[110] A partir de Koshiba e Pereira (1987) já começamos a perceber, embora timidamente, as influências da corrente historiográfica *revisionista* para uma dada compreensão da Guerra do Paraguai, compreensão segundo a qual o imperialismo inglês constitui um fator preponderante para se entender às razões do conflito.

A partir da perspectiva apresentada pelos autores, o apresamento do Marquês de Olinda é visto como uma represália e não como um ato isolado de violência que teria gerado a guerra. Os autores não apontam que o conflito aconteceu por simples vontade da Inglaterra e não afirmam que esta tenha, por si só, causado a guerra. As razões para o conflito estariam, para Koshiba e Pereira (1987), na própria região Platina, no processo de independência das antigas colônias espanholas e portuguesa e nas questões dos limites territoriais.

Pendentes desde a época do domínio colonial, as disputas por limites territoriais expressavam o descuido da Espanha com suas terras, o que fez com que Portugal, desrespeitando o Tratado de Tordesilhas, tivesse povoado territórios pertencentes a Espanha. Com o processo de independência dessas antigas colônias, as questões dos limites territoriais não tardaram a aparecer, inclusive entre os próprios países que compunham o antigo Vice-Reinado do Prata. Ao destacarem os conflitos regionais para se entender às razões para a Guerra do Paraguai, advindos dos imperialismos divergentes dos países do Prata, da formação de alianças, assim como das disputas pela definição de limites, Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) e Koshiba e Pereira (1985), já esboçam discussões interpretativas que seriam amadurecidas, posteriormente, por um conjunto de obras que compõe a corrente historiográfica mais conhecida como *neorrevisionista*.

Em Nadai e Neves (1997), Piletti (1987) e em Cotrim (1999) as questões relacionadas ao imperialismo inglês, tomadas como elemento explicativo das razões para a Guerra do Paraguai, aparecem com maior intensidade. Para as primeiras, o motivo da guerra teria sido o desenvolvimento autônomo do Paraguai e o interesse da Inglaterra em destruir esse modelo de desenvolvimento. Assim:

> Na segunda metade do século XIX, ainda no governo de Antônio Carlos López, era evidente que a Inglaterra, fazendo valer sua condição de potência hegemônica e tendo firmado sua preponderância no cone Sul da América, não permitiria que seu poderio econômico sofresse qualquer limitação (NADAI e NEVES, 1997, p. 228).

Para essas autoras, a guerra era praticamente inevitável, pois a Inglaterra não permitiria que o Paraguai estabelecesse um desenvolvimento autônomo. Elas fixam como marco inicial do conflito a intervenção brasileira no Uruguai, reunindo-se, assim, a outros autores já analisados:

> Em 1864, o Brasil interferiu militarmente no Uruguai, depondo Aguirre, que era apoiado por Francisco Solano López, então governante do Paraguai. Esse fato pode ser considerado, a rigor, o início da guerra entre Brasil e Paraguai (NADAI; NEVES, 1997, p. 228).

Nadai e Neves (1997) colocam os governos do Brasil e da Argentina como fantoches dos interesses ingleses na região do Prata. Para essas autoras, inclusive, o Império brasileiro era o representante da Inglaterra na região Platina. Segundo elas, foram os empréstimos ingleses aos aliados que possibilitaram que a guerra contra o Paraguai ocorresse[111].

Piletti (1987), por sua vez, apresenta o Paraguai como um país cujo desenvolvimento econômico e social buscava se construir sobre bases independentes da produção industrial inglesa e, portanto, livre de qualquer forma de colonialismo. Devido a isso, havia, segundo este autor, o interesse inglês em destruir esse modelo de organização. A esse interesse do governo inglês teriam se somados também os dos governos brasileiro e argentino em anexar certos territórios do Paraguai.

O apresamento do navio Marquês de Olinda e a invasão de Mato Grosso por Solano López são vistos por Piletti (1987) como pretextos do governo imperial para iniciar a guerra, tendo em vista que a mesma já havia, segundo este autor, sido arquitetada em momento anterior pela Inglaterra com os países que compunham a Tríplice Aliança.

Cotrim (1999) destila um certo economicismo ao afirmar: "Acima de quaisquer motivos políticos ou reivindicações territoriais, o que verdadeiramente alimentou a Guerra do Paraguai foram questões de natureza econômica" (p. 211). Mais adiante o autor explica os interesses econômicos em jogo: "'Abrir' o Paraguai ao 'comércio do mundo' e explorar seus produtos tropicais" (p. 211). É importante perceber que a ênfase do autor é posta nas questões econômicas, isto é, do interesse do capital internacional em inserir o Paraguai em seu modelo de desenvolvimento.

Apesar de não afirmar explicitamente que foi a Inglaterra quem gerou a guerra, Cotrim (1999) prefere sustentar que ela "financiou com todo o empenho" os países da

[111] Como mencionado anteriormente, a expressão das autoras para se referir ao conflito é "Guerra contra o Paraguai", o que já dá indícios da concepção das mesmas em relação ao conflito: uma guerra empreendida contra o Paraguai.

Tríplice Aliança, quando estes "decidiram lutar contra o Paraguai" (p. 209)[112]. Assim, ao defender a primazia das questões econômicas, relacionadas à abertura do Paraguai ao capitalismo internacional, em detrimento das questões político-territoriais regionais, põe a Inglaterra em posição central no que concerne às razões para o conflito.

Cotrim (1999) relativiza o evento que teria iniciado a Guerra, pois enquanto "para o Brasil, o episódio que deu início ao conflito foi o aprisionamento, pelo governo paraguaio, em novembro de 1864, do navio brasileiro Marquês de Olinda, que navegava próximo a Assunção, com destino à província de Mato Grosso" (p. 210), para o Paraguai o aprisionamento do referido navio já seria uma reação "contra a invasão brasileira [no] Uruguai e a deposição do presidente Aguirre, que era apoiado por Solano López" (p. 210).

O modelo explicativo desenvolvido por Cotrim (1999), seguido também por Nadai e Neves (1997) e Piletti (1987), revelam indícios da influência da corrente de pensamento *revisionista*. Dos quatorze livros brasileiros analisados, apenas quatro deles (Koshiba e Pereira, Nadai e Neves, Piletti e Cotrim) associaram, em maior ou menor grau, o imperialismo inglês na América Latina ao evento Guerra do Paraguai. Não é de se estranhar, contudo, que, dentre os livros analisados, somente comecem a aparecer análises que realizem tal associação em edições didáticas da década de 1980, tendo em vista que as discussões sobre a Guerra do Paraguai, propiciadas pela historiografia revisionista no Brasil, são intensificadas na década de 1980.

O livro didático de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) é aquele utilizado pelos professores brasileiros sujeitos da pesquisa. Dentre todos os livros analisados aqui, é o que possui a edição mais recente. Em relação à categoria em foco, os autores descrevem um quadro em que os conflitos regionais e os imperialismos divergentes na região platina explicam às razões para a Guerra do Paraguai. Para os mesmos, a Bacia do Prata possuía, no século XIX, uma posição estratégica, "pois seus rios eram utilizados por vários países da região para a navegação e isso provocava conflitos entre esses países pelo controle da área" (p. 242).

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) mencionam o cenário de instabilidade política do Uruguai – bipolarizado entre *Blancos* e *Colorados* – e os interesses dos governos

[112] Na explicação de Cotrim, a Inglaterra financia, mas são os países da Tríplice Aliança que decidem declarar guerra ao Paraguai, portanto, diferentemente da concepção apresentada por Nadai e Neves, segundo a qual o governo brasileiro é apresentado como um representante da Inglaterra na região Platina.

brasileiro e argentino em apoiar estes últimos. Para os autores, "a intervenção do governo brasileiro na política uruguaia contrariava os interesses do presidente do Paraguai, Solano López" (p. 243) e, a partir disso, ele teria ordenado a apreensão do navio brasileiro Marquês de Olinda.

Em nenhum momento do texto há a menção ao imperialismo inglês como fator de determinação em relação às razões para a Guerra do Paraguai. Nesse sentido, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) afastam-se das explicações empreendidas pelos autores *revisionistas*. Também não há um retorno às explicações da historiografia *memorialístico-militar-patriótica*, em que a guerra seria explicada a partir das atitudes isoladas de Francisco Solano López, ou a perspectiva dos *positivistas ortodoxos*, em que o imperialismo brasileiro, de forma isolada, explicaria a Guerra do Paraguai. A perspectiva teórica na qual os autores se baseiam para escrever sobre o conflito em tela é a do *neorevisionismo* que, dentre outras questões, destaca os conflitos e imperialismos divergentes na própria região platina.

6.1.2 As razões para a Guerra do Paraguai em livros didáticos paraguaios

Todos os doze livros didáticos paraguaios analisados reconhecem, em maior ou menor medida, a relevância das questões relacionadas aos limites territoriais dos países envolvidos para se entender às razões para a Guerra do Paraguai. Boa parte desses autores depositaram as discórdias em torno das definições das questões de limites nas pretensões territoriais argentinas e brasileiras em terras paraguaias. Diferentemente da maioria dos autores brasileiros, os paraguaios apresentaram perspectiva *pluricausal* para explicar as razões para o conflito. Nesse sentido, como forma de melhor observar o *corpus* documental da pesquisa, organizamos o quadro abaixo, que busca sistematizar as razões para a Guerra do Paraguai nas obras didáticas paraguaias selecionadas para pesquisa[113].

[113] É importante ressaltar que todas as informações veiculadas e análises realizadas dos livros didáticos paraguaios utilizados nesta pesquisa se baseiam especificamente nas edições consultadas. Relevante ainda apontar que, nas citações feitas ao longo do capítulo, preservar-se-á a grafia original das obras.

Quadro 9 - Perspectivas das obras paraguaias analisadas em relação às razões para a Guerra do Paraguai

Obras	Perspectivas adotadas em relação às razões para a Guerra do Paraguai
Todas as 12 obras selecionadas.	1. Limites territoriais
Todas as 12 obras selecionadas.	2. Invasão do Brasil ao Uruguai, ameaça ao equilíbrio de forças existentes na região platina e conflitos regionais.
1. RIGUAL (1935). 2. RIOS (1963). 3. CHAVEZ (1991). 4. VASCONCELLOS (1970). 5. BENÍTEZ (s/d). 6. LEZCANO (s/d). 7. SACCAGGIO *et al.* (2004).	3. Limites territoriais (associado às pretensões e ambições do Brasil e da Argentina em terras paraguaias)
1. RIOS (1963) 2. CHAVEZ (1991) 3. BENÍTEZ (s/d) 4. CARDOZO (1965) 5. SACCAGGIO *et al. (*2004). 6. MOREIRA *et al*. (2009).	4. Falha e/ou imperícia da diplomacia paraguaia.
1. RIOS (1963). 2. CHAVEZ (1991). 3. CARDOZO (1965). 4. MOREIRA *et al*. (2009).	5. Pressão do Partido e da diplomacia dos Blancos uruguaios à López para que o mesmo passasse a intervir na situação.
1. CARDOZO (1965). 2. SACCAGGIO *et al*. (2004). MOREIRA *et al* (2009).	6. Ambição de López de impor sua política externa na região platina.
1. CARDOZO (1965). MOREIRA *et al*. (2009).	7. Ofensa ao orgulho e a vaidade de Francisco Solano López.
1. TAVAROZZI (s/d).	8. Inveja dos países vizinhos ao Paraguai.
1. SACCAGGIO *et al.* (2004).	9. Interesses econômicos ingleses.
1. CHAVEZ (1991).	10. Situação interna brasileira (liberais no poder)

No quadro acima foram sistematizadas as explicações e apontamentos dos autores dos livros didáticos paraguaios selecionados em torno das razões para o conflito. A partir das análises realizadas, puderam ser identificadas dez razões apontadas pelos autores que, segundo os mesmos, teriam contribuído para que a guerra tivesse início. Nenhum dos autores se limitou a apontar apenas uma única razão para o conflito, constituindo-se, portanto, em promotores de uma explicação de caráter *pluricausal*.

Ao se observar o quadro acima, perceber-se-á que todos os doze livros didáticos analisados reconheceram que as questões em torno das definições de fronteiras entre os países envolvidos no conflito, tendo em vista as discussões em torno dos limites territoriais de cada um dos países da região, foi algo definidor no que se refere à eclosão do conflito. Desses doze, sete associaram essas questões territoriais às pretensões e/ou ambições dos governos brasileiro e/ou argentino nos territórios paraguaios. Nesse último sentido, um dos motivos que os teriam mobilizado para a guerra teria sido seus interesses em apropriar-se de áreas territoriais paraguaias.

Para autores como Rigual (1935), Rios (1963), Vasconcellos (1970), Chavez (1991), Lezcano (s/d) e Benítez (s/d), Solano López havia assumido o poder no momento mais difícil da História do Paraguai, pois foi em 1862 que venceram os tratados de limites com o Brasil e com a Argentina, o que ensejaria a renegociação desses limites. Para Rios (1963), "ahí estava en la plenitud de su gravedad la incógnita planteada por la vieja cuestión de limites, aplazada sugestivamente por seis años en 1856 y que muy bien podría explotarse como pretexto por los dos colosos contra el Paraguay." (p. 206). Nesse sentido, Rigual (1935) destaca que:

> Francisco Solano asumía las responsabilidades del estado en momentos difíciles: los tratados que aplazaban las cuestiones de límites con el imperio del Brasil y la Confederación Argentina, caducaban ese mismo año; **además el peligro exterior era inminente**; ¿de qué modo iban a solucionarse tan graves assuntos? Carlos Antonio en su lecho de muerte había recomendado a su hijo que resolviera las cuestiones limítrofes 'con la pluma y no con la espada' ¿qué iba a suceder? (p. 37. Grifos nossos).

Por sua vez, Vasconcellos (1970) enfatiza que:

> [...] No se había podido llegar a un acuerdo definitivo sobre la cuestión de límites con ambos países y el entredicho se agravaba a medida que transcurría el tiempo. **Algunos hablaban desembozadamente de una guerra como el único medio de salir del punto muerto en que se encontraban las negociaciones** (p. 163. Grifos nossos).

Assim como em Rigual (1935) e Vasconcellos (1970), também em Rios (1963) e Chavez (1991), pode ser percebida certa ideia de iminência e/ou de inevitabilidade do conflito. Para este último autor, Carlos Antônio López teria consciência da

inevitabilidade de um conflito com o Brasil por questões de limites territoriais e que o Tratado Berges-Paranho, de 1856, teria apenas adiado um conflito esperado com o Brasil. A situação se agravaria, segundo o mesmo autor, por que o governo brasileiro, não respeitando o tratado, havia construído fortificações em territórios litigiosos, como Dourados e Miranda[114].

Completando o quadro que daria "el pleito de límites [...] una bomba lista para estallar" (p. 181), Chavez (1991) destaca que, no Brasil, os liberais haviam subido ao poder, sendo os mesmos partidários em "actuar con mano fuertes en el Paraguay" (p. 181), ao contrário dos conservadores, mais "inclinados a la conciliación" (p. 181). Nesse sentido, para o autor, "por estas razones López consideraba difícil evitar una guerra con el Imperio" (p. 181). Assim também para Rios (1963), as incursões do governo brasileiro em terras litigiosas, como Dourados e Miranda, eram consideradas "alarmantes y verdadeiras provocaciones de guerra" (p. 206). Segundo o mesmo, o próprio parlamento brasileiro considerava uma guerra com o Paraguai como algo inevitável.

Como dito anteriormente, a questão de definição de limites territoriais dos países que compunham a Bacia do Prata foi posta por alguns autores paraguaios em termos de pretensões territoriais brasileiras e argentinas em relação ao território guarani. Para Rigual (1935), por exemplo, "el imperio del Brasil ambicionaba la posesión de las tierras comprendidas entre el Río Blanco y el Apa." (p. 33). Tavarozzi (s/d), em seu resumido texto sobre o conflito, é enfático: "por cuestiones de límites estalló la guerra contra el Brasil" (p. 119). Contudo, o autor aponta também outras razões, como a "inveja" dos países aliados em relação ao Paraguai. Para o mesmo, "la causa principal de la guerra fué la *envidia* que los países vecinos tenían de nuestro progreso y poder militar. Nuestra Patria era entonces el país más fuerte y adelantado de Sud América" (p. 123).

Rios (1963), utilizando-se das palavras de Juan Bautista Alberdi, afirma que o Império brasileiro cobiçava o Uruguai, Entre-Rios, Corrientes e Paraguai. Isso porque, segundo ele, as terras brasileiras estavam localizadas em sua maioria na zona tórrida e o governo do Brasil possuía interesse ao sul, em terras mais temperadas (p. 208).

[114] Hoje territórios pertencentes ao Brasil, compondo municípios do Estado do Mato Grosso do Sul.

Foi consensual a perspectiva dos autores dos livros didáticos analisados sobre a relevância que a invasão do território uruguaio por forças brasileiras teria causado para se criar um clima de alarde e instabilidade e, assim, favorecer o início do conflito. Para Terán e Gamba (1920), López "[...] veía en el mantenimiento de la independencia del Estado Oriental una garantía para la seguridad e prosperidad del Paraguay" (p. 121). Nessa mesma direção, Garay (1897) entendeu que a invasão do território uruguaio se constituiu em um atentado contra o equilíbrio de forças na região do Prata e acrescentou que a notificação de López "no fué escuchada" (p. 128). A esse respeito, Rios (1963) aponta que "Francisco Solano López vió en aquella intervención argentino-brasileña en el conflicto oriental un atentado a la independência uruguaia y a la vez intenciones anexionista que logicamente provocarian la ruptura del equilíbrio rio-platense". (p. 208). Para Chavez (1991):

> Las causas que provocaron la guerra no tuvieron relación directa con nuestro país: fue en la Banda Oriental donde se prendió la chispa provocadora de la conflagración y sucedió por la interacción de las banderías políticas de la Argentina e del Uruguay (CHAVEZ, 1991, p. 182).

Para Chavez (1991), conflitos e incidentes entre as populações que viviam nas fronteiras do sul, entre Brasil e Uruguai, sempre foram algo corriqueiro, "muy viejo y normal", e que nenhum dos dois governos nunca "cargó con tinta dramática el hecho". Nesse sentido, para o autor, "en forma inesperada y algo sospechosa, comenzó el govierno imperial a intervenir en defensa de sus súbditos hasta entonces nunca recordados" (p. 186). Para Chavez, "esta campaña encontró amplio eco en el partido liberal, en la prensa carioca y en el parlamento" (p. 186). A atitude imperial (diplomática e militar) teria, segundo o autor, "suscitado profunda alarma en todo el Plata" (p. 186).

Para Rigual (1935), López considerava que o ultimato de Saraiva "constituía un serio peligro para la estabilidad de la paz y la concordia sudamericanas" (p. 38). Para o autor, o governo brasileiro fez caso omisso da nota paraguaia: "reparando entonces López que su protesta quedaba desatendida, hace notificar el 2 de noviembre 1864, al ministro brasilero en nuestra capital, la ruptura de relaciones diplomáticas entre nuestra patria y el pais de su representación". (p. 38). Assim, as atitudes de López, ao mandar

apresar o Marquês de Olinda e invadir o Mato Grosso do Sul passam a ser vistas como uma consequência ao não atendimento de sua nota/protesta.

Em Moreira e colaboradores (2009) – o livro paraguaio analisado com a edição mais recente – as questões que ganham maior relevo em suas explicações em torno das razões para o conflito é justamente aquela relacionada ao equilíbrio de forças na região platina. Para os mesmos, os países da região estariam se movimentando no sentido de impor uma "nueva doctrina del equilíbrio" (p. 272). Para Moreira e colaboradores (2009), o Paraguai também buscava uma "nueva política de equilíbrio", na qual assumisse "el mismo status regional que poseían la Argentina y el Imperio del Brasil" (p. 273). A invasão de forças brasileiras à Montevideo, apoiadas pelo governo argentino, contrariavam, segundo os referidos autores (2009), aos interesses paraguaios, tendo em vista que "Montevideo significaba, además, el acceso paraguayo al mar, su inserción en la economía internacional y al mismo tiempo, la liberación de la dependencia comercial con Buenos Aires" (p. 273).

Cardozo (1965), em contrapartida, assinala que:

> Sintiéndose fuertes los brasileños con el apoyo argentino, creyeron llegada la hora de provocar al Paraguay a dirimir en los campos de batalla las viejas cuestiones que les separaban. [...]. Los estadistas del Imperio sabían que una guerra, aunque fuera larga, se definiria finalmente en favor del Brasil, dada su inmensa superioridad de recursos y la situación mediterrânea del Paraguay, que se agravaría irremediablemente si, como parecía, la Argentina también le enfrentaba. [...]. Se trataba solo de ofrecer el *casus belli* buscado por el Paraguay, a quien ahora correspondia tomar la iniciativa de cumplir su Protesta del 30 de agosto (p. 96).

Cardozo (1965) foi o único autor que, em suas interpretações, se afastou dos demais em relação à questão analisada. Apesar de o autor destacar a invasão do Uruguai por forças brasileiras como uma provocação destas últimas ao Paraguai, haja vista que a guerra poderia se constituir no caminho mais provável para resolução das questões territoriais, o autor é enfático na responsabilização de López pelo conflito. Para o mesmo, López teria usado a questão Oriental como pretexto para "reivindicar el derecho de intervenir en los asuntos del Río de la Plata, de que hasta entonces se había apartado cuidadosamente" (p. 89).

Para Cardozo (1965), Solano López intencionava implantar uma nova política externa, colocando o Paraguai em poder de influência na região platina.

> Solano López soñaba con desempeñar, tal como intentaba hacerlo en Europa el emperador francés [Napoleão III], el papel de árbitro de la paz y sostenedor del *status quo* en el Río de la Plata. [...] Consideró que su dignidade y la del Paraguay quedarían gravemente lesionadas si no se le reconocía el derecho de actuar en alto nível en la política del Río de la Plata (p. 89).

Cardozo (1965) centralizou as responsabilidades das atitudes do governo paraguaio em Solano López e apontou as ambições do mesmo como elemento chave para se entender as razões para o conflito:

> Los diplomáticos uruguayos, fracasados en su intento de arrastrarlo a su causa, se dedicaron a alimentar el orgulho y amor próprio de López, presentándole como al único capaz de tener a raya a la Argentina y al Brasil em sus pretenciones hegemónicas, y aun de presidir una nueva remodelación de los pueblos de Río de La Plata. (p. 89). [...]
>
> Dentro del régimen estatal, todo pendia del juicio del Presidente. Sin prensa, parlamento ni tribuna, las premisas sobre las que se basaba su nueva política no podían someterse al análisis de la opinión pública. [...] A nadie le estaba permitida la menor crítica, ni siquiera formular sugestiones. López centralizó en si todas las responsabilidades (p. 91).

Para Cardozo (1965), é o orgulho e a vaidade de López que o faz avançar na ideia da represália contra o Brasil. O orgulho ofendido de López teria sido o motivo apontado pelo autor como o causador direto do conflito. A negativa do matrimônio com a filha do imperador Pedro II, assim como de participação nas arbitragens dos conflitos regionais teria ofendido o orgulho de López. Assim:

> Con la noticia del ultimátum, se supo en Asunción que la proposición matrimonial había sido definitivamente rechazada por el Emperador y que las dos infantas contraerían enlace con príncipes europeos. Esto vino a colmar la amarguras de López. No solamente se le negaba el acceso a la política del Río de la Plata, sino que se le menos preciaba personalmente. Era mucho más de ló que el gobernante paraguayo podia soportar. Decidió llevarlo todo por delante (p. 94).

Para Cardozo (1965), a diplomacia uruguaia, mas especificamente a diplomacia do partido Blanco, teria usado a vaidade e o orgulho de López para fazê-lo intervir na questão em seu favor. Contudo, para o autor, López não teria caído no artifício da diplomacia Blanca e entrou na guerra por outros motivos:

> Más que las denuncias orientales sobre la supuesta connivencia argentino-brasileña contra la independencia nacional, movieron al general López para plantarse frente al Brasil los reclamos de su orgullo ofendido por el rechazo de su propuesta matrimonial, en que vio una muestra más del desprecio en que se tenía al Paraguay en el concierto internacional. [...]. A López le fascinaba la idea de hacer la guerra para llamar la atención del mundo y ganarse el respecto de las naciones poderosas, que en tan poco consideración tenían al Paraguay (p. 95).

Em Moreira e colaboradores (2009) a questão do orgulho ofendido de Solano também aparece, contudo, não de forma tão explícita e enfática quanto em Cardozo (1965) e, mesmo assim, apenas relacionada às questões políticas e diplomáticas e não pessoais. Deste modo:

> Los sucesivos desaires diplomáticos sufridos por Francisco S. López y las denuncias orientales sobre la connivencia argentino-brasileña contra la independencia nacional movieron al presidente paraguayo a tomar medidas fuertes frente al Imperio del Brasil, buscando infundir respeto a las potencias de la región. (MOREIRA et al, 2009, p. 273).

Rios (1965) e Chavez (1991) também enfatizaram a pressão que a diplomacia dos Blancos uruguaios teria exercido no governo paraguaio, particularmente em López. Para os referidos autores, tal pressão precisa ser colocada em evidência quando se trata de estudar as razões para o conflito platino. Em Rios (1963), diferentemente de Cardozo (1965), López teria se deixado envolver pela diplomacia blanca, aparecendo basicamente como um títere da mesma:

> [...] El doctor Lapido cumplió admirablemente su misión incitando al presidente paraguaio a cooperar con el Uruguai contra Buenos Aires. [...] En 1863, presionado por la diplomacia blanca el presidente López rompe la política de neutralidad tan fortunadamente iniciada y sostenida por su padre y ensaya la política de intervención en los asuntos del Plata" (RIOS, 1963, p. 209).

Para Chavez (1991), a diplomacia dos Blancos teria "ajudado" López a chegar a conclusão de que o Paraguai seria o próximo alvo do governo brasileiro. Nesse sentido, destaca que a falta de representante diplomático do Paraguai nos países envolvidos facilitou na falta de informações e comunicações. Destarte, o diplomata Alberto da Costa e Silva (1995), em capítulo da importante coletânea organizada por Maria Eduarda Marques (1995), enfatiza que toda guerra é sinônimo de que houve falha na diplomacia. Autores como Rios (1963), Benítez (s/d), Cardozo (1965), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009) também enfatizaram a falha e/ou imperícia da diplomacia paraguaia na resolução dos conflitos.

Para Rios (1963), houve uma grande falha da diplomacia paraguaia, pois um assunto de tal monta não se pode se restringir a meras notas explicativas como principal meio de comunicação.

> Nos parece que quando se trata de ventilar asuntos de tanta importância y seriedad como los que se hallaban em juego, no si hubiera apelado a meros cámbios de notas, y se hubiese destacado ante el gobierno argentino un hábil, inteligente y calificado diplomático para gestionar la solución de tan transcendentales cuestiones. [...] Encontramos aqui una falla fundamental de la diplomacia paraguaya (RIOS, 1963, p. 210).

Rios (1963) deixa entrever que se tivesse havido mais comunicação e um corpo diplomático efetivo e atuante na região talvez o conflito não tivesse ocorrido. Cardozo (1965) destaca que havia um "vazio diplomático" no Paraguai e que "el cuerpo exterior del Paraguay se reducía a un encargado de negocios en Francia e Inglaterra" (p. 92). Para Benítez (s/d):

> La falta de experiência de la diplomacia paraguaya, que no supo prever las maquinaciones de la diplomacia brasileña y argentina, que prepararon habilmente la crisis uruguaya para envolver al Paraguay y liquidar sus viejas ambiciones por médio de la guerra (p. 93).

Para Benítez, portanto, a falha na diplomacia paraguaia estava associada a não percepção, por parte deste governo, das intenções e maquinações dos governos brasileiro e argentino em envolver o país guarani numa guerra, cujo interesse maior dos dois países citados seria territorial.

Moreira e colaboradores (2009) assinalam, tendo em vista o início das hostilidades entre Paraguai e Argentina, que o primeiro país "[...] carecia de un representante oficial ante Buenos Aires y tampoco había un embajador porteño en Asunción que hubieran podido resolver diplomaticamente estas desavencias" (MOREIRA et al, 2009, p. 275). Nesse sentido, para os mesmos, se houvesse um corpo diplomático em ambos os países em que o processo de comunicação e negociação fosse realizado, talvez o conflito, pelo menos envolvendo a Argentina, fosse evitado.

Os interesses econômicos dos ingleses aparecem apenas em Saccaggio e colaboradores (2004) e, mesmo assim, apenas como uma menção a uma possível interpretação no âmbito da historiografia, não seguida pelos autores no decorrer da análise. Nesse sentido, a partir do *corpus* documental paraguaio selecionado para esta análise, podemos concluir que a perspectiva historiográfica do *revisionismo* (de esquerda), fortemente presente nos livros didáticos brasileiros das décadas de 1980 e 1990, não se constituiu enquanto uma interpretação de força nas obras didáticas paraguaias para a análise da guerra.

O livro de Saccaggio e colaboradores (2004) é o único, dentre os livros didáticos paraguaios analisados, que aponta perspectivas historiográficas para buscar se entender/explicar o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, apesar de não desenvolvê-las. Moreira e colaboradores (2009), responsáveis pelo livro mais recente analisado, não assinalam perspectivas historiográficas como forma de explicar a temática em foco. Ao contrário, realizam um processo de interpretação mais descritiva das causas e campanhas da Guerra.

As explicações de Moreira e colaboradores (2009) em torno das razões para a Guerra do Paraguai recaem, com ênfase maior, sobre os conflitos regionais e os imperialismos divergentes na região platina, em que as instabilidades políticas em Montevideo e a ameaça – e posterior invasão – brasileira naquele país, desestabilizaram o equilíbrio na Região do Prata e frustraram ao presidente paraguaio, Francisco Solano López, no que diz respeito a sua ambição de emergir no contexto regional como uma nova potência. Aqui, percebemos certa aproximação entre as interpretações de Moreira e colaboradores (2009) e alguns autores brasileiros, sobretudo aqueles que escreveram a partir da década de 1980.

Nesse sentido, podemos afirmar, a partir do *corpus* documental selecionado para esta pesquisa, que os livros didáticos de História atuais, tanto os brasileiros como os

paraguaios, levam em consideração para explicar às razões para a Guerra do Paraguai, sobretudo, o contexto regional, de delimitações territoriais e de busca por hegemonia na região platina, em que os modelos e os interesses imperialistas divergentes entraram, em um determinado momento, em conflito. Apesar dessa perspectiva mais regional de se entender o conflito, consagrada no Brasil pela perspectiva historiográfica neorrevisionista apenas a partir da década de 1980, os autores de livros didáticos paraguaios já vem, de longa data, tentado buscar explicações regionais para o conflito, sobretudo relacionadas aos interesses brasileiros e argentinos na região platina e, mesmo, em territórios paraguaios.

No conjunto de livros didáticos paraguaios analisados, conseguimos perceber, devido ao longo recorte temporal estabelecido através do *corpus* documental selecionado, as influências que os autores sofreram do *lopismo* e do *anti-lopismo*, que marcou a vida política e intelectual paraguaia ao longo de todo o século XX e que, ainda hoje, possui suas reverberações. Como assinala Munakata (2016), "de modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização" (p. 123). Assim, ao realizarmos uma investigação em torno do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em livros didáticos de diferentes períodos e países, torna-se possível identificar como, em cada época e lugar, o referido conhecimento escolar foi sendo construído, haja vista que o livro didático é um material/instrumento/elemento próprio/peculiar da cultura escolar (MUNAKATA, p. 2016).

6.2 Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios

Neste tópico, a nossa intenção foi identificar e caracterizar as narrativas dos autores das obras selecionadas para esta pesquisa, tendo em vista a construção - ou não, por parte dos mesmos, de narrativas históricas centradas em personagens, em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*. De forma a dar maior organicidade à sistematização e análise realizadas, optamos, neste item em particular, por apresentar os resultados obtidos de forma separada, em dois subitens, o primeiro relacionado aos livros didáticos brasileiros e o segundo aos livros didáticos paraguaios.

6.2.1 Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros

Dentre os quatorze livros didáticos brasileiros analisados, oito deles – Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914), Coutto (1920), Silva (1969), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) – centraram as suas narrativas históricas nas ações individuais dos "grandes homens", enquanto que os outros seis – Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987), Nadai e Neves (1997), Piletti (1987), Cotrim (1999) e Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) – procuraram tecer suas narrativas históricas voltando-se a explicações de cunho mais coletivo ou social.

No quadro a seguir, busca-se dar maior visibilidade às perspectivas adotadas nos livros didáticos brasileiros em relação à categoria em tela.

Quadro 10 - Perspectivas das obras brasileiras analisadas em relação à narrativas históricas centradas em personagens

OBRAS	PERSPECTIVA ADOTADA EM RELAÇÃO A NARRATIVAS HISTÓRICAS CENTRADAS EM PERSONAGENS
1. MACEDO (1905). 2. MAIA (1886). 3. ROCHA POMBO (s/d). 4. SILVA (1969). 5. BORGES HERMIDA (1972). 6. SOUTO MAIOR (1965). 7. RIBEIRO (1914). 8. COUTTO (1920).	Centraram suas narrativas históricas nas ações individuais dos "grandes homens".
1. ALENCAR FILHO et al. (1979). 2. KOSHIBA; PEREIRA (1987). 3. PILETTI (1987). 4. NADAI; NEVES (1997). 5. COTRIM (1999). 6. PELLEGRIN et al. (2015).	Procuraram tecer suas narrativas históricas voltando-se a explicações de cunho mais coletivo ou social.

Nas linhas que se seguem, realizamos, em primeiro momento, uma análise das obras do segundo conjunto de autores destacados no quadro anterior para, só depois, nos concentrarmos naqueles primeiros, que de fato trabalharam numa perspectiva de narrativa centrada em ações de personalidades históricas.

Na década de 1970, no Brasil, trabalhos acadêmicos realizados sobretudo no âmbito institucional das universidades[115], deram início as críticas a modelos narrativos de cunho positivista, cuja explicação dos eventos históricos baseava-se quase que exclusivamente nas ações individuais dos chamados "grandes homens", cujo poder que detinham, ofereciam-lhes a prerrogativa da decisão e da mudança histórica.

Se observarmos o segundo conjunto dos livros destacados no *Quadro 10*, perceberemos que suas edições datam de 1979 a 2015. O contexto do referido período, no Brasil, é determinante para entendermos o câmbio que se processou em relação à escrita da História – acadêmica e escolar. Se observarmos o perfil dos autores, perceberemos que a maioria deles integrou e continua a integrar o quadro docente de instituições de ensino superior públicas, estando, portanto, inseridos no âmbito das discussões universitárias relativas à produção do conhecimento histórico. Todos os autores referenciados no segundo conjunto do *Quadro 10* deixaram claro em suas *apresentações* e *prefácios*, seus posicionamentos de ruptura com uma escrita da História de cunho positivista.

Dentre os autores destacados no segundo conjunto de livros didáticos brasileiros, Piletti (1987) constitui um exemplo emblemático, uma vez que, literalmente, não abordou – ou sequer fez menção – a nenhuma campanha de guerra, nem a nenhuma personalidade que dela tenha participado. Nenhum 'grande' general brasileiro ou paraguaio que tenha participado da guerra foi sequer citado. O único personagem a quem Piletti (1987) fez menção foi a Francisco Solano López, mas mesmo assim de forma distinta das narrativas heroicizantes e/ou demonizantes de seus antecessores. Apesar de o autor ter destacado que o Paraguai, governado por Solano López, estava livre de todo tipo de colonialismo, não chegou a afirmar que este cenário tenha sido

[115] Como citado anteriormente, foi a partir da década de 1970 que começaram a surgir, no Brasil, sobretudo no eixo sul-sudeste, cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado em História que possibilitaram uma crítica mais contundente a narrativas históricas de cunho positivista. É a partir desse período que se foi cambiando o lugar institucional de legitimação do conhecimento histórico dos institutos históricos e geográficos para as universidades. Acrescentaríamos aqui a forte participação de movimentos sociais, a partir da segunda metade da década de 1970 – período em que se intensificou o debate social e político sobre o processo de redemocratização do país – que resultaram no fortalecimento de críticas a narrativas de cunho nacionalistas e positivistas e na defesa de uma escrita da História orientada a partir das coletividades.

produção exclusiva de López, nem tampouco o apresentou como o grande governante que resistiu aos desmandos do imperialismo britânico[116].

Tanto Koshiba e Pereira (1987) como Nadai e Neves (1997) empreenderam uma análise da História a partir das relações de classe e evitaram centrar suas análises históricas em figuras ou nos ditos grandes personagens da história. Em ambas as obras se percebeu um destaque especial para a burguesia mercantil dos países platinos, com realce para a portenha, que, segundo esses autores, teria dado apoio às ações britânicas com o objetivo de "enriquecer e de assumir o controle político de seu país" (NADAI; NEVES, 1997, p.226). Tanto em um como em outro texto didático, foram citados alguns nomes como Caxias, Barroso, Solano López, Francia, todavia não com um tom nacionalista ou ufanista, muito menos como forma de explicar as causas e os eventos da Guerra do Paraguai.

O único destaque dado por Cotrim (1999) a figuras históricas – e, mesmo assim, de forma muito breve -, foi aos três presidentes paraguaios: Francia, Carlos López e Solano López e aos papéis desempenhados pelos mesmos na construção de um país soberano e livre das influências capitalistas internacionais (p. 209).

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), em uma perspectiva mais voltada a uma História social, buscaram, em sua narrativa, trazer a tona *outros sujeitos* que participaram da Guerra do Paraguai, como as mulheres e a população negra. No primeiro parágrafo em que abordam o conteúdo curricular em foco, já deixam bem clara a sua posição: "Considerada o maior conflito externo brasileiro, a Guerra do Paraguai contou com a participação de homens e mulheres" (p. 242). Em relação a essas últimas, há um tópico específico, na página 244, intitulado "As mulheres na guerra", em que destacam: "As mulheres participaram ativamente da Guerra do Paraguai. Entre elas havia mães, esposas, comerciantes e escravas, que muitas vezes pegaram em armas para socorrer os feridos durante as batalhas" (p. 244). Ao tratar da questão dos "voluntários da Pátria", Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) afirmam:

> Pessoas de diferentes setores da sociedade foram convocadas, sendo que a maior parte dos soldados era de origem negra ou mestiça. Muitos escravos foram alforriados para lutar na guerra e, em troca,

[116] Embora Piletti (1987) tivesse, em sua narrativa a respeito da Guerra do Paraguai, se apoiado na historiografia revisionista, não reproduziu o discurso dessa corrente de pensamento em relação à figura de López.

> seus proprietários receberiam uma indenização do governo brasileiro. Além disso, muitos escravos fugidos se alistavam nas tropas, pois havia a promessa de que, se fossem aceitos pelo Exército Brasileiro, se tornariam homens livres. (p. 243).

Na narrativa de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), os militares brasileiros aparecem como novo sujeito político no Pós-Guerra, da qual saíram fortalecidos e "tiveram, nas décadas seguintes, importante papel no processo de transição política do regime monárquico para o regime republicano" (p. 244). Nesse sentido, por mais que nomes como D. Pedro II ou Solano López sejam mencionados, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) estruturam sua narrativa em torno de forças e grupos sociais, fugindo, portanto, de uma escrita da História centrada em personagens.

A perspectiva adotada por esse segundo conjunto de autores, ao se posicionarem teórica e ideologicamente contrários a uma história oficial, de cunho positivista, que destacava *heróis de guerra* e *batalhas gloriosas* fez com que os mesmos sequer tocassem no assunto. Com as fortes críticas desenvolvidas sobre as narrativas positivistas a partir da década de 1970, teria se criado entre os historiadores, mas não apenas entre eles, certo receio em se descrever eventos relacionados às campanhas de guerra e/ou a indivíduos que delas tenham participado, como se o simples fato de se abordar tais questões o tornassem necessariamente positivistas.

O que se pôde constatar, a partir das análises realizadas nesse segundo conjunto de livros, é que boa parte dos autores que escreveram livros didáticos de História, a partir do final da década de 1970, intencionaram produzir uma história que fugisse de narrativas heroicas e nacionalistas, centradas em explicações em que a ação e a determinação históricas eram prerrogativas das grandes personalidades – até pela desconfiança que o nacionalismo forjado pelo regime militar suscitou nos intelectuais daquela época. O que se percebe é um movimento em direção à escrita de uma História escolar que visava enfatizar as coletividades em contraposição a uma narrativa centrada em personagens. A expectativa de boa parte dos autores que escreveu livros didáticos no período em tela era escrever uma 'História a contrapelo'.

Interessante, contudo, é perceber pontos de encontro entre os dois conjuntos de autores. Exemplo disso é que, em Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987), Nadai e Neves (1997) e Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), Duque de Caxias seja retratado como o reorganizador das forças armadas brasileiras em momento

crítico da guerra para os aliados. Basicamente, em quase todos os livros do primeiro conjunto destacado, esse foi um discurso corrente: *Caxias, o reorganizador/disciplinador das forças brasileiras na Guerra do Paraguai*.

Caxias, além de *reorganizador/disciplinador* das forças armadas brasileiras, teve sua figura associada, em Ribeiro (1914) e Borges Hermida (1972), à vitória dos aliados na Guerra do Paraguai. Este segundo autor afirmou o seguinte:

> A guerra poderia tornar-se favorável aos paraguaios, porque não havia acordo entre os chefes aliados. Mas a escolha do Marquês de Caxias para o comando de exército brasileiro e, depois, de todas as forças aliadas, ia dar nova orientação à campanha, garantindo a vitória da Tríplice Aliança (BORGES HERMIDA, 1972, p. 232).

Para Borges Hermida (1972), Caxias representou, além do reorganizador das tropas aliadas, o garantidor da vitória na Guerra do Paraguai. Ribeiro (1914), associando as vitórias das forças aliadas à figura de Caxias[117], afirmou o seguinte:

> [...] o marechal Caxias, com o commando das forças brasileiras, agora avolumadas de voluntarios e patriotas, ao todo em numero superior a 40.000 (dos quaes 3.000 argentinos e 1.000 orientaes) abre uma série de victorias difficilmente ganhas, e conduz-nos ás proximidades da Humaytá. (p. 521). [...] Caxias então abriu caminho atravez do Chaco, protegido pela esquadra que o acompanhava pelo rio acima. (1914, p. 523).

Caxias ainda foi representado como "um grande sustentáculo do throno e um cabo de guerra de alta valia" (p.198), por Coutto (1920), e como o "garantidor da unidade nacional", por Silva (1969) e Borges Hermida (1972). Estes dois últimos, além de Souto Maior (1965), destacaram, ainda, o "caráter nobre, cavalheiresco, generoso e humano" de Caxias, sobretudo em relação ao trato que dispensava aos vencidos. Em resumo, nenhum dos 14 livros didáticos brasileiros analisados construiu uma representação negativa do Duque de Caxias, nem mesmo Ribeiro (1914) e Coutto (1920), que apresentaram uma visão extremamente crítica em relação à Guerra do Paraguai e às atitudes do Império brasileiro frente à República daquele país.

---

[117] Duque de Caxias e Francisco Solano López são os únicos que aparecem na narrativa dos oito primeiros livros destacados: Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914), Coutto (1920), Silva (1969), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965).

Enquanto que, nos oito primeiros livros[118], Caxias foi representado por todos de maneira bastante positiva, em contraposição, Solano López foi representado, sem exceção, de forma extremamente negativa, inclusive por Ribeiro (1914) e Coutto (1920), que foram críticos da guerra e da própria figura de D. Pedro II, sobretudo o último autor mencionado.

Na narrativa desses oito autores, López foi representado como um "tyranno execrável" que beira a loucura (Ribeiro), um "ambicioso petulante, com tendências belicosas" (Coutto), que age por "vingança e ressentimento" (Macedo/Bilac; Maia)[119], e cujas atitudes de "crueldade" (Maia) são associadas ao "barbarismo" (ROCHA POMBO).

Com exceção de Coutto (1920), a palavra 'culpa' apareceu várias vezes associada ao papel histórico exercido por López na Guerra do Paraguai: 1. *culpa* por ter provocado o início da Guerra; 2. *culpa* por ter permanecido na Guerra e sacrificado o seu país e o seu povo; 3. *culpa* por ter realizado os "tribunais de sangue", em que julgou e condenou à morte diversos dos seus compatriotas por supostos atos de traição[120]. A descrição de Rocha Pombo (s/d), em seu último parágrafo, é bastante sugestiva de tais questões, cujas causas do conflito passam a ser associadas às veleidades de um único homem: "Terminára assim [com a morte de López] essa guerra tremenda de cinco anuos, só devida a um homem, a cujas veleidades de mando e a cujo instincto sanguinario se sacrificou todo um povo, e a paz de tantas nações." (p. 279).

Em Souto Maior (1965), a *culpa* pela guerra estaria associada ao papel histórico e à personalidade de López. Para esse autor, López teria sido o responsável pela "completa militarização do Paraguai" (p. 323), por estar "fascinado pelo império de Napoleão III e disposto a transformar sua pátria em uma potência militar" (p. 323)[121]. E

[118] Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914), Coutto (1920), Silva (1969), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965).

[119] Aqui os autores se referem, sobretudo, aos atos de López contra o Estado argentino quando da negativa do Presidente Mitre para que tropas paraguaias passassem por províncias argentinas para atacar o Brasil ao Sul. Macedo/Bilac (1905) chegou a perguntar "Como se vingou o dictador do Paraguay?" (p. 400) em relação à negativa de Mitre. Nesse sentido, a questão da "vingança" já está posta, bastando apenas saber como procedeu López.

[120] Segundo Maia (1886), a conspiração imaginada por López era "phantástica", no sentido de ilusória. Este foi um argumento a mais que o autor utilizou para apontar a "loucura" de López. Em verdade, no primeiro conjunto dos oito autores destacados – que tenham mencionado os "tribunais de sangue" -, essa foi uma concepção corrente.

[121] As "ideias de grandeza" e a "ambição" de López, inspirados nos impérios europeus, apareceram ainda em Rocha Pombo (s/d), Silva (1969) e Borges Hermida (1972).

para completar o quadro, López estaria ainda "atraído pelos 'Blancos' do Uruguai, [e] colocou-se abertamente contra o Brasil" (p. 323)[122].

López ainda carregaria a *culpa*, na narrativa desses autores, por destruir e arruinar o seu próprio país e o seu povo, por sua decisão de permanecer na guerra. Assim, para Macedo/Bilac (1905):

> Com a entrada dos exércitos alliados em Assumpção, estaria terminada a campanha, se Lopez, num esforço desesperado, não tentasse ainda hostilisar a acção do Brasil no Paraguay. Mas o dictador não se quiz resignar a deixar o poder, e preferiu arruinar de todo o seu paiz e o seu povo (p. 417).

Na concepção de Rocha Pombo (s/d), López arrastou consigo para desgraça toda uma população. O povo paraguaio foi apresentado por este autor como fiel e obediente, que seguiu López em sua loucura:

> Verificára-se que Assumpção tinha sido abandonada, e estava quasi deserta. López, como um chefe de legiões desmanteladas, obrigava agora o seu povo a seguil-o em verdadeira debandada pelas florestas e montanhas do interior. (p. 273). [...] E' preciso ver que rumo vai tomar o profugo vencido, errante nas montanhas, arrastando comsigo toda uma população, fiel e obediente até o martyrio e a morte. (s/d, p. 277).

Ainda apontando as responsabilidades de López pela a destruição de seu país e a desgraça de seu povo, Maia (1886) defendeu a ideia de que o povo guarani havia sido vítima da loucura e crueldade de López:

> Tinha Lopes feito internar para o centro do Paraguay milhares de familias, sem lhes dar alimentos, mandando matar os suspeitos e os que não podiam acompanhar por qualquer motivo a rapidez dos seus movimentos (p. 391). [...] Immediatamente apresentam-se centenares de famílias paraguayas, escondidas pelos mattos, e a expedição pôde presenciar os horrores occasionados pela crueldade de Lopes: a magreza e a nudez dos que se apresentam attestam os soffrimentos pelos quaes têm passado, e os cadáveres insepultos e espalhados pelas estradas mostram o modo pelo qual as outras victimas têm deixado de soffrer (1886, p. 391-392).

[122] Em certo momento do livro, Souto Maior (1965) suscitou a possibilidade de Madame Lynch estar por trás dos atos e decisões de Solano López. A nota de rodapé número 5, da página 323, é bem elucidativa desta questão, uma vez que o autor utilizou-se de uma citação de Calógeras para destacar as influências que López teria sofrido de sua companheira Lynch.

Dentre todos os autores, Rocha Pombo (s/d) foi o único que utilizou os termos "bárbaro" e "barbarismo" para se referir a López e suas atitudes. A citação a seguir é uma das mais enfáticas em relação à figura de López:

> E' López obrigado a levantar o seu acampamento de S. Fernando; e, ao chegarem ali os alliados, o espectaculo mais horroroso, que repugna á nossa imaginação, a seus olhos se desvenda nos vestigios que o tyranno ia deixando da sua ferocidade de barbaro: o campo abandonado estava coberto de cadaveres. Sob pretexto de uma conspiração contra o seu poder, ordenára López o sacrificio de perto de 400 homens dos mais notaveis entre os que o tinham servido com a mais perfeita lealdade e dedicação. No numero dos mortos estavam: Carrera, ex-ministro de extrangeiros do Estado Oriental e que se refugiára no Paraguai quando Flores entrára em Montevidéo; o bispo de Assumpção; o ministro Berges; o consul portuguez; Benigno López, irmão, e Barrios, cunhado do proprio dictador; a mulher e a velha mãi do coronel Martinez. (p. 273). [...] Testemunhas irrecusaveis narram os horrores que presenciaram, e asseguram que, sempre que o tyranno se retirava vencido de um campo de batalha, fazia punir e martyrizar todos os prisioneiros, poupando apenas aquelles que preteria levar comsigo para continuar a martyrizal-os! Os officiaes e soldados que voltavam dos combates sem haverem vencido, eram inexoravelmente sacrificados, por mais fieis que tivessem sido sempre á causa daquella sacrílega tyrannia. (s/d, p. 274).

Ribeiro (1914) e Coutto (1920), apesar de terem uma visão negativa do presidente paraguaio, são os únicos, dentre os oito autores do primeiro conjunto destacado, que não repousam em Solano López as origens do conflito. Para Coutto (1920), López foi um ditador que cometeu crimes, que possuía uma personalidade ambiciosa, petulante e com "tendências belicosas", mas que segundo o mesmo, apresentou "conducta correcta e humana" (p. 209) ao tentar preservar a paz no Uruguai. Talvez essa tenha sido, em relação a todos os livros brasileiros analisados, a perspectiva mais positiva associada à figura e ao papel histórico exercido por López.

Em relação à personalidade e ao papel histórico exercido por D. Pedro II durante o conflito, encontramos referência apenas em três autores – Ribeiro (1914), Coutto (1920) e Borges Hermida (1972). Destes, os dois primeiros são os que tecem críticas, sendo Coutto (1920) muito mais ácido e contundente. Para este último autor, D. Pedro II foi um governante que se aproveitava dos países menores em seu próprio proveito, sendo considerado um 'perturbador' da ordem interna dos países vizinhos, cuja

"provocação" e "manutenção" da Guerra do Paraguai pode ser explicada a partir do seu "capricho" (p. 213), contribuindo assim para desmitificar a imagem de *monarca magnânimo*:

> O crime de aproveitar impiedosamente as energias e a resignação de um povo para lançal-o a uma luta em terreno desconhecido e inhospito, por capricho, mesmo depois do inimigo propor por duas vezes a paz, constitue uma nodoa no reinado de Pedro II, chamado entretanto de rei magnânimo (COUTTO, 1920, p. 214).

No prefácio de *Pontos da História do Brasil*, de Coutto (1920), já é possível perceber a concepção do autor:

> [...] Quanto á conducta do governo imperial, Ella se revela na perseguição tenaz a um homem por capricho de outro homem, que lhe tinha ogeriza. E tão incompreensível era a sanha de Pedro II, em regra tão apegado ás soluções medias, que se forjou a lenda de que López pedira em casamento a princeza D. Leopoldina. Certo, nada há de verdade nesse facto, mas elle serve como uma explicação que o povo se deu do ódio do ultimo imperador do Brasil ao selvagem caudilho que dominou o povo paraguayo (p. 11).

Ribeiro (1914), apesar de destilar algumas suaves críticas à figura do imperador Pedro II, apresentou uma visão positiva do mesmo, que foi tido como um "democrata, simples e modesto, mas sem perda da distincção pessoal; generoso e desinteressado; sabio, mas sem affectação; exemplo de todas as virtudes domesticas, grangeou, melhor que a popularidade, a sympathia respeitosa da multidão." (p.506-507)[123]. Ribeiro ainda destacou D. Pedro II como homem culto, "porém quasi retrogrado" (p. 508), cuja vaidade diante das cortes europeias fez com que o mesmo cultuasse "coisas superfluas".

D. Pedro II foi representado por Borges Hermida (1972) como um "trabalhador infatigável", como um monarca que permitia a liberdade de expressão, tanto de políticos como da imprensa, e ainda foi apontado como um imperador que não "guardava ressentimentos" em relação às críticas que sofria de seus inimigos (p. 215). Segundo o

[123] Na visão do autor, D. Pedro II possuía uma isenção maior que seus ministros nas questões nacionais, pois não pertencia a partidos políticos: "A opinião melhor esclarecida verifica que, de facto, frequentes vezes o Imperador dissentia dos seus ministros, porque, não pertencendo aos partidos, comprehendia com maior isenção os interesses nacionaes" (RIBEIRO, 1914, p. 507).

referido autor, D. Pedro II possuía "um espírito democrático" (216). Em uma passagem da participação do monarca no conflito que se deu em Uruguaiana, o autor destacou a benevolência e a generosidade de D. Pedro II:

> [...] Depois que D. Pedo II voltou para o Rio de Janeiro, fez-se uma subscrição pública para oferecer-lhe uma estátua, que lembraria a sua participação na luta, no Sul, mas ele nobremente recusou a homenagem e ordenou que, com o dinheiro arrecadado, fosse construída uma escola (BORGES HERMIDA, 1972, p. 231).

Outras figuras que apareceram com destaque na narrativa dos autores brasileiros foram Barroso, Tamandaré e Osório. Maia (1886) descreveu a batalha do Riachuelo como "memorável" e Barroso como "heroico": "[...] Trava-se o memoravel *combate naval do Riachuelo* (11 de julho de 1865) em que o heroico chefe Barroso decide a victoria, fazendo manobrar o vapor como *Amazonas* como um aríete [...]" (p. 368). Segundo o autor, **foi Barroso quem decidiu a batalha**. A mesma perspectiva foi adotada por Rocha Pombo (s/d), que considerou a definição da Batalha do Riachuelo como responsabilidade exclusiva de um homem (**Barroso**)[124]:

> A batalha durou dez horas; e, por fim, a coragem epica do commandante Barroso, manobrando rapidamente, e com o choque do seu navio pondo a pique tres vapores do inimigo, assegura a victoria das nossas armas, e escreve uma das paginas mais gloriosas da nossa historia naval. (ROCHA POMBO, s/d, p. 259).

Ainda em relação à Batalha do Riachuelo, Silva (1969) destacou a atuação de Barroso como figura central na definição da batalha a favor do Brasil:

> Decidiu-a em nosso favor o bravo Barroso que, de pé sobre a caixa das rodas do Amazonas, com a longa e alva barba ao vento, ereto,

[124] **Barroso** foi comparado pelo autor a um "herói de Homero". O mesmo utilizou uma citação, sem indicar a referência:
"Desde esse momento (lê-se num livro sobre os fastos da nossa marinha de guerra) um ardor achilleano inflamma o peito do velho guerreiro; seus olhos dardejam relampagos através da nuvem de sua longa barba branca agitada pelo vento; a lança que só elle pode manejar, como o heroe de Homero, é a prôa do Amazonas, e Gustavino é o seu Automedonte. Uma vez envolvido na peleja, elle renuncia ao mando á distancia, além das bordas do Amazonas; nem um novo signal da capitanea: QUE CADA UM CUMPRA O SEU DEVER; elle commanda pelo exemplo, pela presença do seu vulto no passadiço do navio; elle sente que a unidade tactica que obedece á sua voz immediata basta para exterminar toda a esquadra inimiga ..." (ROCHA POMBO, s/d, p. 259).

> impassível e invulnerável, sob um chuveiro de fogo, realizou um dos maiores feitos navais da História (SILVA, 1969, p. 154).

Interessante perceber a construção narrativa de Silva (1969), descrevendo as proezas de Barroso de forma romantizada ("sua barba ao vento..."). O mesmo foi apontado como o definidor da batalha, sendo a narrativa tecida com a intenção de construir e reforçar a imagem do herói, cujos feitos ficaram marcados na História. Na página 255 há uma imagem do Almirante Barroso, fardado e repleto de medalhas, cuja legenda diz: "Foi dos mais ilustres oficiais de nossa marinha, e conquistou fama imortal na batalha naval do Riachuelo" (SILVA, 1969, p. 255).

Ao abordar a batalha do Riachuelo, Souto Maior (1965) destacou as proezas do Almirante Barroso: "Barroso desenvolvera, magnificamente, um plano de combate, fielmente reproduzido um ano depois, na Europa, pelo almirante Tegethof, na famosa batalha naval de Lissa" (p. 325). Segundo o autor, as proezas de Barroso na Batalha do Riachuelo foram tão magníficas que foram reproduzidas depois por almirantes europeus, quer dizer, as estratégias de Barroso teriam servido de referência mundial. Ao tratar da batalha de Tuiuti, Silva (1969) destacou a figura de Osório, afirmando que coube a ele "os méritos da esplêndida vitória" (p. 255). Novamente o autor concentrou em apenas um personagem os méritos da vitória.

Refletindo sobre os livros didáticos brasileiros selecionados em seu período de produção, não seria de causar estranhamento que os textos escolares escritos antes da década de 1970 tenham estruturado suas narrativas históricas em torno de personagens considerados importantes. Precisamos refletir sobre tal configuração em duas perspectivas: (1) a produção acadêmica da área e (2) a função social delegada ao ensino de História para a Educação Básica no período.

É importante perceber que a escrita da História acadêmica, produzida tanto nos institutos históricos quanto nos incipientes centros universitários, estavam pautadas hegemonicamente por uma perspectiva positivista, sem perder de vista as influências do regime militar (1964-1985) sobre a produção didática. Nesse sentido, não seria de causar estranhamento que os livros didáticos de História produzidos até meados da década de 1970, no Brasil, tenham estruturado suas narrativas em torno de descrições de campanhas militares e ações de personagens considerados centrais e decisivos, quer dizer, aqueles apontados como os 'grandes homens' da História, que teriam, portanto, a prerrogativa da mudança histórica.

Outra questão a ser considerada é a própria função social delegada ao ensino de História para Educação Básica do período em foco. O desenvolvimento de um sentimento nacional, a partir do estudo da História pátria, seria uma das principais – senão a principal – função do ensino de História, configurado pelo conhecimento histórico escolar, no currículo, e materializado nos livros didáticos. Assim, estudar os grandes feitos dos considerados heróis nacionais seria uma das formas de despertar nos jovens um sentimento de nacionalidade, de amor e respeito à pátria e aos seus antepassados que teriam realizado sacrifícios para que nós, no momento, pudéssemos usufruir. Então, seriam personagens a serem não apenas lembrados, mas cultuados no panteão dos heróis nacionais. Para o historiador Renilson Rosa Ribeiro (2014):

> O Herói, em suas múltiplas versões, revela-se ao mundo por intermédio de feitos fantásticos, realizando atos de coragem, salvando vidas ou até mesmo oferecendo a sua própria por uma causa maior. E por seu gesto de nobreza torna-se um exemplo a ser lembrado e seguido. [...]. As aulas de História não fogem a esta regra e também trazem nas suas narrativas a presença de heróis, lideranças que se destacaram em determinadas situações ou eventos. As lições de História do Brasil por muito tempo se notabilizaram pelo relato de datas e feitos de grandes personagens, geralmente homens de Estado ou políticos, responsáveis pela edificação e defesa da nação em diferentes contextos (2014, p. 255).

Para Ribeiro (2014), o livro didático de História foi/é "por excelência o território onde estas figuras [heróis nacionais] ganham vida e diferentes representações" (p. 266). Para o mesmo:

> Na tradição didática brasileira a figura dos heróis sempre teve cadeira cativa nos livros didáticos e de leitura, nas festas e comemorações cívicas, tornando-se peça fundamental das engrenagens de manutenção de determinadas visões de mundo e de História. [...]. A saga destes grandes homens do passado, que compõe o enredo temático e temporal da história da nação, foi uma marca dos livros didáticos de História do Brasil desde meados do século XIX (2014, p. 255-256).

Buscamos, nesse subitem, identificar e caracterizar as narrativas dos autores dos livros didáticos brasileiros selecionados para esta pesquisa em relação a categoria em tela - *Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai*. Procuramos contextualizar os livros didáticos

brasileiros analisados ao período histórico de suas produções. No subitem seguinte, buscamos identificar e caracterizar esta mesma categoria, desta feita em autores dos livros didáticos paraguaios selecionados.

6.2.2 Narrativas históricas centradas em personagens em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos paraguaios

Todos os livros didáticos paraguaios analisados – com exceção de Saccaggio e colaboradores (2004), estruturaram suas narrativas em torno da Guerra do Paraguai através de campanhas militares, em que a perspectiva descritiva e as ações individuais adquiriram uma forte conotação. Muito desses autores analisados descreveram batalhas da guerra de forma relativamente ponderada, deixando entrever, entretanto, passagens, implícitas ou explícitas, de uma perspectiva mais nacionalista, sobretudo ao associar características heroicas a personagens que participaram do evento. Em Terán e Gamba (1920), se afirma que:

> El 6 de agosto de 1865, Estigarribia entro en la Uruguayana y Duarte acampó en un lugar llamado Yataí, del otro lado del Río (p. 123).
> [...],
> Y el 6 de diciembre atacó el paso del Itororó, que fué heróicamente defendido por el general Caballero (p. 126).

Tavarozzi (s/d) destacou o general Díaz como a figura mais brilhante da História do Paraguai, ultrapassando, portanto, a figura de Solano López. Contudo, é preciso perceber que a época de produção da obra de Tavarozzi é, provavelmente, anterior ao movimento de releitura da imagem e do papel histórico exercido por Solano López. Assim, o autor relata que "el nombre de nuestro querido general lo tenemos escritos con caracteres indelebles en los más intimo de nuestros corazones de paraguayos. A Díaz lo admiramos y amamos con entusiasmo porque es la figura más brillante de nuestra Historia (p. 132).

Tavarozzi (s/d) ainda apontou que "el General Bernardino Caballero sostuvo los combates de Ytororó y Avahí". (p. 120). Rigual (1935) afirmou que "[...] El major Martínez [José] ocupó nuevamente la plaza abandonada por el enemigo" (p. 41). É

interessante perceber, nesses casos, como a estrutura narrativa está baseada não apenas nas campanhas militares como também nas ações individuais.

Além das ações dos comandantes militares, as ações e/ou personalidade de Solano López foram, com frequência, enfatizadas nos livros didáticos paraguaios. Contudo, é importante que se diga, não houve consenso sobre a personalidade e o papel histórico que teria sido desempenhado por Solano López. Assim, as visões de Tavarozzi (s/d) e Benítez (s/d) sobre o personagem mencionado foram, em certo sentido, ambíguas, enquanto que as de Terán y Gamba (1920), Garay (1897) e Cardozo (1965) apresentaram uma perspectiva crítica. Em Rigual (1935), Rios (1963) e Vasconcellos (1970) é apresentada uma visão positiva de Solano López, enquanto que Chavez (1991), Lezcano (s/d), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009) evitaram atribuir virtudes e/ou defeitos aos personagens narrados. Os três últimos autores mencionados evitaram realizar juízo de valor sobre a figura de Solano López, praticamente evitaram abordar questões que pudessem tratar de maneira mais direta da personalidade e do papel histórico exercido pelo governante paraguaio.

Moreira e colaboradores (2009), apesar de abordarem questões que poderiam ser polêmicas, tendo em vista a construção da personalidade e do papel histórico exercido por Solano López, como, por exemplo, os episódios de San Fernando, em que diversos paraguaios importantes foram acusados de traição, julgados, presos e/ou mortos por ordem do presidente paraguaio, buscaram não realizar afirmações enfáticas em relação à figura de Solano López, tanto no sentido positivo – de atribuir-lhe virtudes, quanto no sentido negativo – de atribuir-lhe defeitos. Contudo, Moreira e colaboradores (2009), reconhecem que houve, no episódio mencionado, repressão e torturas.

A imagem de Solano López como um governante ilustrado é abordado por Terán y Gamba (1920), Garay (1897) e Rios (1963). Para os primeiros autores mencionados, López tinha uma reputação de homem "culto e amante do progresso" (Terán y Gamba, 1920, p. 119). Tanto para Garay (1897) quanto para Terán y Gamba (1920), esse reconhecimento de homem versado, com vasta cultura, teria gerado grandes esperanças na população paraguaia da época. Contudo, o primeiro apontou que as esperanças foram "desgraciadamente desmentidas después por los hechos" (Garay, 1897, p. 130), e os segundos que, apesar da esperança depositada, os primeiros atos de Solano López teriam sido perseguir membros do congresso que teriam se oposto a sua nomeação como sucessor de seu pai.

Assim como Terán e Gamba (1920) e Garay (1897), Tavarozzi (s/d), Cardozo (1965), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009) também apontaram as perseguições que López teria infligido aos seus inimigos, com destaque aos chamados "tribunais de sangue", em que teria julgado e condenado diversos de seus compatriotas, amigos e familiares acusados de traição. A imagem que Terán e Gamba (1920) constroem de López é de um tirano "ensanguentando suas mãos". Para os autores mencionados:

> Con este mismo pretexto de conjuración contra su persona, que él había identificado con la patria, y por cujo motivo no dejaba el poder, ni transigía con amigos ni enemigos que le demandaran la paz, hizo fusilar en el curso de la guerra, millares de personas, de las primeras hasta las últimas categorías sociales, sin distición de sexo ni edad, entre nacionales e extranjeros: por lo cual mereció, con justicia el título de 'tirano'. [...]. Este exceso de cueldad sirvió más bien para empeorar la suerte del Paraguay que para levantarla de un próximo hundimiento, pues poniendo en contra del mariscal López la opinión del pais y la mayor odiosidad de sus adversarios [...] (TERÁN y GAMBA, 1920, p. 127).

Tavarozzi (s/d), seguindo uma linha de raciocínio parecida com os autores acima, defendeu que López teria "manchado sua glória" com os eventos dos "tribunais de sangue". Para o mesmo, em "San Fernando y Lomas Valentinas nuestro Mariscal empañó su gloria mandando ajusticiar y fusilar a distinguidos compatriotas, comprometidos, según se cree, en un complot" (s/d, p. 128). Cardozo (1965), que dentre os autores analisados é o que apresenta uma visão mais negativa da figura e do papel histórico exercido por López, afirmou que o governante paraguaio "creyó descubrir los hilos de una vasta conspiração encaminada a deponerle y a negociar la paz com los aliados" (p. 104).

Cardozo (1965), em sua narrativa, desenhou López como aquele que, mesmo sem provas, realizou julgamentos, torturas e mortes. A esse respeito o autor afirmou que "San Fernando fue centro de dantescas escenas. Los más crueles procedimientos inquisitoriales fueron aplicados por implacabes fiscales, bajo la dirección de López, para arrancar las confesiones. No se permitió la defensa" (p. 104). López é visto por Cardozo (1965) como um homem de "instintos sanguinários", fato que fica muito claro na citação a seguir:

> [...] Y así como los brasileños ponían inaudita ferocidad en sus acciones militares, así también López, enloquecido por la derrota, ya no refrenó sus instintos sanguinários. Le bastaba la menor delación para ajusticiar a sus más fieles y heroicos jefes. Su própria madre fue objeto de monstruosos maltratos. Su hermano Venancio murió a palos. [...] (CARDOZO, 1965, p. 107).

Moreira e colaboradores (2009), apesar de não expressarem explicitamente se as desconfianças do presidente paraguaio procediam com a realidade dos fatos, destacam que os julgados nos tribunais de San Fernando "confesaron bajo tortura **los proyectos de una gran conspiración**" (p. 284. Grifos dos autores). Nesse sentido, os referidos autores não confirmam nem desmentem se de fato existiu um grande projeto de conspiração ou se este não passou de uma convicção de Solano López.

Cardozo (1965), em contrapartida, ao mesmo tempo em que apresentou em seu texto uma visão de López como um homem que possuía "instintos sanguinários", não deixou de enfatizar a última frase que teria proferido o governante paraguaio antes de morrer: "muero con mi pátria". Contudo, o autor reproduziu a frase que tanto serviu aos discursos nacionalistas no Paraguai no século XX sem arroubos de nacionalidade. O mesmo não fizeram Rigual (1935) e Rios (1963) que, ao terem destacado a última frase de López, enfatizaram seu heroísmo ao morrer por sua pátria. Segundo este último, López havia feito um juramento ao receber a espada de general, garantindo que "jamás caerá de mis manos esta insignia sagrada de mi patria" (Rios, 1963, p. 206). O autor viu tal juramento como "profético", uma vez que López havia cumprido a promessa "al morir con el último resto de su ejército con la espada en la mano y el nombre de la patria entre los labios" (RIOS, 1963, p. 206).

Apesar de a narrativa de Rios (1963) destacar o heroísmo de López, o autor apontou que o presidente paraguaio teria sido convencido, incitado e/ou pressionado a participar da guerra por influência da diplomacia blanca, do Uruguai. López termina sendo apresentado pelo autor como um governante sem autonomia de decisão, tendo em vista que por trás de suas ações estaria a diplomacia blanca uruguaia. Cardozo (1965), em contrapartida, apontou o orgulho, o amor próprio e a vaidade de López como sendo elementos essenciais para o desenrolar do conflito. A diplomacia blanca teria apenas explorado, na visão de Cardozo (1965), o orgulho e a vaidade de López. Ao contrário de Rios (1963), Cardozo (1965) centralizou as responsabilidades do governo paraguaio na figura de Francisco Solano López.

Apesar de Rios (1963) em alguns momentos de sua narrativa ter praticamente destituído Solano López de ação própria, apontando as influências que a diplomacia blanca teria exercido nas decisões do governante paraguaio, não deixou de enfatizar virtudes de sua personalidade:

> Personalidad robusta y múltiple. Hombre de buen linaje, fina educación y distinguido Caballero. En la paz, un cariñoso padre, ciudadano activo, laborioso y enamorado del destino de su patria. En la guerra, un buen soldado y un jefe singular. Sin embargo, fue um vanidoso, mal calculador y poco previsor. Careció de la prudencia e la serenidad del padre. Enérgico y impulsivo, pero poco afortunado. [...]. A pesar de fracaso en la conducción de la guerra, su personalidad y su conducta postrera, hacen de él todo un compendio de las grandes virtudes de la raza, título bien ganado como para habérsele consagrado al través del tiempo, en el corazón de su pueblo, como el héroe máximo de nuestra historia. Con su heroica muerte dejó a salvo la dignidad nacional (RIOS, 1963, p. 228-229).

Apesar de destacar virtudes da figura de López e do papel desempenhado pelo mesmo, reconhecendo inclusive seu heroísmo, Rios (1963) não deixou de apontar marcas negativas da personalidade do governante guarani, como: vaidoso, mal calculador e imprudente nas decisões relacionadas ao destino da pátria. Vasconcellos (1970), apesar de ter realizado uma descrição da guerra de forma relativamente ponderada, também enfatizou, assim como Rios (1963), o heroísmo de Solano López. Para o mesmo, López é tido como "heróe máximo de la Guerra de la Triple Alianza" (Vasconcellos, 1970, p. 181).

Para Garay (1897), que escreveu no final do século XIX, López teria apresentado não um *heroísmo*, como alguns autores ao longo do século XX iriam indicar, mas um *atrevimento*. Nesse sentido, apontou o seguinte: "[...], López se atrevió con sus 25.000 hombres armados de fusiles de chispa á presentar batalla al aliado, fuerte de 45.000, provisto de fusiles de repetición y de 150 piezas de artillería moderna." (GARAY, 1897, p. 132).

Autores como Terán e Gamba (1920), Tavarozzi (s/d), Rios (1963), Benítez (s/d) e Lezcano (s/d) tentaram enfatizar a figura do *mariscal* como um *diplomata*, um *mediador*, um *conciliador*, apontando os serviços prestados na época em que auxiliara no governo de seu pai, Carlos López. A imagem de conciliador serviria, talvez, para

contrastar com a imagem de intempestividade por que ficou conhecida a sua personalidade em vários relatos.

Cardozo (1965), intelectual de concepção liberal[125], dentre todos os autores, é o mais crítico em relação a Solano López. Apontou o absolutismo de seu regime, além de ter assinalado que a vaidade e o amor próprio do governante paraguaio o teriam levado a tomar as decisões políticas que tomou, quer dizer, suas atitudes teriam sido baseadas em uma perspectiva egoísta e não no bem comum do povo paraguaio. Interessante perceber que Cardozo escreveu na década de 1960, em que predominava uma ideologia colorada, centralizada em um governo forte, autoritário e centralizador como o de Stroessner. As obras de Rios (1963), Vasconcellos (1970) e Benítez (s/d) foram produzidas em um período muito próximo ao da obra de Cardozo (1965). As três primeiras obras citadas apresentaram uma perspectiva bem mais positiva da figura e das ações de López do que o último autor. Nesse sentido, indagamos: será que tiveram uma maior aceitação nas escolas paraguaias das décadas de 1960/70? Como as instâncias educacionais, ligadas ao governo de Stroessner teriam visto/recebido a obra de Cardozo?

Em relação a personagens brasileiros, apenas Garay (1897) e Cardozo (1965) teceram alguns comentários e opiniões. O primeiro assinalou a valentia de Osório (p. 136), enquanto que o segundo sugeriu que a atitude brasileira de negar qualquer negociação com o governo paraguaio teria sido oriunda da "vingança, satisfação de ódio e orgulho" (p. 102) de D. Pedro II. Nesse último caso, Cardozo (1965) não fez alusão direta a D. Pedro II, mas podemos inferir a referência ao mesmo, uma vez que vingança, ódio e orgulho são sentimentos que só podem ser vivenciados e experienciados por pessoas. A referência ao Estado brasileiro, neste caso, é uma referência a D. Pedro II[126]. O autor apontou ainda um mal-estar que se teria gerado entre Caxias e o imperador brasileiro em relação a prolongação da guerra.

Em relação às narrativas nos livros didáticos paraguaios, como já dissemos, prevaleceu, na maioria deles, uma perspectiva descritiva, baseada em campanhas militares e ações individuais de comandantes militares, não raros associados a atos de

[125] Os liberais no Paraguai eram contrários à perspectiva colorada, de construir uma narrativa histórica heroicizante de Francisco Solano López.

[126] Com isso não estamos desconhecendo a perspectiva de personificação do Estado, em que autores atribuem a este último características que correspondem a seres vivos, como os sentimentos, por exemplo. Mas nesse caso particular inferimos que a referência corresponda a figura do imperador brasileiro D. Pedro II.

heroísmo. Nesse sentido, analisando as narrativas dos livros paraguaios selecionados, percebemos autores que se posicionaram, mais claramente, através de uma perspectiva mais positiva em relação à figura histórica e ao papel histórico exercido pelo presidente paraguaio, Francisco Solano López, como Rigual (1935) e Vasconcellos (1970), por exemplo, enquanto outros, como Terán y Gamba (1920) e Cardozo (1965), apresentaram uma visão mais crítica em relação ao presidente paraguaio. Assim, as perspectivas do *lopismo* e do *anti-lopismo*, presentes no pensamento historiográfico e político paraguaio, transpassaram, como era de se esperar, para a produção de livros didáticos daquele país.

Em contrapartida, torna-se importante mencionar que certos autores, como Chavez (1991) e Lezcano (s/d), evitaram polemizar sobre figuras históricas importantes, como o próprio Solano López. Contudo, mesmo nesses, a perspectiva descritiva de campanhas e ações militares prevaleceu. Nesse sentido, à luz do *corpus* documental selecionado por esta pesquisa, podemos afirmar que a perspectiva historiográfica que marca a escrita da História didática no Paraguai é o Positivismo.

O livro paraguaio mais recente analisado, de Moreira e colaboradores (2009), apesar de estar, como todos os outros, estruturado em uma perspectiva mais descritiva de campanhas militares e ações de comandantes, abordou, brevemente, a participação das mulheres na Guerra do Paraguai. Em relação à Batalha de Piribebuy, acontecida em 1869, Moreira e colaboradores (2009) destacam: "Las mujeres también se enfrentaron al enemigo **armadas de sables, fuziles, piedras y vidrios**." (2009, p. 285. Grifos dos autores)[127]. Entretanto, torna-se importante mencionar, que a questão da participação das mulheres na Guerra e no Pós-Guerra, se constitui em uma temática frequentemente abordada e discutida na historiografia paraguaia, se comparada à historiografia brasileira. Nesse sentido, não é raro encontrar autores de livros didáticos paraguaios fazendo, ao menos, uma referência à participação feminina na Guerra. Não obstante, em relação aos livros paraguaios analisados, os referidos autores não conseguiram se descolar de uma escrita da História de viés marcadamente positivista e caminhar em direção a uma História mais social ou cultural.

[127] Em um boxe na página 132, Saccaggio e colaboradores (2004), também não deixam de mencionar a participação das mulheres no conflito. O livro mencionado é o único, dentre os livros didáticos paraguaios, que intencionou escrever sobre a Guerra do Paraguai buscando escapar de uma perspectiva descritiva.

6.3 Narrativas históricas nacionalistas em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios

Tendo em vista a análise realizada pelos livros didáticos brasileiros em relação à categoria em tela, identificamos três conjuntos de livros com caraterísticas comuns e que formam perspectivas diferenciadas entre si. O primeiro desses conjuntos é representado por obras cujas narrativas apresentou um tom fortemente nacionalista, enquanto o segundo reúne autores que, mesmo tendo apresentado uma visão crítica em relação à participação brasileira na guerra e evitando retratá-la como um grande feito nacional, deixou transparecer em suas narrativas algumas expressões de cunho nacionalista. O último conjunto, por sua parte, além de não ter apresentado um tom nacionalista em suas narrativas, sequer abordou as batalhas da guerra. Deste modo, sistematizamos o quadro a seguir:

Quadro 11 - Perspectivas das obras didáticas brasileiras em relação à narrativas históricas nacionalistas

OBRAS	PERPECTIVA ADOTADA EM RELAÇÃO ÀS NARRATIVAS HISTÓRICAS NACIONALISTAS
1. MACEDO (1905). 2. MAIA (1886). 3. ROCHA POMBO (s/d). 4. SILVA (1969). 5. BORGES HERMIDA (1972). 6. SOUTO MAIOR (1965).	1. Apresentaram tom fortemente nacionalista em suas narrativas.
1. RIBEIRO (1914). 2. COUTTO (1920).	2. Apresentaram-se críticos em relação à Guerra do Paraguai (e a sua construção enquanto um grande feito nacional), mas deixaram entrever narrativas nacionalistas.
1. ALENCAR FILHO et al. (1979). 2. KOSHIBA; PEREIRA (1987). 3. NADAI; NEVES (1997). 4. PILETTI (1987). 5. COTRIM (1999). 6. PELLEGRINI et al. (2015).	3. Não apresentaram tom nacionalista em suas narrativas.

Para refletirmos sobre o último conjunto de livros exposto no quadro, podemos retomar as considerações formuladas na categoria anterior, relacionada a *narrativas históricas centradas em personagens*. Como dissemos naquele momento, os autores mencionados se posicionaram, desde a apresentação do livro, teórica e ideologicamente contrários a uma História oficial, de cunho positivista, que destacasse *heróis de guerra e*

batalhas gloriosas. Nenhum desses autores do último conjunto de livros exposto no quadro acima analisou e/ou descreveu qualquer evento relacionado às batalhas da Guerra do Paraguai[128].

Foi possível constatar, ainda, que no Brasil, em linhas gerais, os autores de livros didáticos de História que escreveram a partir do final da década de 1970 intencionaram construir uma história que fugisse de narrativas heroicas/nacionalistas centradas em explicações que tivessem privilegiado grandes feitos e/ou heróis nacionais, inclusive, como já mencionado, por um sentimento de desconfiança que o nacionalismo forjado pelo regime militar suscitou nos intelectuais brasileiros daquela época. Desse modo, a expectativa de boa parte dos autores de livros didáticos no período em tela teria sido escrever uma 'História a contrapelo'. Nesse sentido, torna-se possível perceber os vínculos existentes entre a historiografia e o conhecimento histórico escolar – materializado nos livros didáticos de História, ao constatar consonância entre a produção desses dois âmbitos de conhecimento histórico.

A obra de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), além de não tratar dos eventos relacionados ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* de forma nacionalista, buscou tomar o fenômeno do *nacionalismo* como problema a ser refletido. Para isso, os autores criaram uma sessão específica, chamada "A identidade nacional". Nela, afirmaram: "A identidade brasileira foi construída aos poucos, ligada ao projeto de Estado e de nação de suas elites. Nesse processo, a nação e a identidade nacional surgiram depois da criação do próprio Estado brasileiro" (p. 248).

A partir disso, os autores problematizaram os esforços do governo imperial no sentido de forjar uma identidade brasileira, mencionando o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como um "importante órgão, que incentivou a publicação de obras que ressaltassem os valores ligados à unidade nacional e à centralização política" (p. 249). Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) ainda teceram uma reflexão, utilizando excertos de um texto do historiador e cientista político José Murilo de Carvalho, em que se problematiza a Guerra do Paraguai como fator de fortalecimento da identidade nacional brasileira, ao ter se criado um inimigo externo. Assim, apontam que:

---

[128] Apenas as obras de Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) e Koshiba e Pereira (1987) fizeram breves menções a algumas batalhas, como Passo da Pátria, Riachuelo, Tuiuti, Itororó, Avaí, Lomas Valentinas, Angustura, etc, mas não chegando a descrevê-las.

> Fatores externos também foram favoráveis à criação de uma identidade nacional. Na época em que o regime imperial atingia o seu apogeu, surgiu um inimigo externo, representado pelo Paraguai. De certa forma, ao dizer que somos brasileiros, automaticamente dizemos que não somos argentinos ou paraguaios. Essa contraposição com o 'outro' serve para evidenciar as nossas semelhanças (p. 249).

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) tomam a identidade nacional não como *fato*, mas como *problema*, diferentemente dos autores dos livros didáticos brasileiros do final do século XIX e século XX. Tal perspectiva pode possibilitar que jovens que dificilmente teriam a possibilidade de refletir sobre essa questão em seu cotidiano, tenham acesso a ela, configurando-se o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* como um *conhecimento de poderosos* convertido em *poderoso*. (YOUNG, 2007; 2011).

A partir das análises realizadas, outra reflexão necessária de ser tecida, é a que diz respeito especificamente ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, entendido como um saber socialmente construído, em cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular dos países envolvidos no conflito. Nesse sentido, podemos entender as diversas perspectivas relativas às interpretações em torno do evento analisado, inclusive aquelas relacionadas ao fenômeno do nacionalismo, segundo o qual o mesmo foi adquirindo diferentes matizes nas distintas obras brasileiras analisadas.

Outra questão que não pode ser negligenciada é a que diz respeito às distintas funções sociais da disciplina História na Educação Básica nos diferentes períodos em que as obras didáticas foram produzidas. Nesse sentido, percebemos obras didáticas de fins do século XIX e primeira metade do século XX que assumem a perspectiva de uma narrativa nacionalista, tendo em vista que essa era uma das razões de ser da disciplina História na Educação Básica no período de produção da obra. Em contrapartida, o livro didático mais recente, o de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), assume uma perspectiva que toma o nacionalismo e a identidade nacional como *problema* e não como *fato*, tendo em vista que uma das principais discussões atuais no campo do ensino de História é a de que uma de suas principais funções na Educação Básica seria refletir sobre as questões relativas a identidades, dentre elas a nacional.

O segundo conjunto de obras em destaque, representado por Ribeiro (1914) e Coutto (1920), mesmo tendo apresentado uma visão crítica da participação do Império

do Brasil na Guerra do Paraguai e evitado tratá-la como um grande feito nacional, se caracterizou por deixar transparecer algumas expressões de cunho nacionalista. Não obstante, e repetindo o argumento utilizado em outra passagem deste capítulo, tendo as edições analisadas sido escritas, respectivamente em 1914 (primeira edição de 1900) e 1920 (primeira edição de 1918), a aparente contradição pode ser posta em seu devido lugar, pois as narrativas de valorização nacionalista, entre o final do século XIX e, sobretudo, a primeira metade do século XX, eram muito fortes no Brasil, diríamos até hegemônicas.

Contextualizando tal questão passamos a entender que, mesmo os autores em foco tendo apresentado uma visão extremamente crítica da política imperial em relação aos países vizinhos e considerando o imperialismo brasileiro como o responsável pela Guerra do Paraguai, as narrativas que apresentaram, em relação a expressões nacionalistas que deixaram entrever, estão extremamente condizentes com o próprio fazer histórico do período de produção de suas obras. Outro destaque relevante a ser feito é que os autores, em momento algum, apresentaram uma proposta de narrativa antinacionalista, mas sim um questionamento à política imperial.

É possível perceber, a partir das conclusões acima, que o conhecimento histórico escolar, através de sua produção didática – mas não apenas em relação a ela -, mantém vínculos com a produção historiográfica em vários sentidos. Assim, é possível observar os vínculos existentes em relação à produção didática da História de Ribeiro (1914) e Coutto (1920), em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, com a perspectiva dos *positivistas ortodoxos*. Mais do que isso, é possível perceber como o livro didático, entendido como um dos elementos do currículo – tendo em vista que se configura como materializador de uma disciplina curricular -, se constitui enquanto uma construção histórica e social (GOODSON, 1997). Nesse caso, percebemos a seleção e a afirmação de uma perspectiva de abordagem teórica e historiográfica de um conteúdo curricular frente a outro concorrente, a perspectiva *memorialístico-militar-patriótica*.

Em Ribeiro (1914) e Coutto (1920) identificamos poucas descrições de batalhas da guerra. O último, apesar de ter considerado o conflito uma "luta inútil", não deixou de destacar "as glórias" brasileiras: "Além d'esta batalha notável cumpre assignalar como de valor, e grande, o combate naval de Riachuelo (11 de Junho de 1865) em que a esquadra brasileira sob o commando do almirante Barroso se cobriu de glória" (1920, p.

211). Já Ribeiro (1914), apontou a resistência brasileira no Forte Coimbra como uma "gloriosa lucta" (p. 516) e destacou o heroísmo e a nacionalidade dos brasileiros, assim como a figura de Caxias como fatores chaves na definição do conflito:

> Houve um momento critico para os alliados e só o heroismo da nação levantando novas legiões, dando novo commando á esquadra com Inhauma e appellando para a gloria do antigo pacificador, Caxias, poude de novo erguer o espirito de disciplina e conduzir as nossas armas á victoria. (RIBEIRO, 1914, p. 520-521).

Ambos os autores apresentaram uma visão positiva das Forças Armadas brasileiras. Segundo o próprio Coutto (1920), as mesmas teriam realizado seu ofício com "bravura" e "patriotismo", sendo a guerra resultado do "capricho" da política imperial. Apesar de Coutto (1920) ter considerado a Guerra do Paraguai como "uma lucta inútil" (p. 213), "provocada" e "mantida" pelo "capricho" de D. Pedro II, não deixou de reconhecer "o alto valor dos generaes e a bravura e o patriotismo dos soldados brasileiros [...]" (p. 213).

> A guerra do Paraguay, para o Brasil, só serviu para realçar inequivocamente o valor dos nossos soldados – bravo entre os bravos – que para se bater fal-o saciado ou faminto. Somente a bravura, a dedicação e o patriotismo das nossas forças de mar e terra se destacam nesse período (COUTTO, 1920, p. 11).

Os autores do primeiro conjunto de livros destacado no quadro anteriormente exposto, cujas narrativas apresentaram um tom fortemente nacionalista, transformaram até derrotas militares brasileiras em grandes feitos dignos de nota, como as retiradas acontecidas em Mato Grosso, no início do conflito, e a de Laguna, que ganhou relevo no livro de Visconde de Taunay[129], *A retirada da Laguna.*

Em relação à resistência dos brasileiros no Forte Coimbra, Macedo/Bilac (1905)[130] afirmou o seguinte: "Porto Carrero [comandante do Forte Coimbra], e essa

[129] Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay, Visconde de Taunay **(**1843-1899), foi um nobre, escritor, músico, artista plástico, professor, engenheiro militar, político, historiador e sociólogo brasileiro. Alfredo Taunay nasceu em uma família aristocrática de origem francesa no Rio de Janeiro. Taunay participou da Guerra do Paraguai como engenheiro militar. Desta experiência surgiu seu livro *A Retirada da Laguna*, de 1869.

[130] Em Macedo/Bilac (1905), a parte do conteúdo referente à Guerra do Paraguai foi organizada por meio das datas dos conflitos e a guerra foi abordada por uma sucessão cronológica. Assim, a "Lição XLIII"

pequena guarnição [115 soldados segundo o autor], resistiram heroicamente, conseguindo repellir trez investidas do inimigo, e, durante a noite de 28, realisando uma feliz retirada" (p. 394). É interessante como o acontecimento narrado acima poderia ser entendido por alguns como uma *fuga na calada da noite*, mas o autor o descreveu com ares de heroísmo. Em relação à retirada de Laguna, este mesmo autor a descreve como uma "estupenda epopéa de bravura, de soffrimentos e de provações" (p. 395)[131]. A perspectiva adotada sugere influência do livro de Taunay na organização da narrativa.

Ainda em relação à Retirada de Laguna, Souto Maior (1965) destacou que, em pleno conflito, os músicos brasileiros estariam tocando o hino nacional e foi isso que teria feito com que os soldados brasileiros tivessem suportado "heroicamente o ímpeto de uma das inúmeras cargas da aguerrida cavalaria inimiga" (p. 326):

> Obrigados a retroceder, nossos homens o fizeram lutando. Atacados fortemente a 11 de maio de 1867, formaram os batalhões brasileiros em quadrado, com os músicos no centro executando o hino nacional. Foi dessa maneira que suportaram heroicamente o ímpeto de uma das inúmeras cargas da aguerrida cavalaria inimiga. [...]. A 'retirada de Laguna' ficou clássica na história militar como uma verdadeira odisseia. (SOUTO MAIOR, 1965, p. 326).

A batalha da Guerra do Paraguai que mais ganhou um tom nacionalista na narrativa dos autores do primeiro conjunto destacado foi a do Riachuelo. Para Rocha Pombo (s/d), a referida batalha foi "uma das páginas mais gloriosas da nossa história naval":

> A batalha durou dez horas; e, por fim, a coragem epica do commandante Barroso, manobrando rapidamente, e com o choque do seu navio pondo a pique tres vapores do inimigo, assegura a victoria das nossas armas, e escreve uma das paginas mais gloriosas da nossa historia naval. (ROCHA POMBO, s/d, p. 259).

---

corresponde ao período de 1864 a 1865; a "Lição XLIV" de 1865-1866; a "Lição XLV" de 1866 a 1869 e a "Lição XLVI" de 1869 até 1870.

[131] Na página 400 há a seguinte pergunta: "Que pensa sobre a Retirada de Laguna?". A única menção que o autor fez acerca da retirada de Laguna foi a retratando como uma epopeia, então, inferimos que a intenção do autor seria, provavelmente, que o aluno reproduzisse este evento como uma epopeia, um ato de bravura e resistência de nossos soldados.

Macedo/Bilac (1905) e Maia (1886) descreveram a tomada de Assunção por forças brasileiras como uma "entrada triunfal". Outros autores, como Silva (1969)[132] e Borges Hermida (1972) descreveram a *Dezembrada*[133] como uma "série de grandes ações" (SILVA, p. 256) e "feitos memoráveis" (BORGES HERMIDA, p. 233).

Outra questão de relevo para este primeiro conjunto de autores destacados, é a que está relacionada aos denominados "voluntários da pátria". A este respeito discorreram Maia (1886) e Rocha Pombo (s/d). Para este último, "em tão grave conjuntura, contaram, felizmente, os respectivos governos com o patriotismo inflammado das populações, affrontadas nos seus brios. Por toda parte, no Brasil se levantavam legiões de voluntarios." (p. 256). Maia (1886), seguindo essa mesma perspectiva, pôs a Guerra como uma questão de "desagravo a honra nacional" e chegou a afirmar: "O patriotismo falla ao coração dos brazileiros, que não recuam ante o sacrifício algum para salvar a honra nacional" (p. 366).

Ao concluir esta seção de análise dos livros didáticos de História do Brasil, relacionada ao primeiro conjunto de livros destacado no quadro anteriormente exposto, no que concerne ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, constatamos a existência de uma visão hegemônica sobre o conflito, que carregou de nacionalismo a narrativa sobre o mesmo. Não podemos perder de vista que, no período em foco, o florescimento de uma consciência nacional – pautada no forjamento de um sentimento nacionalista – constituía-se numa das principais – senão a principal – função do ensino de História e do conhecimento histórico escolar (BITTENCORT, 2003; 2007).

Em relação aos livros didáticos paraguaios não identificamos divergências tão profundas em suas narrativas a ponto de realizarmos uma subdivisão entre perspectivas de cunho nacionalista, como fizemos para as análises dos livros didáticos brasileiros. Foi possível perceber que todos os livros didáticos paraguaios – com exceção de Saccaggio e colaboradores (2004) – estruturaram suas narrativas sobre a Guerra do Paraguai em torno das campanhas e batalhas militares[134]. Nesse sentido, prevaleceu uma linearidade narrativa, de cunho descritivo, em torno dos confrontos.

---

[132] No livro de Silva (1969) existe uma seção chamada "Datas notáveis" (p. 258), em que foram destacadas as campanhas de guerra (aquelas nas quais os brasileiros foram vitoriosos).

[133] Eventos militares que culminaram na tomada de Assunção por forças aliadas na Guerra do Paraguai.

[134] Em Saccaggio e colaboradores (2004), as campanhas e batalhas militares aparecem em boxes, na página 133. Nesse sentido, as mesmas não são as estruturantes do texto.

As narrativas nacionalistas paraguaias sobre o conflito estão marcadas pela ideia de *resistência heroica*, quer dizer, o país perdeu a guerra, mas empreendeu uma "resistência sobre-humana" (GARAY, 1897), destacando o valor dos paraguaios. Quase todos os autores paraguaios[135] desenvolveram uma narrativa pautada na ênfase a uma *resistência heroica* dos soldados e do povo guarani. A perspectiva nacionalista é uma forte marca da historiografia daquele país. É compreensível que um país que tenha perdido uma guerra construa narrativas nacionalistas em torno da resistência que protagonizou frente ao inimigo.

Para Terán e Gamba (1920), os paraguaios deram exemplo de valor e patriotismo. Mesmo com pouquíssimos homens em relação ao inimigo, resistiram até o fim, até a morte, dando "pruebas de valor batiéndose como leones" (p. 126). Com esta atitude, teriam deixado um legado. Assim, para os referidos autores:

> La desproporción inmensa; sin embargo, resistieron los paraguayos a toda intimación de rendirse, y solo cesó el combate cuando fueron completamente aniquilados, legando así a la posteridad un glorioso ejemplo de valor y patriotismo (TERÁN e GAMBA, 1920, p. 123).

Rios (1963) também destacou a resistência heroica dos paraguaios frente aos aliados, enfatizando a inferioridade numérica dos primeiros. "Cercados por fuerzas tan superiores en número, los nuestros se defedieron heroicamente durante tres horas", destacou Rios (p. 221). Chavéz (1991) descreveu a resistência paraguaia como "homérica" (p. 220). Rigual (1935), ao destacar a resistência heroica dos paraguaios, objetivou forjar na mentalidade paraguaia uma imagem dos soldados como "valentes" lutando numa guerra desigual. Do mesmo modo, para Tavarozzi (s/d), mesmo em inferioridade numérica, os paraguaios "lutaram com heroísmo" (p. 120). Este último autor também apontou para os exércitos paraguaios como "valentes", pois teriam realizado "la más heroica defensa que ningún otro pueblo ha hecho en su Patria" (TAVAROZZI, s/d, p. 125). Até as retiradas paraguaias foram apontadas por Benítez (s/d) como 'resistência heroica'.

Em relação à estrutura dos textos paraguaios analisados, cuja maioria baseia-se em descrições de campanhas militares, Rios (1963) destaca-se ao apresentar um capítulo exclusivo destinado à História militar da guerra. A narrativa do referido autor, mesmo

[135] Terán e Gamba (1920), Garay (1897), Tavarozzi (s/d), Rigual (1935), Rios (1963), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d), Moreira e colaboradores (2009).

tendo conferido um espaço considerável à História militar, não está eivada por um tom fortemente nacionalista. Chavez (1991) é outro autor que realizou descrições das várias campanhas militares, algumas com bastante detalhes. Contudo, dentre os autores selecionados, Chavez foi um dos mais ponderados no que se refere a uma narrativa nacionalista. Nem as piores derrotas dos aliados, como Curupaity, por exemplo, foram vistas por Chavez (1991) com ares de nacionalismo. Não obstante, ao mencionar os soldados e o povo paraguaios enfatizou a coragem e valentia: "Con indomable energía [López] se puso a organizar un nuevo ejército; de todas partes brotaron hombres; de la campaña, de los niños y mujeres acudían como si la lucha recién comenzase" (CHAVEZ, 1991, p. 224).

Vasconcellos (1970) também articulou seu texto a partir das descrições das campanhas de guerra. São descrições relativamente detalhadas dos conflitos, que estão baseadas basicamente nas ações dos comandantes paraguaios, como Barrios, Resquin, Robles, Estigarribia, General Días etc. As descrições de Vasconcellos (1970) são relativamente ponderadas. Não obstante, o mesmo dá ares de dramaticidade à resistência paraguaia: "Los niños y las mujeres se confundieron con los soldados del Mariscal en el cuadro más dramático de la desesperada resistencia paraguaya" (p. 181). Na questão 8, das "Actividades", das páginas 183 e 184, o autor solicitou "recordar con actos patrióticos el día de los niños mártires de Acosta Ñu (16 de agosto)" (p. 184).

Dentre os livros analisados, os de Tavarozzi (s/d), Rigual (1935) e Benítez (s/d) são aqueles que deixaram entrever uma narrativa nacionalista mais efetiva. O primeiro autor mencionado apontou que a batalha de Curupayty "es la victoria que nos llena de orgulho" (Tavarozzi, s/d, p. 127). Para o mesmo:

> En las trincheras de Lomas Valentina el Mariscal con un puñado de héroes resistió durante varios dias hasta que se vió obligado a retirarse. [...]. En Piribebuy y Acosta Ñu se resistió con heroísmo teniendo que pelear las mujeres y los niños" (TAVAROZZI, s/d, p. 128).

Como forma de exaltar a vitória de Curupayty, Tavarozzi (s/d) trouxe uma passagem de um texto de Juan O´Leary. O referido autor reservou uma parte de sua análise da guerra para questões de "memórias heróicas" (p. 134-137). Dentre os livros analisados, o de Rigual (1935) é um dos mais enfáticos no que se refere a descrições nacionalistas do conflito. O mesmo denominou de "brilhantes" as vitórias paraguaias e

descreveu chefes militares, a exemplo do coronel Aquino, como “heroicos”. Destacou o “heroísmo da raça paraguaia” (p. 49) na vitória de Curupayty. Em relação à resistência heroica e provas de nacionalismo dos soldados paraguaios, Rigual (1935) apontou que

> El teniente Urdapilleta, en un arranque sublime de patriotismo, queriendo evitar que el emblema sacrosanto de la Patria cayera en poder de los invasores, envolvió una bala de cañón con nuestra bandera tricolor, arrojándola luego a las profundidades del río (RIGUAL, 1935, p. 53).

Destacando a superioridade numérica dos soldados brasileiros em relação aos paraguaios, Rigual (1935), em um misto de sentimento de lástima e valorização dos soldados guaranis, afirmou: “[...] Una vez más el valor sucumbió ante el numero” (p. 55). Em relação ao sacrifício e heroísmo do povo paraguaio, Benítez (s/d) afirmou que

> La campaña de las Cordilleras llevó al pueblo todo que ló sostenía, al más alto grado de sacrifício y heroísmo; ya se carecia de todo, armas, municiones, pertrechos, alimentos, pero se mantenía el altísimo orgullo de defender el suelo pátrio hasta morir (BENÍTEZ, s/d, p. 101).

Para Benítez (s/d), o heroísmo e o patriotismo eram tanto que até “heridos, mutilados, ancianos, niños y hasta mujeres” (p. 101) atenderam o chamamento de López para defender a Pátria. O autor citou como exemplo a batalha de Acosta Ñú, que foi composta apenas de crianças e jovens. O autor enfatizou que ainda era recordado o “Día de los Niños Mártires de Acosta Ñú”. Relatando outras batalhas o autor afirmou:

> [...] las fuerzas paraguayas libraran otras heroicas acciones como las de Isla Tayi, Tatauibá y Tuyutí [...]. Para honrar tan heroicos comportamientos, el mariscal López dispuso por decreto la concesión de medallas recordatorias o condecoraciones (BENÍTEZ, s/d, p. 99).

Ao final de sua análise, Benítez (s/d) defendeu a imagem de Francisco Solano López como um grande herói ao proferir as seguintes palavras: “muerro con mi patria”. Outro autor que deu um tom épico a morte de López foi Rios (1963), que afirmou que o mesmo fez um juramento, ao receber a espada de general, garantindo que “jamás caerá de mis manos esta insignia sagrada de mi patria” (p. 206). Para Rios (1963), este seria um ‘juramento profético”, uma vez que López havia cumprido a promessa “al morir con

el último resto de su ejército con la espada en la mano y el nombre de la patria entre los labios" (p. 206).

Até Chavez (1991), geralmente mais ponderado em suas narrativas, descreveu a morte de López com ares de nacionalismo. O autor citou – com letras em negrito – a suposta frase que López teria dito antes de morrer: "Muero por mi pátria con la espada en la mano" (p. 228). E em seguida afirmou: "Así murió poniendo una nota de gloria como epílogo de su vida y de la guerra" (CHAVEZ, 1991, p. 228).

Em Moreira e colaboradores (2009), as descrições sobre as batalhas da Guerra do Paraguai também ganharam, assim como em diversos outros livros didáticos paraguaios analisados, ares de uma resistência heroica. Nesse sentido, os paraguaios são representados como um povo que defendeu heroicamente seu país, demonstrando serem valorosos, exemplos a serem seguidos. Os autores mencionados (2009) chegaram, inclusive, a denominar a Guerra de "La epopeya de los Siglos" (271). Assim, observando o *corpus* documental em relação às obras paraguaias, constatamos permanências no que concerne à dominância e valorização de uma perspectiva nacionalista, cujos autores, em sua grande maioria, buscaram escrever uma História mais factual, de cunho positivista.

À luz do *corpus* documental selecionado para esta pesquisa, podemos concluir que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, nos livros didáticos guaranis, foi desde o final do século XIX e ao longo de todo século XX, estruturado através de uma narrativa descritiva, baseada nas campanhas militares. Até o livro paraguaio mais recente analisado, de Moreira e colaboradores (2009), em pleno século XXI, seguiu a perspectiva narrativa mencionada. Acreditamos que tal modelo de escrita, presente nos livros didáticos daquele país, tenha se baseado fortemente na própria historiografia nacional sobre o conflito em foco. A única exceção foi o livro de Saccaggio e colaboradores (2004), cuja narrativa voltada para as descrições das campanhas militares ficaram restritas a boxes em apenas uma das páginas reservadas à análise sobre a guerra. Este último livro mencionado é o único que trouxe uma perspectiva de discussões historiográficas, tentando fugir de uma narrativa descritiva dos conflitos.

O coordenador da edição e principal autor do livro didático acima mencionado é Pedro Saccaggio, experiente editor de livros didáticos, que atuou em diversos países da América Latina. O mesmo é argentino e formado em História por uma universidade daquele país. Nesse sentido, sua experiência com a edição de livros escolares em outros

países, os contatos que fez e a influência que sofreu em sua formação, assim como as discussões historiográficas argentinas, talvez se configurem como fatores intervenientes para que a obra mencionada possua uma estrutura, pelo menos no que diz respeito ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, que fuja de uma perspectiva narrativa descritiva, com marcas de nacionalismo.

No Brasil, como já ponderado, esse modelo descritivo, de cunho fortemente nacionalista, começou a ser deixado de lado pelos livros didáticos no final da década de 1970, por influência, num primeiro momento, de uma perspectiva marxista da História e, em seguida, a partir da década de 1990, à luz de perspectivas evidenciadas pela Nova História.

Neste capítulo, buscamos analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios, identificando e caracterizando a perspectiva dos autores em relação ao conflito, tendo em vista três categorias específicas: (1) *As razões para a Guerra do Paraguai*; (2) *Narrativas históricas centradas em personagens* e (3) *Narrativas históricas nacionalistas*. No capítulo seguinte, damos continuidade às análises dos livros didáticos selecionados em relação a três outras categorias construídas, quais sejam: (1) *Imperialismos em relação ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios*; (2) *O Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança em livros didáticos brasileiros e paraguaios* e (3) *O Pós-Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios*.

7 O CONHECIMENTO ESCOLAR *GUERRA DO PARAGUAI* EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E DO PARAGUAI (1886-2015) - PARTE 2

O presente capítulo se constitui enquanto uma continuidade do capítulo anterior. Trata-se da análise de como o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* foi abordado por vinte e seis (26) livros didáticos de História para a Educação Básica, no Brasil e no Paraguai. Do mencionado *corpus* documental quatorze (14) livros didáticos são brasileiros, enquanto os outros doze (12) são paraguaios.

No capítulo anterior, analisamos os mencionados livros didáticos em relação a três categorias específicas: (1) *as razões para a Guerra do Paraguai*, (2) *narrativas centradas em personagens* e (3) *narrativas nacionalistas*. Neste capítulo, o nosso objetivo foi analisar os mesmos vinte seis (26) livros a partir de outras três categorias: (1) *os imperialismos brasileiro, argentino, paraguaio e inglês em livros didáticos brasileiros e paraguaios*[136], (2) *o Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança em livros didáticos brasileiros e paraguaios* e (3) *o Pós-Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios*[137].

A análise aos livros didáticos brasileiros e paraguaios estruturou-se a partir das categorias construídas. Nesse sentido, o presente capítulo está estruturado em três partes, cada qual representada por uma categoria específica, anteriormente mencionada. Importante reforçar, como fizemos no capítulo anterior, que o nosso objetivo, na análise que se segue, não foi apontar os possíveis erros dos autores ou indicar aqueles que, supostamente, estariam mais coerentes ou atualizados em relação às discussões sobre a Guerra do Paraguai, sobretudo porque escolhemos trabalhar com um longo recorte temporal e, portanto, qualquer análise nesse sentido correria o risco de se constituir anacrônica. Desse modo, entendemos ser devida uma análise contextualizada pela qual os livros selecionados sejam inseridos no contexto de sua produção e, a partir dele, se buscar compreender os recursos e elementos didáticos, pedagógicos, curriculares e historiográficos disponíveis em cada época. Dito isto, seguimos adiante às análises aos livros didáticos selecionados para pesquisa.

---

[136] A referida categoria subdivide-se em quatro subcategorias: (a) *Brasil: "política imperial: o extermínio do Paraguai"?*; (b) *Argentina: a ânsia anexionista*; (c) *Paraguai: a criação do "Paraguai Maior"* e (d) *Inglaterra: "o Paraguai, um mal exemplo que precisa ser destruído"?*

[137] A referida categoria subdivide-se em duas subcategorias: (a) *Desdobramentos da Guerra para o Brasil e para o Paraguai* e (b) *O Paraguai do Pós-Guerra: um "campo de luta dos vencedores"?*

7.1 Imperialismos em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* em livros didáticos brasileiros e paraguaios

A presente categoria foi subdividida em quatro subcategorias:

(a) *Brasil: "política imperial: o extermínio do Paraguai"?*;

(b) *Argentina: a ânsia anexionista*;

(c) *Paraguai: a criação do "Paraguai Maior"*;

(d) *Inglaterra: "o Paraguai, um mal exemplo que precisa ser destruído"?*

Antes de começarmos as análises pertinentes às subcategorias a seguir, cabe-nos realizar algumas considerações a respeito do conceito de imperialismo. Consideramos, assim como Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) que, "se bem que os fenômenos usualmente ligados à expressão Imperialismo [...] se hajam manifestado, sob formas e modalidades diversas, em todas as épocas da história, esta expressão é relativamente recente" (p. 611). Os autores indicam que é apenas no final do século XIX que se inicia uma série de estudos sistemáticos sobre diversos fenômenos ligados aquilo que se chamaria *imperialismo*.

Apesar de reconhecermos que, desde o final do século XIX até os dias atuais, diversas correntes de pensamento trataram da questão específica do imperialismo, podemos iniciar uma discussão sobre o conceito, destacando a expressão de Bobbio, Matteucci e Pasquino (Id.), que apontam o imperialismo como uma "expansão violenta por parte dos Estados, ou de sistemas políticos análogos, da área territorial da sua influência ou poder direto, e formas de exploração econômica em prejuízo dos Estados ou povos subjugados" (p. 611).

Acrescentaríamos aqui, além das questões econômicas destacadas pelos autores acima, as de cunho político e cultural, tendo em vista que o fenômeno do imperialismo ultrapassa a dinâmica dos interesses econômicos. Diversos autores, como os pós-coloniais, por exemplo, têm se dedicado a estudar os impactos políticos e culturais de políticas imperialistas em países ou regiões que foram subjugadas.

7.1.1 Imperialismo brasileiro: entre a "obrigação" de intervir e uma política imperial de "extermínio do Paraguai"[138]

Na subcategoria em destaque, pretendemos identificar e caracterizar as abordagens que os autores dos 26 livros didáticos selecionados para a pesquisa empreenderam sobre a questão do imperialismo brasileiro na região platina.

Em seis dos livros didáticos brasileiros analisados – Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Silva (1969), Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) – a política imperialista brasileira não é reconhecida. Esses autores utilizaram argumentos para justificar as intervenções brasileiras no Prata e defenderam basicamente uma visão de que o Brasil teria sido *obrigado* a intervir nos países platinos. As ações do Império nesses países se configuraram, para os referidos autores, mais como uma reação e uma defesa do que uma atitude de caráter imperialista, quer dizer, de expansão violenta, por parte do Estado brasileiro, sobre área territorial de sua influência, em prejuízo dos Estados e povos uruguaios e paraguaios.

Os conflitos brasileiros no Uruguai e Argentina na década de 1850 e novamente no Uruguai na década seguinte foram apresentados como conflitos *inevitáveis*. A tese da **inevitabilidade do conflito** apareceu, por exemplo, em Macedo/Bilac (1905), que afirmou:

> [...] a fronteira do império do Brasil no Rio Grande do Sul era frequentemente violada; além d'isso, Rosas e Oribe desfeiteavam propositalmente súbditos brasileiros residentes na Argentina e no Uruguay; **e, não tendo sido attendidas as reiteradas reclamações do governo do Brasil, tornou-se inevitável a guerra** (p. 385. Grifo nosso).

Macedo/Bilac (1905), no questionário da página 390, formulou uma curiosa pergunta, cujo caráter de indução parece não deixar dúvida: "Por que motivo se tornou inevitável a guerra?". A questão da inevitabilidade da guerra já estava posta, bastaria ao aluno discorrer sobre o motivo da mesma. A guerra contra o Uruguai na década seguinte (1864-65) também foi justificada pelo autor e apresentada como uma reação às violências que estavam sendo praticadas contra brasileiros na região: "A guerra contra a

[138] Parte do subtítulo desta categoria – "Política imperial, extermínio do Paraguai" – é uma expressão utilizada por Júlio Chavez, no livro *Compendio de Historia Paraguaya*.

Republica Oriental do Uruguay foi causada pelas queixas e reclamações contínuas dos brasileiros residentes nessa Republica. Assaltos, roubos, violências de toda a espécie soffriam os súbditos do Brasil" (p. 392).

Maia (1886) utilizou os mesmos argumentos de Macedo/Bilac (1905) e afirmou:

> As hordas de Oribe incommodavam as nossas fronteiras do sul com depredações incessantes, que já tinham motivado a invasão do barão de Jacuhy na Banda Oriental. – O governo brazileiro empregou os meios pacíficos diplomáticos com uma longanimidade admirável contra as exigências constantes do Governo Argentino repassadas de uma linguagem acrimoniosa e insolente, que não disfarçava a má fé e pretensões audaciosas do dictador de Buenos Ayres. [...] cuja responsabilidade [da guerra] deve pezar inteiramente sobre o tyranno Rosas. (MAIA, 1886, p. 354).

Maia (1886) apontou a guerra contra Oribe e Rosas como o último recurso brasileiro, ao terem sido esgotadas todas as possibilidades de resolução diplomática. A intervenção do Brasil no Uruguai, em 1864, foi explicada por Maia como uma reação brasileira aos: (1) "Máos tratos e vexames soffridos por brazileiros no Estado Oriental" e (2) o governo do Uruguai não ter atendido às exigências do Império do Brasil. Nesse sentido, Maia (1886), defendendo a legitimidade da intervenção brasileira afirmou: "Era tão justo o procedimento do império em tal conjectura, que o ministro argentino D. Rufino de Elizalde assim o reconheceu em um protolloco que assignou com o plenipotenciário brazileiro (22 de agosto)" (MAIA, 1886, p. 361).

Silva (1969) pretendeu também apontar os "legítimos interesses" do Brasil no Prata, uma vez "que era a entrada única para, por via fluvial, alcançar as terras de Mato Grosso" (p. 244). Para este autor, as intervenções brasileiras foram respaldadas pelos "legítimos interesses" nacionais na região. Para Rocha Pombo (s/d), as intervenções brasileiras no Uruguai foram apresentadas como a única solução possível – um "extremo recurso", porém necessário:

> Durante o longo periodo, que se vai seguir, de situação excepcional no Estado limitrophe, a provincia do Rio Grande se viu constantemente alarmada pelas correrias de bandos em sanha, que talavam fazendas e traziam sempre em risco a tranquillidade dos habitantes. **Tendo sido infructuosas as reclamações do governo imperial, o extremo recurso foi aceitar-se a única solução possivel – a das armas.** (Rocha Pombo, s/d, p. 246. Grifo nosso).
>
> [...]

> Quando do Estado Oriental começaram a vir queixas, de brasileiros ali domiciliados, contra violencias que soffriam da parte de autoridades uruguaias, dirigiu o governo imperial ao presidente Aguirre insistentes reclamações, mas todas sem resultado. [...] No dia seguinte ao em que lhe fôra o ultimatunm devolvido, declarou o conselheiro Saraiva, tanto ao governo uruguaio como ao corpo diplomatico, que, infelizmente, **o governo imperial se via forçado a lançar mão de recursos extremos contra a nação vizinha.** (ROCHA POMBO, s/d, p. 248-249. Grifo nosso).

Em Silva (1969) e Borges Hermida (1972) repetiu-se o mesmo argumento, o de que o Brasil teria sido impelido a intervir no Uruguai e na Argentina. O primeiro defendeu que o conflito do Império contra Aguirre em 1864 se deu por que este "entrou a perseguir e maltratar os brasileiros" (SILVA, p. 244), argumentando que as armas foram a última opção e só foram usadas porque as reclamações brasileiras não foram atendidas[139]. O segundo autor apontou que "os blancos, inimigos do Brasil, maltratavam os brasileiros residentes no Uruguai e, invadindo o território do Rio Grande, atacavam fazendas e roubavam gados" (Borges Hermida, p. 225) e, devido a isto, o Império do Brasil, não sem antes tentar resolver as questões por vias diplomáticas, teria se utilizado do recurso extremo das armas[140].

Souto Maior (1965), por sua parte, também destacou as tentativas do império brasileiro para resolver as questões com o Uruguai por vias diplomáticas:

> A 18 de maio entregou nosso enviado uma delicada nota ao governo de Aguirre expondo as finalidades de sua missão: pedia indenização pelos prejuízos causados aos brasileiros na fronteira e punição dos responsáveis pelos assaltos [...] Recebeu resposta oficial em termos muito rudes (p. 321).

É interessante observar que a nota enviada pelo Império do Brasil é "delicada" e a resposta uruguaia "rude". Podemos aqui entrever, talvez, uma narrativa que se pauta

---

[139] A última pergunta do questionário de Silva (1969) reforça bem a ideia de que o Brasil fora "forçado" a intervir na guerra (contra Uruguai e Argentina): "Por que foi o Brasil **forçado a intervir na guerra**?" (p. 250. Grifo nosso).

[140] Em Borges Hermida (1972) há, também, uma justificava para as ações intervencionistas brasileiras: O Império só executou a ação contra Oribe porque os blancos, que eram do Partido de Oribe, "maltratavam os brasileiros". O autor se utiliza de um sentimento de união, pintando um único Brasil: "Os blancos inimigos do Brasil". Aqui não há distinção de raça, origem social etc. o Brasil entendido como um todo homogêneo. Na questão contra Aguirre, o autor novamente destacou a hostilidade dos blancos, que invadiam as fronteiras e assaltavam propriedades brasileiras, e reafirmou a disposição do Brasil em resolver a questão por "meios pacíficos". (p. 227). Borges Hermida defendeu uma pretensa *cordialidade* brasileira nas relações internacionais, inclusive com os países vizinhos do Prata.

pelo confronto civilizado *versus* bárbaro, uma visão fortemente divulgada pela historiografia nacionalista brasileira em relação à Guerra do Paraguai e carregada de um viés pautado no pensamento colonial.

Souto Maior (1965) destacou que o Império concedeu "ajuda financeira para que fossem derrotadas as tropas de Oribe" (p. 319). Em contrapartida a esta afirmação, enfatizou que o Império só teria tomado tal atitude porque estava "preocupado com os acontecimentos de suas fronteiras sulinas, que não só prejudicavam seriamente o Rio Grande do Sul como também impediam o livre acesso fluvial ao Mato Grosso" (p. 319). Como a "ajuda financeira" teria sido insuficiente, o Império partiu para a ação militar. As intervenções brasileiras teriam passado, então, da "ajuda financeira" à "ação militar". De qualquer forma, tanto uma quanto a outra, que são ações imperialistas largamente conhecidas na História, são ações amenizadas na narrativa de Souto Maior (1965), uma vez que o Estado brasileiro só teria tomado tais atitudes devido as suas preocupações com as fronteiras sulinas e o livre acesso ao Rio da Prata.

Souto Maior (1965) enfatizou que o Império brasileiro não possuía pretensões de reanexar o Uruguai, segundo boatos que se tinha espalhado em Montevidéu. Para o referido autor, havia fortes razões para que o governo brasileiro considerasse os interesses em se preservar a independência daquele país[141].

Souto Maior (1965) destacou ainda que, mesmo em conflito com o Uruguai, havia o interesse, por parte do governo brasileiro, na preservação da independência daquele país. Para o autor mencionado, Saraiva[142] assinou em Buenos Aires uma declaração informando que a independência do Estado uruguaio seria respeitada. O autor destacou, ainda, que foi assinado outro acordo, este secreto, com Venâncio Flores[143].

---

[141] Também para Maia (1886), Rocha Pombo (s/d) e Silva (1969), o Brasil se apresentava como o *garantidor da paz no Prata* e como um *protetor da independência do Uruguai*. Este é um discurso corrente da época, propagado pela historiografia nacionalista.

[142] José Antônio Saraiva (1823-1895) foi um político e estadista brasileiro, conselheiro do Império.

[143] Apesar de o autor não chegar a esta conclusão, poderíamos dizer que, ao assinar uma declaração de respeito à independência do Uruguai e um acordo secreto com Flores, o Império brasileiro respeitaria a independência do Uruguai, mas, sob seus termos (com Flores no poder). Para Maia (1886), contudo, a aliança brasileira com Flores e o compromisso de reparação ao Brasil no pós-guerra partiram de uma iniciativa espontânea do mesmo: "[...] Ao mesmo tempo acceitou o Brazil o offerecimento do concurso do General D. Venâncio Flores, que achava-se a frente do Partido Colorado em revolução contra o governo Blanco de Montevidéo, e que contrahira espontaneamente o compromisso de offerecer-nos uma reparação condigna, logo que a sua causa triunphasse" (p. 362). [...] "O general D. Venâncio Flores, declarado Governador Provisório da República, às nove horas da manhã do dia 23 de fevereiro de 1865 dava uma satisfação official e especial ao Brazil: a bandeira brazileira era içada no forte de S. José e

Em relação à Guerra do Paraguai, Rocha Pombo (s/d) produziu uma análise extremamente negativa dos soldados paraguaios, vistos como "loucos", "fanáticos" e designados pelo coletivo "chusma"[144]. Referindo-se à batalha do Riachuelo, diz:

> Ao inesperado do ataque, e á surpresa das manobras, juntaram-se logo a desordem e a confusão produzidas pela extranha celeuma e pelos impetos de loucura com que as chusmas de paraguaios fanáticos investiam as nossas embarcações. (p. 259).

Rocha Pombo (s/d), influenciado pela historiografia *memorialístico-militar-patriótica* – de cunho nacionalista – retratou a imagem do Brasil como libertador do povo paraguaio da tirania de López: "A população de todos os pontos que já estavam livres da tyrannia elegeu Diaz de Bedoya, Cyrillo Rivarola e Carlos Loixaga para constituirem a Junta de Governo" (p. 278)[145].

Ribeiro (1914), Coutto (1920), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987), Nadai e Neves (1997), Piletti (1987), Cotrim (1999) e Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) reconheceram as atitudes imperialistas brasileiras em relação aos países vizinhos do Prata, mas cada um deles imprimiu certas peculiaridades em suas análises, que destacaremos a seguir. Ribeiro (1914), por exemplo, considerou o imperialismo brasileiro nas repúblicas do Prata como "a maior falta do segundo império":

> A maior falta do segundo reinado (que entretanto não o impopularizou) foi rehaver criminosamente a tradição, já esquecida no primeiro, da supremacia militar e política nos pequenos Estados do Prata, então de si mesmos infelicitados pelo flagello da corrupção e das tyrannias (RIBEIRO, 1914, p. 508).

Mesmo criticando o imperialismo brasileiro na região do Prata, Ribeiro (1914), como se pode concluir na citação acima, não deixou de expressar uma visão negativa das repúblicas vizinhas, consideradas por ele como países "infelicitados pelo flagello da corrupção e das tyrannias" (p. 508). Poderíamos afirmar, contudo, que, mesmo o autor

---

saudada com uma salva de 21 tiros, e declaravam-se nullos e irritos os decretos do governo do presidente Aguirre contra o Brazil" (p. 364).

[144] Conjunto formado por aqueles originários das camadas mais baixas da sociedade, populacho, turba.

[145] O referido autor deu ênfase a possibilidade de se poder votar quais seriam os representantes paraguaios na junta do governo provisório. Contudo, destacaríamos que diante de tal situação que se encontrava o país, quais seriam as pessoas que poderiam votar? a que segmentos sociais eles pertenciam? E, talvez, o mais importante: Quem seriam os votados? seriam figuras cujo império não apoiasse?

criticando a "supremacia militar e política" brasileira nos "pequenos Estados do Prata", a visão do mesmo em relação ao imperialismo brasileiro é dúbia, pois defendeu que o Brasil teria "sido arrastado" por questões e conflitos internacionais no Prata: "o Brasil é arrastado de novo à política (muito pouco justificável, dissemos) de supremacia sobre os estados do Sul" (p. 511-512)[146].

Ribeiro (1914), mesmo trazendo novos elementos explicativos em sua análise, repetiu alguns argumentos da historiografia nacionalista, como por exemplo, a de que o Império do Brasil teria sido o *garantidor* da independência do Uruguai ao enfrentar Rosas e Oribe, ou quando se referiu às repúblicas platinas de forma extremamente negativa:

> Os Estados do Prata foram para nós durante muito tempo vizinhos pouco leaes e incommodos, e com cuja amizade não se podia contar, attenta a perpetua instabilidade e desmoralização dos governos de senhores ou tyrannos sob os quaes viveram. **Essa pouca lealdade tinha a explicação em que eram realmente inferiores e não queriam confessal-o.** Parecia-lhes o Brasil um arbitro e juiz forçado que as circumstancias d'aquelle tempo lhes impunham (1914, p. 512. Grifos nossos).

Ribeiro (1914) apresentou não apenas uma visão negativa das repúblicas vizinhas, mas do próprio povo paraguaio:

> O Paraguay desde longos annos vivia sob o regímen absoluto, máo grado a exterioridade de algumas fórmulas republicanas, e os seus habitantes, coagidos sob ferrea disciplina, obedeciam cegamente aos seus dictadores. Em falta de virtudes, tinham o fanatismo religioso e politico segundo os proprios exclusivismos de sua cultura nacional, infensa a todo o commercio com o resto do universo. A lei marcial ou o estado de sitio estava sempre em perene vigor no Paraguay. (1914, p. 515).

[146] É interessante perceber as ambivalências da análise de Ribeiro (1914), visto que, ao mesmo tempo em que o autor apontou que o Brasil foi "arrastado à política de supremacia" no Prata, se referiu a mesma como pouco justificável. Contudo, a própria ideia de ser *arrastado* significa dizer que se vai contra a vontade – ou como última opção a ser tomada, o que pode ser entendido como uma posição de negação de responsabilidade. Não obstante, é importante enfatizar, sob o risco de incorrermos em anacronismo, que a edição do livro analisado é de 1914 – e sua primeira edição de 1900 – período em que prevalecia, de forma hegemônica no Brasil, a historiografia nacionalista em relação à Guerra do Paraguai. Nesse sentido, a dubiedade do autor pode ser posta em seu devido lugar, pois ao mesmo tempo em que realizava uma transgressão à concepção hegemônica a respeito da participação do Brasil na Guerra do Paraguai, recorria a certos elementos explicativos tradicionalmente aceitos e correntes à época de produção da obra.

Ribeiro (1914), ao mesmo tempo em que buscou questionar se de fato o Brasil teria sido o país *civilizado* lutando contra um país *bárbaro*[147], não conseguiu fugir às explicações correntes à época e terminou por salientar a *inferioridade* das repúblicas platinas e a posição de *superioridade* do Império brasileiro. É interessante perceber como Ribeiro produziu uma narrativa que, ao mesmo tempo em que critica uma política de hegemonia do Brasil no Prata, centraliza sua análise no binômio civilização x barbárie:

> Nessas republicas, verdadeiros feudos militares, ainda não consolidados pelo tempo, o partido opposicionista só alcançava o triumpho pela revolução; a esse recurso violento vinha o Brasil offerecer outro peior, o do appello á intervenção estrangeira. A civilização e as idéas liberaes nunca poderiam servir de pretexto e ainda justificar a immoralidade da nossa conducta. (RIBEIRO, 1914, p. 512).

O cerne da argumentação de Ribeiro (1914) se concentrou no seguinte posicionamento: ainda que o objetivo seja o de levar a *civilização* e a *estabilidade política* a uma determinada região, uma atuação armada não justificaria tal intento. Em outras palavras, a crítica em relação ao imperialismo brasileiro na região platina se faz acompanhar, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento da *superioridade* – moral e civilizacional – do Brasil frente às repúblicas vizinhas.

> Com quanto conviesse aos nossos interesses como aos d'elles, que taes republicas tivessem governo regular e acatado pela opinião d'ellas proprias, não era todavia pela mediação armada que poderiamos chegar e jámais chegamos a semelhante resultado. (1914, p. 512).
> Os rebeldes que ahi protegiamos eram de tão má catadura como os tyrannos que malsinavamos. Taes foram Urquiza, Flores e outros. Afinal, ainda que é pouco licito civilizar á força paizes extranhos, em verdade mais perturbavamos que civilizavamos. Uma das falsas vanglorias do nosso peior patriotismo ainda hoje consiste em dizer que a prosperidade das republicas vizinhas é obra nossa. (1914, p. 513).

Ribeiro (1914) divergiu fortemente dos autores de sua época em relação aos conflitos entre os uruguaios e estancieiros gaúchos brasileiros nas fronteiras do sul do

[147] "[...] durante toda a guerra do Paraguay, onde julgavamos representar a civilização, entretanto, toda a civilização e o mundo todo só tinham sympathia pelos nossos inimigos." (p. 508).

país. Para este autor, eram estes últimos quem intervinha na política interna do Uruguai e as atitudes do governo deste país eram entendidas como "represálias":

> Os nossos estancieiros do sul intervinham na Lucta domestica dos vizinhos; não podiamos manter a neutralidade e tinhamos até que fazer reclamações contra as represalias do governo uruguayo (p. 513).
> [...]
> A aggressão [brasileira] foi intempestiva, injusta e inesperada, quando ainda se ultimavam as negociações diplomaticas (1914, p. 514).

Ribeiro (1914) apontou que nossos vizinhos "olhavam-nos então com justificado receio" (p. 513). Apesar de o autor ter destacado o "espírito de paz" que "animava pessoalmente" Saraiva, aponta que a "politica imperial era demasiado arrogante para ser ouvida com agrado na pequena republica [Uruguai]" (p. 514). Considerou a intervenção do Brasil no Uruguai como "pouco digna e humilhadora" (p. 514). Em relação ao Paraguai na década de 1850, afirmou que o Império utilizou de sua intimidação para fazer com que o país guarani, sob o comando de Carlos López, assinasse tratados relacionados a questões limítrofes entre os dois países (p. 515)[148]. Ribeiro apontou as três repúblicas vizinhas como satélites em relação à política externa brasileira: "ao mundo não deixava, entretanto, de perceber quão precaria era a sorte das tres republicas que ao lado do Brasil figuravam de satellites da sua politica exterior." (p. 517).

Coutto (1920), assim como Ribeiro (1914), foi dúbio em relação ao imperialismo brasileiro, pois ao mesmo tempo em que apontou para a política brasileira no Prata como a *única responsável* pela Guerra do Paraguai, em contrapartida amenizou as intervenções brasileiras no Uruguai e na Argentina. O autor fez uma interessante analogia entre o imperialismo britânico e o imperialismo brasileiro, destacando a seguinte contradição: o Brasil sofria o imperialismo britânico e, ao mesmo tempo, infligia a outros países menores o seu imperialismo[149]:

---

[148] Sobre essa questão trata a dissertação de mestrado de Fabiano Barcellos Teixeira (2012): "A Primeira Guerra do Paraguai: a expedição naval do Império do Brasil a Assunção [1854-5]".

[149] Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) também realizaram a mesma analogia: "É interessante notar que os interesses comerciais presentes nas relações da Inglaterra com o Brasil e demais países da América Latina se manifestavam também nas relações entre o Brasil e seus vizinhos mais próximos. *Nas frequentes intervenções militares do Governo Imperial nesses países transparecia o mesmo caráter imperialista que caracterizava as relações – tão criticadas! – da Inglaterra com toda a América do Sul*". (p. 168. Destaque do autor).

> Da attitude menos digna usada pelos povos fortes para com os que não dispõem de exércitos consideráveis e de armadas poderosas, teve o Brasil a prova, no papel de offendido, na pendência com a Inglaterra, conhecida por *Questão Christie*, do nome do plenipotenciário inglez [...] Este procedimento altamente condemnavel por parte da Inglaterra, e que é aliás o seguido por todos os paizes militarmente fortes, provocou da parte dos brasileiros revoltas justas e dignas. [...] Não é entretanto excusado lembrar que o mesmo praticava o Brasil com seus então fracos visinhos, sem dúvida nossos inimigos, mas dignos de respeito e amparo. Não o entendia assim Pedro II, que a todo o momento nelles perturbava a ordem, indo até a prestar auxilio a caudilhos revoltados contra o poder instituído [...] Tão incorreta foi a conducta da Inglaterra nesse como em outros casos, como o é, em geral, a prepotência que os paízes pseudo-civilisados exercem contra os que lhe são inferiores em força armada (COUTTO, 1920, p. 204-207).

Em Coutto (1920), o Brasil figurou como uma potência regional, que interferiu nas questões internas dos países vizinhos. A Inglaterra, nesse sentido, exerceria um imperialismo global e o Brasil um imperialismo regional. O autor realizou uma severa crítica em relação aos países que, com força bélica superior, intervém em países menores sob o pretexto civilizacional. Apesar de todas essas críticas realizadas por Coutto (1920), o mesmo retomou a explicação corrente à época e afirmou:

> [...] Diante de situação tão crítica em que nem os estrangeiros eram respeitados, a intervenção de qualquer potência interessada na paz americana se impunha; **e o Brasil era obrigado a fazel-o**, visto que lhe era favorável a autonomia completa do Uruguay (1920, p. 201. Grifos nossos).

Apesar de ter criticado fortemente o imperialismo brasileiro, Coutto (1920) apontou a intervenção do Brasil no Uruguai como algo a que o mesmo foi obrigado a fazer, daí a contradição e a dubiedade do autor. Contudo, a mesma lógica utilizada por Ribeiro (1914) vale para Coutto, tendo em vista que a obra analisada é de 1920 e a primeira edição de 1918.

Seguindo a visão historiográfica hegemônica da época, pautada pelo nacionalismo, Coutto (1920) afirmou que o Estado brasileiro se viu obrigado a intervir como forma de preservar a independência e a paz no Uruguai. O imperialismo/intervencionismo brasileiro aqui é amenizado, é visto como algo

necessário. O Brasil resguardaria a independência e autonomia do Uruguai, o defendendo do imperialismo de Rosas (Argentina)[150].

Entretanto, Coutto (1920) promove uma crítica ao governo de Pedro II, afirmando que o mesmo garantiu a independência do Uruguai, mas em troca "exigia favores de alta monta", como "exigir a devolução dos escravos que para lá fugissem" (p. 204). O autor destacou ainda os receios que os países vizinhos tinham da política externa do Império do Brasil:

> Solano López, offerecendo sua mediação, obrava até certo ponto em defesa própria, visto que, dados os precedentes do governo imperial era bem possível que após o esmagamento do Uruguay, chegassem até sua pátria os ecos do thriunfo (p. 208). [...]
> É bem verdade que López há muito se preparava para guerra; entretanto, de nenhum modo isso deve causar admiração, dada a desconfiança que o Brasil então inspirava ás republicas visinhas (1920, p. 213).

Coutto (1920) é bastante explícito e enfático em afirmar que foi a política imperialista brasileira que gerou a Guerra do Paraguai. Contudo, a mesma é descrita como se resultasse da vontade própria (egoísmo) de D. Pedro II. Na narrativa de Coutto, algumas vezes, o imperialismo do Brasil é criticado, sendo apontado como o causador da Guerra do Paraguai, enquanto em outras é apontado como necessário, no sentido de preservar a independência e a paz no Uruguai. Nesse sentido, o Brasil é representado pelo autor tanto como uma potência regional imperialista que intervém nos países vizinhos, chegando a gerar sérios conflitos bélicos, como também mantenedora da integridade de países menores, a exemplo do Uruguai e Paraguai (do pós-guerra), indefesos frente ao imperialismo argentino.

Para Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), a supremacia política brasileira no Prata tinha, em última análise, a intenção de evitar o surgimento de qualquer outra "grande nação" na região:

> Objetivando impedir a consolidação de qualquer 'grande nação' na região – no que atendia inclusive a interesses ingleses – o Brasil sempre apoiou a independência de pequenos países, como o Paraguai.

[150] O autor destaca até a "ajuda financeira" que o Império brasileiro dava na década de 1850 a setores do Uruguai.

> Com isso, preservava a sua supremacia política na área, bem como a *livre navegação na Bacia do Prata*. (p. 168. Grifos dos autores).

Segundo os autores mencionados, até a década de 1850, "as intervenções brasileiras tinham sido apenas diplomáticas, mas a partir de 1851 a ação passou a ser militar" (p. 168). Como explicação para as ações militares nos países vizinhos, os autores apontaram os interesses dos "estancieiros e charqueadores sulinos, que sofriam a *concorrência da produção platina* e viam na intervenção militar uma solução para os seus problemas" (p. 168. Destaque dos autores). Os autores assinalaram ainda a preocupação do Império brasileiro em "controlar melhor a região sul do país", que já havia intentado a separação política.

Em Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), diferentemente dos autores até aqui analisados, as intervenções brasileiras nos países vizinhos, sobretudo Uruguai, foram explicadas a partir dos interesses econômicos dos estancieiros e charqueadores sulinos, que viam uma forma de acabar com a concorrência do país vizinho através de uma intervenção militar, aliada ao desejo do Império em manter coeso o Brasil, atendendo aos interesses dos sulistas. Aparecem também, mas em segundo plano, as violações das fronteiras brasileiras por parte de indivíduos/grupos do Uruguai, assim como os saques que os estancieiros sulinos sofriam de seu vizinho.

Em relação ao imperialismo brasileiro na região Platina[151], a posição de Koshiba e Pereira (1987) é dúbia: amenizaram as intervenções do Brasil no Uruguai, mas em contrapartida apresentaram posição crítica frente a atuação imperialista brasileira em relação ao país guarani na Guerra do Paraguai. Esses autores apontaram a intervenção brasileira no Uruguai, contra Oribe em 1850-1852, como uma forma de se evitar que Rosas anexasse o território uruguaio, quer dizer, repetiu-se, na década de 1980, com Koshiba e Pereira (1987), o argumento de que a intervenção brasileira no Uruguai teria sido para salvaguardar a independência daquele país: "Para evitar o pior [anexação do Uruguai pela Argentina de Rosas], o Brasil apoiou Rivera contra Oribe e Rosas, intensificando as tensões entre o Brasil e a Argentina. O confronto entre os dois países parecia inevitável" (KOSHIBA; PEREIRA, 1987, p. 220).

[151] Em Koshiba e Pereira (1987), o imperialismo brasileiro no contexto da região Platina aparece contraposto a outra força imperialista, a Argentina. Para esses autores, os interesses brasileiros na região do Prata "eram tão vitais que, desde D. João VI, inaugurou-se uma política intervencionista, culminando na anexação da Cisplatina – futuro Uruguai -, que permaneceu como província do Brasil até 1827." (p.220).

A intervenção do Brasil no governo de Aguirre, em 1864-65, foi representada também por Koshiba e Pereira (1987) como algo inevitável, como último recurso usado, justificando assim, consciente ou inconscientemente, as atitudes belicosas e imperialistas do Brasil. Para esses autores, os seguintes motivos levaram o Império brasileiro a intervir no Uruguai:

> Represálias contra brasileiros residentes no Uruguai, violações de fronteiras brasileiras e ataques às estâncias gaúchas pelos bandos armados uruguaios. Diante disso, o governo imperial resolveu protestar e exigir indenizações ao governo uruguaio, que permaneceu indiferente. [...] **ao Brasil não restava outro caminho senão a represália armada por terra e por mar** (1987, p. 221. Grifos nossos).

Tanto em Nadai e Neves (1997), como em Piletti (1987), o Brasil foi representado mais como *fantoche* da Grã-Bretanha do que como uma potência regional impondo sua vontade e força. Para Nadai e Neves (1997), por exemplo, o Brasil era o representante da Inglaterra na região Platina. As autoras afirmaram que, nas intervenções brasileiras nos países vizinhos, "os interesses em jogo eram raramente os brasileiros" (p. 225). Piletti (1987), contudo, deixa entrever que tanto o Brasil quanto a Argentina também tinham interesses em jogo neste conflito, e não agiram apenas por influência da Inglaterra: "O Brasil e a Argentina, por sua vez, tinham interesse em algumas áreas de terra do Paraguai" (p. 115). E afirmou ainda que ao fim da guerra "o Brasil e a Argentina conseguiram as terras que pretendiam – 140.000 quilômetros quadrados – mas, por outro lado, aumentaram sua dependência em relação à Inglaterra" (PILETTI, 1987, p. 115)[152].

Ao contrário de Borges Hermida (1972), Nadai e Neves (1997) questionaram a imagem do Brasil enquanto um país cordial e referiram-se à política externa do Segundo Império como exemplo: "A despeito da imagem de país pacífico, que primava pela cordialidade nas relações internacionais, o Brasil manteve, ao longo do período de apogeu do Segundo Reinado, sérios e constantes conflitos com os países limítrofes" (p. 225). As autoras destacaram que os conflitos ocorridos no Prata têm a ver com a política

[152] Os imperialismos do Brasil e da Argentina são apresentados, pelo autor, em conjunto, como se houvesse uma convergência entre eles. Outro momento em que podemos entrever o imperialismo brasileiro e argentino foi quando o autor abordou a questão do Tratado da Tríplice Aliança, relatando que o mesmo objetivava a "destruição e partilha do Paraguai" (p. 115), demonstrando as intenções imperialistas e belicosas dos aliados.

intervencionista do Brasil, que intervinha nas questões internas de seus vizinhos: "Esses conflitos, na maior parte, relacionavam-se à interferência do Brasil nas questões internas dos demais países ou nas questões que conduziam esses países a se defrontarem entre si" (p. 225).

Nadai e Neves (1997) deixaram claro que o Império do Brasil insistiu na aniquilação do Paraguai: "A guerra estava praticamente decidida a favor dos aliados, mas a luta prosseguiu até 1870. Os aliados, sobretudo os brasileiros, insistiram na aniquilação do Paraguai e na eliminação de Solano López" (p. 229).

Dentre os doze livros didáticos paraguaios analisados, no que se refere à subcategoria em foco, dois deles – Chavez (1991) e Cardozo (1965) – enfatizaram que o objetivo do império brasileiro seria a destruição do Paraguai. Para o primeiro, "la política del Imperio se dirigía a la prolongación indefinida de la lucha hasta el total exterminio del Paraguay" (1991, p. 218). Para Cardozo (1965), houve uma "insistencia del Emperador em llevar la guerra hasta la destrucción total del Paraguay" (p. 106). Para este último, se a destruição do Paraguai não se constituía em uma política imperial antes da guerra, passou a se tornar após a instalação da conflagração.

Cotrim (1999), autor do penúltimo livro brasileiro analisado, apontou, de início, que havia "muitos interesses" do Império brasileiro sobre a região do Prata. Evidenciou, contudo, três deles: (1) "Garantir o direito de navegação pelo rio da Prata" (p. 206), único acesso na época, à província de Mato Grosso; (2) "Impedir que grupos de pessoas vindas do Uruguai invadissem as fronteiras brasileiras e atacassem as fazendas gaúchas" (p.207) e (3) Impedir que a Argentina anexasse o Uruguai. Para o autor, "da união entre Oribe e Rosas nasceu uma linha política que contrariava os interesses brasileiros na região do Prata" [...]. Nesse sentido, o "Brasil resolveu intervir militarmente na região platina, para preservar seus interesses econômicos e políticos" (p. 207). Os interesses brasileiros se fixaram, para o referido autor, em impedir que: (1) Rosas anexasse o Uruguai e (2) as fronteiras do Rio Grande fossem invadidas por uruguaios, origem de conflitos com os fazendeiros gaúchos.

Ao tratar da "Guerra contra Aguirre", Cotrim (1999) afirmou que o Brasil interviu no Uruguai por ver seus "interesses prejudicados". Afirmou ainda que o Império tentou solucionar o problema diplomaticamente, mas "Aguirre, que era do Partido Blanco, deu pouca atenção aos pedidos efetuados pelo governo brasileiro", desta

forma, "percebendo que não seria atendido, o governo imperial brasileiro resolveu declarar guerra ao Uruguai" (p. 208).

Em Cotrim (1999), cuja obra analisada data do final da década de 1990, podemos perceber argumentações similares as que eram realizadas em manuais do final do século XIX, as quais prevaleceram em diversos outros livros didáticos ao longo do século XX, como pudemos demonstrar neste capítulo. Nesse sentido, Cotrim, consciente ou inconscientemente, ainda que destaque que "o Brasil resolveu intervir militarmente na região platina, para preservar seus interesses econômicos e políticos" (p. 207), termina por amenizar as intervenções brasileiras nos países platinos ao apontar o Brasil como *protetor* da independência uruguaia e defender que o Império apenas teria utilizado a força por não ter tido suas reivindicações atendidas, passando a impressão de que o Brasil teria sido *impelido* a intervir.

É importante frisar que, com a crítica acima, não estamos questionando os posicionamentos do autor em relação à temática, pois não assumimos como objetivo apontar supostas formas corretas ou errôneas para tratar a questão. Assinalamos, todavia, que, mesmo que de forma diferenciada, algumas argumentações em relação à atuação do Brasil na região Platina, no século XIX, produzidas ainda no final deste século, tenham sobrevivido até o final do século XX.

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) são sucintos, apenas assinalam que a Bacia do Prata se constituía em uma região estratégica e que D. Pedro II "preocupava-se em manter a hegemonia no continente, assegurando sua influência sobre os países vizinhos independentes" (p. 242).

Nove dos dozes livros paraguaios analisados[153] destacaram as pretensões territoriais do Império brasileiro em relação ao Paraguai. Rigual (1935) enfatizou que "el imperio del Brasil ambicionaba la posesión de las tierras comprendidas entre el Río Blanco y el Apa." (p. 33). Rios (1963), por seu turno, assinalou que Francisco Solano López havia assumido o poder no momento mais difícil da História do Paraguai, uma vez que, para o autor, as potências vizinhas – Brasil e Argentina – seriam países que estavam esperando apenas um pretexto para tirar proveito do país guarani, em razão de suas pretensões territoriais. Ainda segundo Rios:

[153] Tavarozzi (s/d), Rigual (1935), Rios (1963), Cardozo (1965), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009).

> [...] ahí estava en la plenitud de su gravedad la incógnita planteada por la vieja cuestión de limites, aplazada sugestivamente por seis años en 1856 y que muy bien podría explotarse como pretexto por los dos colosos [Brasil e Argentina] contra el Paraguay. (1963, p. 206).

Destes nove livros paraguaios mencionados, cinco deles – Rios (1963), Chavez (1991), Cardozo (1965), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009) – foram mais enfáticos em relação às pretensões brasileiras na região platina e, destes, os quatro últimos destacaram que o império brasileiro apresentava o interesse em impor sua política de hegemonia na região platina. Moreira e colaboradores (2009) afirmaram que "el Brasil, después de su independencia, había implantado um gobierno Imperial con el Principe Pedro I. Estableció una política expansionista hacia los territorios del Río de la Plata [...]" (p. 272).

Em relação à atuação do império brasileiro na política interna uruguaia, sete das doze obras paraguaias[154] sustentaram a posição de que a mesma teria sido uma "intervenção" e/ou "agressão". Para Chavez (1991), "el Imperio entraba a intervenir abiertamente en la guerra civil oriental violando los principios del derecho de gentes" (p. 188). Para Rigual (1935), a reivindicação do Império com o governo uruguaio, cuja argumentação girava em torno da defesa de seus súditos nas fronteiras e no próprio Uruguai, não passava de pretexto para a intervenção brasileira naquele país.

Cardozo (1965) seguiu a mesma perspectiva ao afirmar que a intervenção do Brasil no Uruguai utilizou como pretexto "acudir en auxilio de los brasileños damnificados por la guerra civil y obtener satisfaciones por los daños recibidos y seguridades para el porvenir" (p. 92). O referido autor destacou o imperialismo brasileiro na seguinte passagem: "la tradicional política brasileña impulsó el cambio de orientación, y no con vistas a patrocinar la causa de Montevideo, sino para hacerse presente en el Río de la Plata como factor prepondereante que siempre había sido" (p. 92).

Garay (1897) observou que o governo do Uruguai, frente aos imperialismos brasileiro e argentino, solicitou a intervenção do Paraguai. Para Rios (1963), "Francisco Solano López vió en aquella intervención argentino-brasileña en el conflicto oriental un

[154] Garay (1897), Rigual (1935), Rios (1963), Cardozo (1965), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d) e Chavez (1991).

atentado a la independência uruguaia y a la vez intenciones anexionsita que logicamente provocarian la ruptura del equilíbrio rio-platense". (p. 208).

Nesse sentido, como dito anteriormente, enquanto que em oito das quatorze obras didáticas brasileiras[155] existe um apontamento para o imperialismo do Brasil na região platina, em nove dos doze livros paraguaios[156] os autores foram enfáticos em destacar as atitudes imperialistas brasileiras em busca de hegemonia na região, além de suas ambições territoriais. Assim, tendo em vista o *corpus* documental analisado, podemos afirmar que a perspectiva que aponta para o imperialismo brasileiro na região do Prata se constituiu numa forte marca na literatura didática de ambos os países.

7.1.2 Imperialismo Argentino: a ânsia anexionista

Em relação ao imperialismo argentino, a grande maioria dos livros didáticos brasileiros analisados se restringiu a fazer referência a Juan Manuel de **Rosas**, e à ameaça que este representava à independência do Uruguai e do Paraguai[157]. Na narrativa de boa parte desses autores, Rosas figura como o ditador que ambiciona restabelecer o vice-reinado do Prata, reanexando os territórios uruguaios e paraguaios[158]. Em Maia (1886), Coutto (1920), Souto Maior (1965) e Cotrim (1999) a intervenção brasileira na Argentina de Rosas foi apresentada como uma forma de o Império salvaguardar a independência uruguaia[159]. Borges Hermida (1972) e Nadai e

---

[155] Ribeiro (1914), Coutto (1920), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987), Nadai e Neves (1997), Piletti (1987) e Cotrim (1999).

[156] Tavarozzi (s/d), Rigual (1935), Rios (1963), Cardozo (1965), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009).

[157] No que se refere ao imperialismo argentino, nove dos livros didáticos brasileiros analisados fazem menção apenas ao projeto expansionista de Rosas. São eles: Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914), Coutto (1920), Silva (1969), Souto Maior (1965), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) e Cotrim (1999). É importante destacar que Rosas foi vencido por forças brasileiras, aliadas a Urquiza (governador das províncias de Entre-Rios e Corrientes) na Batalha de Monte Caseros, ocorrida uma década antes da Guerra do Paraguai. Contudo, por crermos que eventos conflituosos entre os países platinos são elementos imprescindíveis para se compreender a Guerra do Paraguai, o incluímos na nossa análise no contexto do pré-guerra.

[158] Na página 390 da obra de Macedo/Bilac (1905) há a seguinte pergunta (no questionário): "Qual era o sonho político de Rosas?" (de acordo com o texto, a resposta seria "restabelecer o Vice-Reino Hespanhol...").

[159] Para Maia (1886), o Brasil trabalhou para "manter real e effectiva a independência da Republica Oriental do Uruguai" (p. 354) contra os anseios de Rosas; Souto Maior (1965) destacou que "constituindo Rosas uma ameaça permanente para a independência do Paraguai e do Uruguai, [o Brasil] continuou a guerra no Prata" (p. 320). Para Cotrim (1999), contudo, o interesse brasileiro era "impedir que se realizasse o plano argentino de anexar o Uruguai, formando com ele um só país" (p. 207). Este último

Neves (1997)[160] foram os únicos autores, dos quatorze livros brasileiros analisados, a não fazerem referência alguma ao imperialismo argentino.

Dos nove autores que restringiram o imperialismo argentino a atuação de Rosas, Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) são os únicos que explicaram a intervenção brasileira no país argentino como forma de evitar as restrições impostas por Rosas à navegação na Bacia do Prata (p. 169). Na narrativa dos autores, para além do interesse *puro* do Brasil em salvaguardar as independências do Uruguai e do Paraguai, o conflito se deu a partir de projetos imperialistas divergentes do Brasil e da Argentina.

Koshiba e Pereira (1987) imprimem em sua narrativa um viés de análise a partir dos conflitos de interesse de classes sociais. Os autores destacam que, "os poderosos comerciantes de Buenos Aires", manifestavam fortes interesses em reestabelecer o Antigo Vice-Reinado do Prata e "esperavam manter a unidade, sob sua direção. Isso equivalia a dominar e anexar o Paraguai e o Uruguai" (p. 221). Os autores destacaram que o Paraguai era considerado em Buenos Aires como uma província argentina, havendo, portanto, uma negação à independência paraguaia. Nesse sentido, os autores destacam que o país guarani:

> Tinha motivos de sobra para temer por sua independência. Situado no interior do Prata, sem acesso direto ao mar, encontrava-se à mercê de Buenos Aires, que controlava o estuário. É fácil perceber que, para o Paraguai, o direito de navegar com segurança e a garantia de manter aberta a sua comunicação ao exterior era uma questão de vida ou morte (p. 221).

Na narrativa de Koshiba e Pereira (1987), os comerciantes de Buenos Aires teriam se utilizado de sua situação geográfica favorável diante do interiorano Paraguai para intentar em favor da anexação desse território aos seus domínios. No plano interno, os autores indicaram que os mesmos comerciantes também teriam se utilizado do

---

autor deixa claro que havia um jogo de interesses conflituosos no Prata entre o Brasil e a Argentina, e que a anexação do Uruguai pela Argentina contrariava os interesses brasileiros. É interessante perceber também a contradição de Coutto (1920), que, mesmo sendo um crítico ferrenho das ações do Império brasileiro contra o Paraguai, termina, de certa forma, por justificar a intervenção brasileira na Argentina de Rosas.

[160] Nadai e Neves (1997) apresentaram a Argentina mais como um *fantoche* das vontades britânicas (imperialismo), cuja explicação se centra numa questão de classe, pois indicam que a burguesia mercantil dos portos de Buenos Aires e de Montevidéu apoiava, por interesse próprio, as ações e determinações da Inglaterra. Não há uma referência direta ao imperialismo argentino, pois as próprias ações do Estado da Argentina aparecem como uma resposta aos interesses ingleses na região.

privilégio do porto para impor seus interesses econômicos e políticos, sobretudo nas regiões argentinas interioranas:

> Depois da independência, Buenos Aires continuou monopolizando o comércio platino e prejudicando as províncias interioranas, pois as medidas alfandegárias visavam exclusivamente os interesses portenhos. Essa situação econômica refletia-se no plano político: para garantir seus privilégios, Buenos Aires defendia o unitarismo ou o centralismo, enquanto as demais regiões defendiam o federalismo. (KOSHIBA E PEREIRA, 1987, p. 220).

Segundo Koshiba e Pereira (1987), o Uruguai havia se tornado um ponto de atrito entre as duas potências do Prata – o Brasil e a Argentina – e, para o Paraguai, a independência uruguaia seria fundamental, pois garantiria sua saída livre para o mar, pelo Porto de Montevidéu. Esse é o contexto do pré-guerra apresentado pelos autores.

Na narrativa de Piletti (1987), assim como na de Nadai e Neves (1997), tanto o Brasil, quanto a Argentina, foram apresentados como *fantoches* do país britânico e não como uma potência regional, impondo sua vontade e força. Contudo, ao contrário das autoras citadas, Piletti (1987) deixou entrever que ambos os países também teriam interesses em jogo neste conflito, e não agiram apenas por influência da Inglaterra: "O Brasil e a Argentina, por sua vez, tinham interesse em algumas áreas de terra do Paraguai" (p. 115). O autor ainda afirma que, ao fim da guerra, o "Brasil e a Argentina conseguiram as terras que pretendiam – 140.000 quilômetros quadrados – mas, por outro lado, aumentaram sua dependência em relação à Inglaterra" (p. 115).

Na narrativa de Piletti (1987), os imperialismos do Brasil e da Argentina foram apresentados praticamente em conjunto, como se houvesse uma convergência entre eles. Outro momento em que podemos entrever a conjunção dos imperialismos brasileiro e argentino foi quando o autor abordou a questão do Tratado da Tríplice Aliança, relatando que o mesmo objetivava a "destruição e partilha do Paraguai" (p. 115), demonstrando as intenções imperialistas e belicosas dos aliados.

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) apenas mencionaram, ao destacarem a posição estratégica do Rio da Prata, que "a Argentina também disputava o domínio dos rios e das terras daquela região" (p. 242).

Dos doze livros didáticos paraguaios analisados, sete deles – Tavarossi (s/d) Rigual (1935), Rios (1965), Benítez (s/d), Cardozo (1965), Saccaggio e colaboradores

(2004) e Moreira e colaboradores (2009) – sublinharam as pretensões e "ambições" territoriais argentinas em relação ao Paraguai. Para o penúltimo autor citado, uma possível leitura da situação política da região, que teve influências nas origens do conflito, teria sido uma imposição, por parte do Brasil e da Argentina, de uma "hegemonia regional" (Saccaggio *et al*, 2004).

Cardozo (1965) enfatizou as intenções do governo argentino de transformar o Paraguai numa província argentina. Para Rios (1963), tanto o governo argentino quanto o governo brasileiro, esperavam apenas um pretexto para agir contra o Paraguai, no sentido de tirar proveito de importantes áreas territoriais do país guarani. Moreira e colaboradores (2009) destacaram: "[...] recordemos que la Argentina reconocía como suyas la regiones comprendidas entre el Río Paraná y el Uruguay y toda la zona occidental del Chaco hasta Bahia Negra" (p. 272).

Autores como Garay (1897), Rios (1963) e Vasconcellos (1970) ressaltaram que a Argentina realizou intervenções políticas no governo do Uruguai. Os autores em foco não utilizaram a expressão/conceito de imperialismo, apesar de terem descrito práticas, tanto do governo argentino quanto brasileiro, que podem ser relacionadas a uma política de cunho imperialista.

7.1.3 Imperialismo Paraguaio: criação do "Paraguai Maior"

Dentre os livros didáticos brasileiros analisados, sete deles[161] fizeram menção direta à existência de um projeto imperialista/expansionista do Estado paraguaio e, destes, apenas quatro[162] utilizaram a expressão "Paraguai Maior". Todos os sete livros associaram, em maior ou menor grau, o imperialismo/expansionismo paraguaio à figura e ao papel histórico exercido por Francisco Solano López na região do Prata. Para Maia (1886), por exemplo, López se preparara para atuar como "árbitro dos destinos do Rio

[161] Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Silva (1969), Borges Hermida (1972), Souto Maior (1965), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987).

[162] Silva (1969), Borges Hermida (1972), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987).

da Prata"[163], organizando um exército de mais de oitenta mil homens, enquanto as forças dos países vizinhos nem chegariam perto de tal proporção[164].

Silva (1969) apresentou López como um "déspota ambicioso", cuja política expansionista era clara:

> Morrendo Carlos López, ficou no governo seu filho Francisco Solano López, déspota ambicioso, que sonhava formar um grande império, o 'Paraguai Maior', anexando o Uruguai, as províncias argentinas de Corrientes e Entre-Rios, as Missões e a Ilha de Martim Garcia, que domina a entrada dos rios Paraná e Uruguai (p.252).

Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), apesar de não qualificarem Solano López, também destacaram a preocupação deste em "erigir o Paraguai Maior", cujo interesse de tal "política ofensiva" seria, segundo os autores, "conseguir uma saída para o Atlântico" (p. 170). Para esses autores, o governo paraguaio só esperava um pretexto para agir e esse pretexto foi "a recusa do Governo Imperial em ter o Presidente paraguaio como mediador na questão com Aguirre." (p. 170). Rocha Pombo (s/d) também defendeu a ideia de que López "esperava apenas um ensejo propício de dar no continente o alarme da sua política" (p. 251).

Tanto Rocha Pombo (s/d), quanto Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) defenderam que López, fascinado pelas cortes europeias e pelas ideias de conquista fortemente impregnadas no imaginário daquele continente[165], teria intentado criar uma "potência militar" (SOUTO MAIOR, 1965, p. 323) na região do Prata para estabelecer sua "preponderância sobre a América do Sul" (ROCHA POMBO, s/d, p. 251). Para

---

[163] Tal afirmação demonstra que, para Maia (1886), López se preparava para impor sua política de arbitramento na região.

[164] Ribeiro (1914) e Coutto (1920) não fazem menção a nenhum projeto imperialista e expansionista paraguaio. Contudo, o primeiro destaca a forte militarização daquele país, com um quantitativo próximo dos oitenta mil soldados, enquanto o segundo reconhece que López "há muito se preparara para a guerra". No entanto, ambos os autores utilizam a argumentação de que a militarização e a preparação para guerra foram formas encontradas pelo Estado paraguaio para se precaver da política externa do Segundo Reinado, este sim considerado pelos autores um Estado imperialista.

[165] Para Rocha Pombo (s/d), a viagem diplomática realizada por Solano López à Europa a serviço do seu pai, à época presidente do Paraguai, teria despertado nele "ideias de grandeza". Souto Maior, seguindo a mesma linha de raciocínio, afirmou que López estaria "fascinado pelo império de Napoleão III e disposto a transformar sua pátria em uma potência militar" (p. 323). Borges Hermida, na mesma sintonia que os dois autores anteriormente citados, afirmou que a "ambição de conquista" de Solano López é devido as ideias que trouxera da Europa, onde, segundo o autor, ele fora educado. Destacamos, contudo, que na biografia de Francisco Solano López, não encontramos referência de que o mesmo tenha sido educado na Europa. Até onde sabemos o contato de López com as cortes europeias foi em uma missão diplomática a serviço de Carlos López, seu pai.

Borges Hermida (1972), o plano de López era "criar o *Paraguai Maior*: anexar o Uruguai, para a sua pátria tornar-se uma potência marítima, conquistar as províncias argentinas de Corrientes e Entre-Rios e estabelecer a capital em Montevidéu" (p. 228).

Borges Hermida (1972) argumentou que a militarização do Paraguai, com a formação de um poderoso exército, era uma amostra das intenções imperialistas de López, indicando que a aliança com os blancos do Uruguai fazia parte do plano deste presidente em criar o *Paraguai Maior*[166]. Em relação a esta última questão, Rocha Pombo (s/d) destacou que López possuía uma proposta imperialista parecida – contudo inversa – da brasileira em relação ao Uruguai: "ir ao Estado Oriental fazer com os blancos o que os brasileiros tinham feito com os colorados - taes foram os calculos que dominaram o espirito do dictador." (p. 260). Este último autor enfatiza a tática de López e seus "mandatários" que se esforçavam em angariar as "sympathias aos miseros habitantes do território invadido" (p. 253):

> Pisando territorio da Confederação, levava o ditador ainda a esperança de chamar a si as sympathias das populações e o apoio dos caudilhos, alguns dos quaes não lhe desmentiram, aliás, essas esperanças, attestando que ali, mais que o sentimento da patria, movia alguns corações a paixão politica. (ROCHA POMBO, s/d, p. 256-257).

Dentre todos os autores que destacaram a política imperialista/expansionista de López, Koshiba e Pereira (1987) foram basicamente os únicos que ponderaram o apontamento deste fator como a força motriz geradora do conflito. Para esses autores, o Paraguai havia se tornado uma potência regional emergida à "sombra da rivalidade do Brasil e da Argentina". Com a emergência desta terceira potência regional, teria havido uma "alteração na correlação de forças na região":

> Em 1864, diante das agressivas e decididas ofensivas, estava claro que o Paraguai havia se transformado, à sombra da rivalidade entre Brasil e Argentina, numa potência respeitável e desafiadora destas duas potências tradicionais. A política inaugurada por Francia dava os seus frutos: o Paraguai tinha uma economia sólida e uma força militar considerável. Mas foi precisamente devido ao êxito dessa política que se alterou a correlação de forças na região, favorecendo a aliança entre

[166] Na questão 2, da página 235, Borges Hermida pergunta: "Qual o plano imperialista de Solano López?". Para o autor, uma questão já estava certa, **López tinha um plano imperialista**, bastava ao aluno apenas saber que plano era este.

> Brasil e Argentina, que esqueceram momentaneamente suas diferenças, a fim de impedir a emergência de uma terceira potência no Prata. E isso interessava também a um outro país: a Inglaterra (p. 223).

Koshiba e Pereira (1987) reconheceram a política expansionista de Solano López de criar o Paraguai Maior:

> A firme e fulminante iniciativa de López, procurando o rápido domínio do sul de Mato Grosso, de Corrientes, do Rio Grande do Sul e Uruguai, mostrou que não lhe era estranho o projeto de transformar o Paraguai numa potência continental hegemônica, o Paraguai Maior, que teria por base o território das antigas missões jesuíticas (p. 222-223).

Na página 223 do livro de Koshiba e Pereira (1987) é apresentado um mapa que mostra quais eram as regiões pretendidas por López para criação do Paraguai Maior. Contudo, os autores destacaram que as intenções imperialistas de López esbarraram em outros dois projetos imperialistas na região, o brasileiro e o argentino. Nesse sentido, a responsabilidade pelo início da Guerra do Paraguai, na narrativa desses autores, não repousaria apenas nas atitudes imperialistas de Solano López.

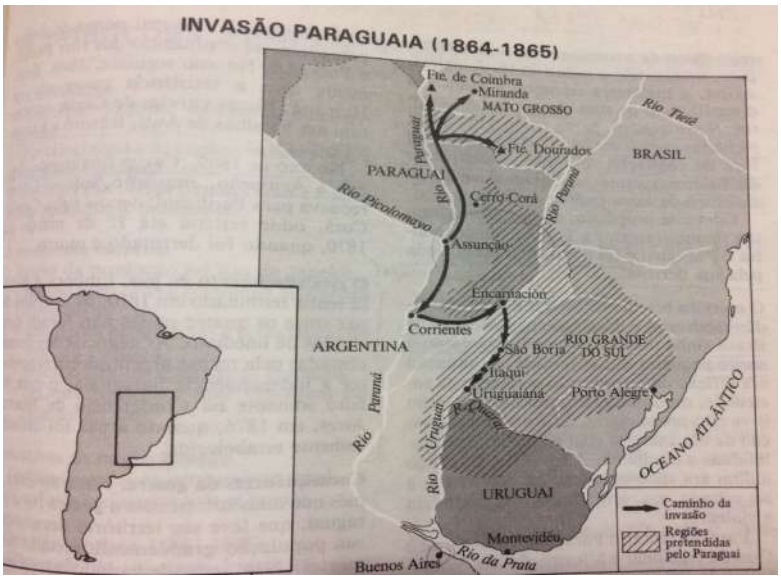


Figura 22: Mapa. KOSHIBA; PEREIRA. 1987. 223.

Dos doze livros didáticos paraguaios analisados, apenas três deles – Cardozo (1965), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009) – fizeram

menção a um projeto imperialista paraguaio, em que os dois primeiros relacionaram tal projeto às ambições de López, enquanto os últimos (2009) associaram o mesmo a uma *nova doutrina de equilíbrio* na região platina. Nem Cardozo nem Saccaggio utilizaram o termo "Paraguai Maior", preferindo enfatizar as ambições de López em relação à região platina. Para o primeiro, "Solano López soñaba con desempeñar, tal como intentaba hacerlo en Europa el emperador francés [Napoleão III], el papel de árbitro de la paz y sostenedor del *status quo* en el Río de la Plata" (Cardozo, 1965, p. 89). Todos os outros autores paraguaios silenciaram em relação ao assunto.

Todos os três autores acima mencionados destacaram que López intencionava pôr em evidência uma nova política externa em relação ao Prata, mas que a mesma estaria mais relacionada a fazer frente ao poderio do Brasil e da Argentina e, assim, obter influência na região, do que impor um projeto imperialista de dominação. Para Cardozo (1965), López teria usado a questão Oriental[167] como pretexto para "reivindicar el derecho de intervenir en los asuntos del Río de la Plata, de que hasta entonces se había apartado cuidadosamente" (Cardozo, 1965, p. 89). Segundo este último autor, López intencionava "el derecho de actuar en alto nível en la política del Río de la Plata" (p. 89).

Assim, a partir das análises realizadas nos livros didáticos paraguaios, podemos afirmar que a versão expansionista do governo de Francisco Solano López em relação à região platina, que se fez presente em diversos dos livros didáticos brasileiros analisados, não se constituiu enquanto uma possibilidade interpretativa para os autores paraguaios das doze obras analisadas. Conforme pôde ser evidenciado, em apenas três dos livros selecionados houve uma ênfase em relação a uma nova política externa empreendida por Solano López, entretanto mais atrelada às intenções deste último de poder intervir na região platina em situação de igualdade e equilíbrio com a Argentina e com o Brasil do que no sentido de empreender uma política expansionista de dominação em relação aos territórios vizinhos.

[167] A questão Oriental diz respeito ao Uruguai, devido à posição geográfica daquele país.

7.1.4 Imperialismo Britânico: "o Paraguai, um mau exemplo que precisa ser destruído"?

Dos quatorze livros didáticos brasileiros analisados, apenas quatro deles – Koshiba e Pereira (1987), Nadai e Neves (1997), Piletti (1987) e Cotrim (1999) – associaram o imperialismo britânico na América Latina ao evento Guerra do Paraguai. Não é de se estranhar, contudo, que, dentre os livros analisados, somente se comece a aparecer análises que realizem tal associação em um livro de 1979, tendo em vista que a perspectiva teórica e historiográfica que se notabilizou por realizar tal aproximação adveio da corrente de pensamento conhecida no Brasil por *revisionismo histórico*, que ganhou destaque na América Latina a partir, sobretudo, da década de 1960, tendo forte repercussão no Brasil no final da década de 1970, com a publicação do livro *Genocídio Americano*, do jornalista brasileiro José Júlio Chiavenato, e com as traduções de escritores como o uruguaio Eduardo Galeano, *As veias abertas da América Latina*, e como o argentino León Pomer, *A Guerra do Paraguai: a grande tragédia rio-platense*.

As quatro obras didáticas brasileiras anteriormente destacadas desenvolveram, em maior ou menor grau, a tese da influência do imperialismo britânico nas origens e no desenrolar da guerra do Paraguai. Em Nadai e Neves (1997), os próprios subtítulos das seções em que a Guerra era objeto de ensino já deixam entrever a concepção das mesmas em relação ao assunto: "A importância do Prata e o comércio inglês" (p. 225) e "O desenvolvimento do Paraguai e o interesse inglês" (p. 227).

As referidas autoras destacaram a relevância da Bacia Platina para o comércio internacional – acrescida sua importância no século XIX, uma vez que o transporte marítimo predominava – e os interesses gerados a partir de então pela Inglaterra. Para as autoras: "Desde o período colonial a região platina era uma área de atuação inglesa" (Nadai e Neves, 1997, p. 226). Ainda segundo as mesmas, essa atuação aumentou no século XIX, com as independências dos países platinos, a partir da possibilidade de negociação direta desses países com a Inglaterra, o que fez ampliar o comércio inglês na região.

A explicação de Nadai e Neves (1997) tem fundamento classista, uma vez que assinala que a burguesia mercantil dos países platinos estaria mancomunada com o governo inglês: "Para essa classe [burguesia mercantil dos países platinos], a ampliação das atividades comerciais, mesmo sob o domínio inglês, representava a oportunidade de

enriquecer e de assumir o controle político de seu país" (Nadai e Neves, 1997, p.226). Na narrativa das autoras, o Império brasileiro aparece como representante dos interesses britânicos na região do Prata.

Koshiba e Pereira (1987), desde o primeiro parágrafo, enfatizaram o apoio da Inglaterra à Tríplice Aliança e o seu interesse em destruir o Paraguai. Nesse sentido, afirmaram: "Durante cinco anos, o Brasil, a Argentina e o Uruguai, apoiados financeiramente pela Inglaterra, fizeram uma guerra suja, que tinha por meta a destruição do Paraguai." (p. 221). É interessante perceber a concepção dos autores em relação à guerra: uma "guerra suja". Quer dizer, a união de quatro países com o objetivo de destruir uma nação, ou antes, destruir um modelo de desenvolvimento.

Nas quatro obras destacadas, é consensual entre os autores, a defesa da *originalidade do Estado paraguaio*. Para Nadai e Neves (1997), o referido país teria sido "uma experiência única na América Latina" (p. 227), pelas seguintes características:

- "organização política, social e econômica voltada para os interesses internos do país" (p. 227);
- País sem analfabetos e com trabalho produtivo (que havia realizado a reforma agrária);[168]
- Estrutura agrária suficiente para a demanda interna;
- Indústrias florescentes, inclusive de armas.

Para Koshiba e Pereira (1987), o motivo da originalidade do estado paraguaio foi o desenvolvimento, desde a independência, em 1811, de uma política econômica que dependesse o mínimo do exterior e que se aproximasse o máximo possível de uma autossuficiência. Os autores destacaram o papel que três presidentes paraguaios – Francia, Carlos López e Solano López – tiveram no desenvolvimento de uma política interna consistente, destacando-se, sobretudo o papel do primeiro. Nesse sentido, para Koshiba e Pereira (1987):

- Foi valorizada, no Paraguai, a diversificação da produção de alimentos em pequenas e médias propriedades rurais para atender a demanda interna e não

[168] As autoras utilizam citações de Chiavenato para tratar desse assunto.

ficar dependente de uma economia exportadora, ao contrário dos outros países vizinhos, que eram monocultores-latifundiários-exportadores.

- Outra característica da originalidade do Paraguai, segundo os autores, seria a monopolização, por parte do Estado, do comércio exterior[169].
- Tinham praticamente eliminado a miséria e o analfabetismo[170].

Para Piletti (1987), o Paraguai teria sido o único país da América Latina livre de todo e qualquer tipo de colonialismo, pois, segundo o mesmo, o referido país tinha:

- Produção agrícola diversificada;
- Fábrica de armas e pólvoras;
- Flotilhas de barcos;
- Latifúndios improdutivos transformados em fazendas estatais que garantiram trabalho a todos os paraguaios.

Para Cotrim (1999)**,** o Paraguai "realizou uma trajetória política absolutamente singular no contexto dos países latino-americanos" (p. 208), pois desde sua independência, em 1811, "desenvolveu uma estrutura socioeconômica voltada para os interesses da população com vistas à plena independência do país" (p. 208-209). O autor destaca que no Paraguai de Francia houve distribuições de terra aos camponeses, houve construções de escolas para o povo, de forma que, em 1840, segundo o autor, já não se encontravam mais analfabetos[171]. Segundo Cotrim, Carlos Antônio López e Solano

[169] Contudo, os autores destacam que essa originalidade do Paraguai surgiu a partir de uma situação de vulnerabilidade, devido ao isolamento físico/territorial do país e as ânsias por parte da Argentina de anexar o território paraguaio. Assim, desenvolver uma política que dependesse o mínimo possível do exterior, sobretudo do Porto de Buenos Aires seria uma forma de garantir a independência e a integridade territorial do país. Então, os autores apontaram três elementos representativos dessa originalidade: "pequena propriedade, estatização e ditadura" (p. 222).

[170] Segundo os autores, a guerra traria o fim dessa experiência original na América Latina: "Com Solano López chegou ao fim essa experiência original. A guerra destruiu o país, que, embora não tivesse atingido um nível europeu de desenvolvimento, tinha praticamente eliminado a miséria. Quando a guerra começou, o analfabetismo era quase desconhecido no Paraguai" (p. 222). Os autores apontam que o Paraguai do pré-guerra havia extinguido a miséria e o analfabetismo. Contudo, apesar de destacarem essa originalidade e os avanços trazidos por ela, não fazem apologia aos ditadores paraguaios: "Lembremos apenas que a solução foi uma resposta à ameaça portenha contra a independência paraguaia, e não se deve concluir que o modelo de desenvolvimento econômico foi livre opção de ditadores afeiçoados ao povo. É inegável que o povo foi beneficiado, mas isso ocorreu como efeito indireto de uma política apoiada na 'razão do Estado'.". (p. 222).

[171] Sobretudo para essa afirmação, o autor se utiliza de uma referência de Chiavenato, que está posta na nota de rodapé número 6.

López mantiveram a política iniciada por Francia, de manter o Paraguai "livre da exploração do capitalismo internacional" (p. 209).

Todos os autores que mencionaram a influência do imperialismo inglês e/ou do capitalismo internacional destacaram as peculiaridades do Estado paraguaio, cujo desenvolvimento autônomo passava a "representar um perigo que devia ser eliminado" (Nadai e Neves, 1997, p. 228). Segundo Piletti (1987), os três países que compunham a Tríplice Aliança foram financiados pela Inglaterra para lutar contra o Paraguai. O argumento é de que a independência econômica paraguaia representava, para a Inglaterra, "um desafio", pois esta última, com o "aumento de sua produção industrial necessitava de mais mercados consumidores" (p. 115) e tal 'liberdade econômica' do Paraguai, fruto de um desenvolvimento "livre de qualquer colonialismo" (p. 114), geraria prejuízos ao país colonizador europeu. Desta forma, ao falar das consequências da guerra, destaca que "a Inglaterra estava satisfeita. À custa do Brasil e da Argentina, conseguia manter o domínio econômico sobre toda a região" (p. 115).

Cotrim (1999), seguindo uma linha de raciocínio parecida com a de Piletti (1987), afirma:

> O projeto paraguaio de emancipação desagradava profundamente a Inglaterra, que tinha interesse em manter todos os países latino-americanos como simples fornecedores de matérias-primas e consumidores dos seus produtos industrializados. Percebendo que o Paraguai não se enquadrava no esquema pretendido pelo seu capitalismo industrial, a Inglaterra financiou, com todo o empenho, o Brasil, a Argentina e o Uruguai quando esses países, por intermédio do Tratado da Tríplice Aliança, decidiram lutar contra o Paraguai. (p. 209).

Segundo Koshiba e Pereira (1987), depois da Guerra de Secessão nos Estados Unidos, que prejudicou o "fluxo da matéria prima" para a indústria inglesa, este país passou a:

> Praticar a diversificação de suas fontes de suprimento. Nesse quadro, países como o Paraguai, fechados para o mercado externo, estavam fora de cogitação. Por isso, a destruição do sistema vigente no Paraguai vinha ao encontro da nova política inglesa. [...] Com esse propósito, a Inglaterra sustentou financeiramente a Tríplice Aliança contra o Paraguai e foi a principal beneficiada pela sua derrota (p. 224).

Para Nadai e Neves (1997), uma guerra ou interferência do imperialismo britânico contra o formato de desenvolvimento empreendido pelo país guarani seria praticamente inevitável, pois segundo as mesmas:

> Na segunda metade do século XIX, ainda no governo de Antônio Carlos López, era evidente que a Inglaterra, fazendo valer sua condição de potência hegemônica e tendo firmado sua preponderância no cone Sul da América, não permitiria que seu poderio econômico sofresse qualquer limitação (p. 228).

Para essas autoras, o Paraguai representava um mau exemplo que precisava ser destruído[172], o que pode ser percebido na citação a seguir:

> Desta forma, o exemplo paraguaio representava uma possível alternativa para os demais países do continente, que se submetiam aos ditames da expansão do capitalismo liderada pela Inglaterra (p. 227); [...] Na época do início da guerra (1864), o Paraguai constituía uma exceção na América Latina. **Representava um perigo que deveria ser eliminado** (p. 228. Grifos nossos).

Dos cinco livros didáticos brasileiros escritos entre o final de 1970 e a década de 1990[173], quatro deles respaldaram-se na tese principal do revisionismo histórico a respeito da Guerra do Paraguai, que destacava o capitalismo internacional e o imperialismo inglês como um elemento central/definidor das questões relacionadas às origens e desenrolar do conflito. Tal fato demonstra a influência que esta corrente de pensamento exerceu na formação de historiadores e de professores de História da época

[172] Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) destacaram o Paraguai como um Estado original na América Latina (apesar de em nenhum momento os autores abordarem um suposto interesse da Inglaterra em destruir o modelo de desenvolvimento paraguaio). Destacaram que o Paraguai manteve-se isolado e tal fato "lhe garantiu uma independência econômica e política, até mesmo em relação à Inglaterra" (p. 169). Os autores apresentam o Paraguai como um país desenvolvido. Destacam um paradoxo: a ditadura paraguaia favoreceu "uma distribuição mais igualitária da riqueza nacional" (p. 169). Os autores apontam que no governo de Solano López a economia tinha alcançado seu "ápice", citam fábricas diversas, estradas de ferro, linha de telégrafo etc. Para esses autores, o Estado paraguaio supriu a "ausência de uma burguesia", assumindo funções que em outros países era realizado por esta classe. Com o Estado "protegendo a produção nacional, a balança comercial era sempre favorável. A moeda era forte e estável, no país, não entravam empréstimos estrangeiros e não havia uma só criança analfabeta. Um quadro original na América Latina!" (p. 170). Contudo, tendo destacado o desenvolvimento do Paraguai, não realizaram a explicação de que o mesmo "precisava ser destruído" devido ao seu modelo de desenvolvimento, mas enveredam por uma explicação em que o Paraguai é quem parte para uma política expansionista/imperialista e esbarra em outros dois projetos imperialistas regionais, o brasileiro e o argentino.

[173] Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987), Nadai e Neves (1997), Piletti (1987) e Cotrim (1999).

e, por conseguinte, na formação geral do que Kátia Abud chamou de *conhecimento histórico do homem comum*, tendo em vista que:

> O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de 1º e 2º graus (ABUD, 1986, p. 81).

Ao invés da expressão *popularização do conhecimento histórico*, utilizado pela professora Abud, preferimos a expressão *difusão do conhecimento histórico*, tendo em vista que este saber escolarizado é uma dimensão da própria ciência histórica e do currículo[174]. Nesse sentido, acreditamos que, entre as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, construiu-se nos livros didáticos e no ensino de História – talvez de forma hegemonizada – um conhecimento histórico escolar/curricular acerca da Guerra do Paraguai em que a atuação do imperialismo britânico na América Latina teria exercido um papel central/definidor.

Em Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), a perspectiva do *revisionismo histórico* aparece apenas como uma das possibilidades interpretativas para se explicar as origens da Guerra do Paraguai e, mesmo assim, apenas na parte das atividades do livro didático, quer dizer, fora do corpo explicativo do texto. Os referidos autores utilizam-se de um excerto do historiador Boris Fausto em relação a historiografia da Guerra do Paraguai e, em seguida, realizaram as seguintes perguntas:

> a) Como a historiografia tradicional brasileira interpreta a Guerra do Paraguai?
> b) De acordo com os historiadores da esquerda latino-americana das décadas de 1960 e 1970, qual foi o papel da Inglaterra no conflito?
> c) Na opinião do autor do texto [Boris Fausto], a nova interpretação sobre a Guerra do Paraguai, feita por historiadores como Francisco Doratioto e Ricardo Salles, é mais coerente que as interpretações anteriores. Quais argumentos ele usa para defender essa opinião?

Como pôde ser percebido, a obra brasileira mais recente analisada, a de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), buscou trazer diferentes perspectivas interpretativas

[174] Portanto, pensamos que o ensino de História e o livro didático são uma das formas de materialização da ciência da História na sua forma curricular.

em relação à Guerra do Paraguai, mobilizando o aluno a refletir sobre o referido evento histórico a partir de uma perspectiva não monolítica. Apesar de a perspectiva do *revisionismo histórico* ter sido mencionada pelos autores do livro didático em questão, a mesma não foi estruturante nas explicações e abordagem dos autores em relação ao referido conteúdo curricular.

Dentre os doze livros didáticos paraguaios analisados, apenas um deles, o de Saccaggio e colaboradores (2004), fez menção a versão que aponta o imperialismo inglês e seus interesses econômicos como uma possível interpretação para o entendimento das causas e do desenrolar da Guerra do Paraguai[175]. O livro de Saccaggio e colaboradores (2004) é o único, dentre os doze analisados, que chegou a elencar explicitamente perspectivas historiográficas sobre as possíveis causas da Guerra da Tríplice Aliança, dentre elas, a versão revisionista do imperialismo inglês. É preciso destacar, contudo, que a mesma aparece apenas como uma leitura possível do conflito e os autores não chegam a defender explicitamente essa versão.

A partir dos dados apontados acima, podemos concluir que a versão *revisionista de esquerda* não teve a recepção no Paraguai que teve no Brasil. Neste último país, como pudemos observar nas análises anteriores, a versão *revisionista* ganhou uma perspectiva hegemônica nas interpretações dos livros didáticos das décadas de 1980 e 1990. Enquanto que, na realidade das produções didáticas paraguaias, ganhou apenas menção em um dos livros analisados e, mesmo assim, esta não se configurou como a interpretação dos autores em relação ao evento estudado[176].

Acreditamos que seja necessário refletir/problematizar sobre os elementos que fizeram com que a versão *revisionista de esquerda* em relação à Guerra do Paraguai não ganhasse espaço na historiografia paraguaia e nas produções didáticas de História daquele país. Uma possível interpretação para tal estado de coisas pode ser abalizada no regime ditatorial do General Alfredo Stroessner, que permaneceu no poder por 35 anos, de 1954 a 1989. É possível que o regime de Stroessner tenha impedido a entrada de certas ideias consideradas de esquerda – mesmo que fossem para enaltecer López e o

[175] Não podemos deixar de levar em conta, também, que boa parte dos livros didáticos de História do Paraguai que circulou na década de 1980 e 1990 foi produzida em momentos anteriores à perspectiva historiográfica do *revisionismo de esquerda*, como os livros de Rios, Chavez, Vasconcellos, Benítez e Cardozo, por exemplo, a maioria circunscrita às décadas de 1950 e/ou 1960.

[176] A edição analisada é a de 2004, terceira edição. Contudo, a primeira edição da obra se deu na década de 1990, daí nosso interesse em analisá-la. Não podemos assegurar que o destaque as perspectivas historiográficas em relação às causas da Guerra do Paraguai já estavam presentes desde a primeira edição.

Paraguai, como foi o *revisionismo histórico* –, pois, sobretudo Juan O´Leary já exercia essa função no país guarani. Nesse sentido, o *revisionismo histórico paraguaio*, de direita, praticamente uma versão oficial de estado, tendo O´Leary como grande nome, talvez não tivesse *dado espaço* ao *revisionismo de esquerda*.

Contudo, mesmo nas décadas seguintes a derrubada de Stroessner, o revisionismo histórico de esquerda não exerceu forte influencia na historiografia paraguaia, daí o livro didático de Moreira e colaboradores, cuja edição analisada data de 2009, também sequer mencionar o imperialismo inglês como uma possível interpretação para se entender as origens e o desenrolar da Guerra do Paraguai.

7.2 O Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança em livros didáticos brasileiros e paraguaios

É relevante destacar, de início, as terminologias que se consagraram, no Brasil e no Paraguai, para se referir ao tratado assinado entre os governos brasileiro, argentino e uruguaio em 1º de maio de 1865. Na historiografia paraguaia, a expressão hegemônica para se referir a este evento é "Tratado Secreto da Tríplice Aliança" (*El tratado secreto de la Triple Alianza*), enquanto que no Brasil a expressão "Tratado da Tríplice Aliança" não encontrou contestação, sendo o termo hegemonicamente utilizado. Todos os autores dos livros didáticos brasileiros analisados, portanto por parte daqueles/daquelas que escolarizaram o conhecimento acadêmico, por meio do currículo, transformando-o em saber a ser ensinado e aprendido, ao abordarem o Tratado, o intitularam da segunda forma destacada, enquanto que a grande maioria dos autores paraguaios utilizou a primeira.

As diferenças de terminologias encontradas nos livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai durante o momento da pré-análise foi o que, primeiramente, nos chamou a atenção. Uma segunda questão foi a percepção de divergências que emergiam da narrativa dos autores de ambos os países em relação às origens e às finalidades da assinatura deste Tratado e da aliança entre os três países do Cone Sul. Tais aspectos da narrativa nos levaram a estabelecer o "Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança" como uma categoria de análise da nossa pesquisa.

Dos nove primeiros livros didáticos brasileiros analisados, de Macedo/Bilac (1905) à Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979)[177], a formação da Tríplice Aliança foi concebida como uma reação às ações de Solano López ou do Estado paraguaio[178]. Para muitos desses autores, as origens do Tratado devem ser entendidas como uma efetiva resposta dos países que o subscreveram aos atos "violentos" e "temerários" de López, sobretudo pelo fato do Paraguai atacar um país até então considerado "neutro" na região do Prata, a Argentina. Contudo, é preciso destacar que, apesar de haver certa convergência entre esses nove livros citados acerca da formação da Tríplice Aliança, existem significativas diferenças entre eles em relação às abordagens empreendidas.

Os autores Macedo/Bilac (1905), Rocha Pombo (s/d), Silva (1969) e Borges Hermida (1972) utilizaram expressões como "violência" e "atos de violência" para designar as atitudes de Francisco Solano López em relação à Argentina e explicar, como consequência, a formação e o Tratado da Tríplice Aliança. Ribeiro (1914), Coutto (1920) e Souto Maior (1965) utilizaram expressões menos contundentes, como "violação" de um país neutro (Ribeiro) ou "inabilidade" diplomática (Coutto) e "imprudência" (Souto Maior) de López ao invadir um país neutro.

Para Macedo/Bilac (1905):

> Em janeiro de 1865, o dictador paraguaio pedira a D. Bartolomeu Mitre, então presidente da Republica Argentina, auctorisação para que as suas forças, destinadas á invasão do Rio Grande do Sul, pudessem atravessar o território d'aquella Republica. **D. Bartholomeu Mitre recusou essa auctorisação, allegando a neutralidade, á qual se obrigára por um tratado assignado com o diplomata brasileiro José Maria da Silva Paranhos (depois visconde do Rio Branco)**. **Indignado com a recusa**, Francisco Solano Lopez fez apresar o vapor argentino Salto, mandando uma esquadrilha sitiar e bombardear Corrientes. Essa **violência** decidiu o governo argentino a ligar-se ao brasileiro, por meio de uma alliança á qual também adheriu a Republica do Uruguay. O tratado da Triplice Aliança foi assignado a 1º de maio de 1865, sendo plenipotenciareo do Brasil o Dr. Francisco

[177] A título de lembrete, os nove livros mencionados são: Macedo (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914), Coutto (1920), Silva (1969), Borges Hermida (1972), Souto Maior (1965), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979).

[178] Desses nove livros mencionados, dois deles, o de Souto Maior (1965) e o de Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) não mencionaram o termo Tratado da Tríplice Aliança, contudo os mesmos fizeram menções à formação da Tríplice Aliança, o que se subentende, também, o Tratado. Ainda em relação aos livros brasileiros, Koshiba e Pereira (1987) e Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) também não mencionaram, em nenhum momento, o tratado. Cotrim (1999) apenas fez uma breve menção, sem nenhuma discussão acerca das origens, finalidades ou mesmo conteúdo do Tratado.

> Octaviano de Almeida Rosa (MACEDO, 1905, p. 395). (Grifos nossos).

Macedo/Bilac (1905) também apresentou a agressão de López empreendida contra o país argentino como um "ato de vingança", como pode ser percebido em algumas das perguntas feitas ao final de um dos capítulos em que a guerra é abordada: "[...] Que respondeu elle [Mitre] ao pedido de Lopez? Como se vingou o dictador do Paraguay? Qual foi a consequência do seu procedimento?" (Macedo, 1905, p. 400).

A aliança entre os três países surge, segundo Rocha Pombo (s/d), a partir das atitudes "audaciosas e temerárias" de Solano López:

> Como o presidente Mitre não lhe permittisse atravessar o territorio de Missões para invadir o Brasil, surprehende o dictador os argentinos, fazendo aprisionar-lhes dois navios no Paraná e, em seguida, invadindo-lhes a provincia de Corrientes. **Esta inaudita violencia commove fortemente os argentinos**; e aqueles mesmos que tinham afagado as esperanças de López, como o seu amigo Urquiza, são os primeiros a pedir contra elle a guerra. Levantava, assim, López contra si os tres povos da America Oriental. (ROCHA POMBO, s/d, p. 255). (Grifos nossos).

Um importante elemento enfatizado na narrativa de Rocha Pombo (s/d) é a comoção nacional gerada na Argentina a partir da "inaudita violencia" de López. Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965) utilizaram a expressão "indignação popular" para destacar o sentimento gerado na Argentina após os atos de Solano López:

> No Sul era plano de López invadir o Uruguai e o Rio Grande o que só podia ser feito através do território da Argentina. Mas o governo argentino não permitiu a passagem do exército paraguaio e então o ditador invadiu a Província de Corrientes, no trecho onde se encontram os rios Paraná e Paraguai. O ditador Solano López ainda apreendeu no porto alguns navios argentinos. **Esse ato de violência provocou a indignação do povo de Buenos Aires** e o governo resolveu assinar, com o do Brasil e do Uruguai, o tratado que se chamou da Tríplice Aliança, **para combater o ditador paraguaio** (1º de maio de 1865). (BORGES HERMIDA, 1972, p. 229-230). (Grifos nossos).

> O ditador paraguaio imprudentemente mandou apresar no porto de Assunção o navio argentino Salto, enviando, ao mesmo tempo, uma esquadrilha para ocupar a cidade de Corrientes [...] **esses fatos provocaram grande indignação popular em Buenos Aires** e permitiram que a aliança militar brasileiro-uruguaia fosse

> transformada numa Tríplice Aliança compreendendo o Brasil, o Uruguai e a Argentina (SOUTO MAIOR, 1965, p. 324). (Grifos nossos).

Tanto para Rocha Pombo (s/d), como para Borges Hermida (1972) e Souto Maior (1965), a inserção da Argentina na aliança tornou-se possível a partir da "comoção nacional" ou "indignação popular" gerada a partir dos atos de Solano López. Ribeiro (1914) e Coutto (1920) se aproximam em suas interpretações. Ambos destacam que a diplomacia brasileira soube explorar bem a situação para formar uma aliança. Coutto (1920) enfatiza a "inhabilidade" diplomática de López ao atacar um país considerado neutro e aponta que "semelhante inhabilidade foi intelligentemente explorada pelo governo brasileiro que firmou a alliança com a República Argentina e com o Uruguay". (p. 209). Segundo Ribeiro (1914):

> 30.000 [soldados paraguaios] invadiram a Republica Argentina sob o commando do general Robles e occuparam Corrientes. **Essa violação de paiz neutro atirou a Argentina aos braços do Brasil**. A diplomacia brasileira habilmente aproveitou a situação fazendo assignar em Buenos-Aires o tratado da Triplice Alliança, entre a Argentina, Uruguay e Brasil, alliados contra o Paraguay. (p. 517). (Grifos nossos).

Ribeiro (1914) utiliza uma interessante metáfora: a Argentina sendo atirada aos braços do Brasil pela violação que o Estado paraguaio teria exercido sobre um país neutro. Aqui, mais uma vez, reforça-se a ideia de que a aliança – firmada através do Tratado da Tríplice Aliança – surgiu como uma reação dos três países ao Estado paraguaio, centrado na figura de Francisco Solano López.

Dentre os 12 livros didáticos paraguaios analisados, apenas dois deles, o de Terán e Gamba (1920) e o de Cardozo (1965), apontaram, explicitamente, assim como os nove livros didáticos brasileiros anteriormente analisados, que a formação da Tríplice Aliança teria se dado como uma reação dos países envolvidos a uma atitude prévia de *hostilidade* do Estado paraguaio. Para os primeiros autores paraguaios citados, a Aliança se constituiu como uma reação à declaração de Guerra à Argentina pelo Estado Paraguaio (Terán y Gamba, 1920). Enquanto para Cardozo (1965), o Tratado teria se apresentado como consequência de uma suposta aliança entre López, Urquiza e os Blancos do Uruguai. Para este último:

> Allí también se trató la amenaza de una alianza entre el Paraguay, Urquiza y el partido Blanco del Uruguay, y al margen de las negociaciones, Elizalde, Saraiva y Flores echaron las bases de una triple alianza para contrarrestar ese peligro que todos creían inevitable, ignorantes de que López había rechazado todas las propuestas de los blancos y los consejos de Urquiza (CARDOZO, 1965, p. 93).

Para Cardozo (1965), o Tratado da Tríplice Aliança se constituiu também como uma forma de defesa a uma possível atitude de López de invadir à Argentina. Para o mesmo:

> Urquiza abogó ante Mitre para que se concediera la autorización [para que tropas paraguaias atravessassem o território argentino], pero el govierno argentino la denegó. Al mismo tiempo estipuló una eventual alianza con el Brasil para el caso de que las fuerza paraguayas violaran el territorio argentino" (CARDOZO, 1965, p. 98).

Apesar de o autor acima destacado assinalar que a formação da Tríplice Aliança tinha em suas origens um caráter de contrabalancear uma suposta e perigosa aliança entre López, Urquiza e os Blancos uruguaios, além de uma reação a uma possível invasão ao território argentino por forças paraguaias, não deixa de destacar os interesses dos governos que compunham a Tríplice Aliança, com destaque para a Argentina, de desmembrar – ou mesmo anexar – o território do Paraguai. Assim, defende que "el canciller argentino Elizalde quiso dejar abiertas las puertas para una eventual incorporación del Paraguay a la Argentina en calidad de província, a lo que se opuso el enviado brasileño Octaviano" (CARDOZO, 1965, p. 100).

Tendo ainda em vista os livros didáticos do Paraguai, dez dentre os doze livros analisados, convergiram na ideia, explícita ou implícita, de que o Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança possuía a *finalidade* de destruir e/ou desmembrar a nação/território paraguaio[179]. Para Garay (1897), a aliança e o Tratado tinham a finalidade de "[...] hacer la guerra al Paraguay; demoler todas sus fortificaciones; despojarle de todo su material bélico; y obligarle á celebrar Tratados de límites, cuyas cláusulas se estipulaban en él con absoluto desprecio de nuestro derecho" (p. 130). Para Rios (1963), o objetivo do Tratado seria o "despojo territorial" (p. 216), comprovado pela própria intencionalidade de ocultamento dos termos do Tratado.

[179] Os autores dos dez livros aos quais fizemos referência são: Garay (1897), Tavarrozzi (s/d), Rigual (1935), Rios (1963), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d), Cardozo (1965), Lezcano (s/d), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009).

Vasconcellos (1970) e Lezcano (s/d), por sua vez, enfatizaram a contradição que havia no Tratado da Tríplice Aliança, pois ao mesmo tempo em que uma de suas cláusulas defendia a *soberania e integridade territorial do Paraguai*, "el mismo tratado se disponía la desmembración territorial de nuestro país dejándonos solamente con la parte ocupada por la Región Oriental, entre los Ríos Paraná y Paraguay" (Vasconcellos, 1970, p. 167). Para Benítez (s/d), o Tratado continha tudo o que os governos do Brasil e da Argentina ambicionavam em termos territoriais. Para Moreira e colaboradores (2009), as cláusulas do Tratado "decretaban el aniquilamento del Paraguai" (p. 276). Há, portanto, uma recorrência nos livros didáticos paraguaios de que o Tratado da Tríplice Aliança teria servido para alimentar as ambições territoriais brasileiras e argentinas em relação ao país guarani.

Quanto à questão das *finalidades* da aliança firmada a partir do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança, há uma convergência, nos livros didáticos brasileiros, entre as concepções de Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Silva (1969), Borges Hermida (1972), Souto Maior (1965) e Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979). Esses autores expressaram – alguns de maneira mais explícita que outros -, que a finalidade maior dessa aliança teria sido conter Solano López ou o seu ímpeto expansionista. Assim, segundo a concepção de Rocha Pombo (s/d), "as três nações" apresentavam um objetivo comum de "reprimir os ímpetos de López" (p. 255). Para Borges Hermida (1972), o Tratado da Tríplice Aliança foi assinado "para combater o ditador paraguaio", enquanto que para Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), a Tríplice Aliança formou-se "contra o expansionismo paraguaio" (p. 170)[180].

O único autor brasileiro que apresentou explícita e enfaticamente um ponto de vista diferenciado dos demais foi Nelson Piletti (1987). Para este autor, o Tratado da Tríplice Aliança já estaria estabelecido/acordado um ano antes de sua assinatura, com a finalidade de destruir e partilhar o Paraguai. Os aliados só esperavam o momento ideal para por em ação o plano estabelecido neste tratado. Nesse sentido, a perspectiva adotada por Piletti (1987) se aproxima da maioria dos livros didáticos paraguaios

[180] Nadai e Neves (1997) afirmaram que, pelo Tratado da Tríplice Aliança, "os aliados se comprometiam a lutar contra o Paraguai até a derrota de suas forças e a deposição de Solano López" (p. 228). Pelo contexto geral do texto podemos afirmar que o sentido proposto pelas autoras é diferenciado dos outros citados no parágrafo. Não há um apontamento de um possível 'expansionismo' paraguaio ou algum 'ato de violência' gerado pelo presidente daquele país.

analisados, os quais destacam as intenções de brasileiros e argentinos pelo desmembramento do território paraguaio. Conforme Piletti:

> O Tratado da Tríplice Aliança, na verdade, **já estava pronto um ano antes de sua assinatura**, no dia 1º de maio de 1865. **Estipulava, já antes do início da guerra, a destruição e a partilha do Paraguai**. Recebeu, por isso, protestos dos Estados Unidos e de vários países da região, como Bolívia, Equador, Colômbia, Peru e Chile (PILETTI, 1987, p. 115). (Grifos nossos).

Além de Piletti (1987) abordar questões relacionadas às origens e às finalidades do Tratado, indicando que o mesmo havia sido preparado um ano antes de sua efetiva assinatura, com vistas a destruir e dividir o Paraguai, relata questões relacionadas a repercussão negativa que o mesmo obteve perante a maioria das nações do continente americano sem, contudo, indicar como teria chegado ao conhecimento das outras nações.

Como poderá ser observada mais adiante, a discussão em torno da divulgação do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança e a repercussão mundial suscitada a partir dela, representou um importante espaço nas produções didáticas paraguaias. Alguns dos livros didáticos brasileiros pesquisados – como Ribeiro (1914), Silva (1969), Souto Maior (1965) e Piletti (1987) – realizaram breves reflexões acerca desta temática, contudo, com contornos diferenciados entre si.

Tanto para Silva (1969) como para Souto Maior (1965), a opinião pública de nações americanas não implicadas nos episódios teria se voltado contra o Brasil, devido às estratégias criadas pela diplomacia de López para atrair a simpatia das demais nações. Para Souto Maior (1965):

> López havia habilmente despertado simpatias nas outras nações sul-americanas, cuja opinião pública durante o conflito, fora, sem dúvida, favorável ao Paraguai. À primeira vista, parecia aos observadores distantes da guerra que se tratava de uma luta desigual entre três países que compunham a Tríplice Aliança contra a pequena república central (p. 328).

Para Silva (1969), além de o Brasil não ganhar nada com a guerra – nem a dívida de guerra -, "tivemos contra nós a opinião de grande parte do mundo" (p. 259). Tanto Silva (1969), quanto Souto Maior (1965) não especificaram as questões que geraram a

repercussão negativa em relação à Tríplice Aliança. Os mesmos se restringiram a afirmar que a opinião pública mundial se voltou contra os aliados por conta da diplomacia de López que a manipulou em seu favor[181].

Apenas Ribeiro (1914) e Piletti (1987) destacaram que as opiniões públicas negativas contra os aliados seriam consequências do Tratado da Tríplice Aliança. Mas foi apenas o primeiro quem abordou a questão de sua divulgação: "Nesse momento, o ministro inglez Russel, em mensagem ao parlamento, publicou o tratado da triplice alliança, que excitou a antipathia universal contra nós, do que tivemos manifestações positivas por parte do Perú e da Bolivia." (RIBEIRO, 1914, p. 521). Ribeiro (1914), contudo, não explicitou o porquê do tratado ter "excitado a antipatia universal" contra os aliados, nem tampouco destacou o conteúdo deste tratado.

Coutto (1920), em relação ao Tratado, afirma o seguinte:

> Não obstante estar o Brasil mal apparelhado para a guerra, seus recursos eram de tal natureza que dous annos depois de começo das operações López propunha a paz, **que só não foi aceita porque o governo imperial tinha assentado a sua expulsão do Paraguay, consoante o tratado firmado com a Argentina e o Uruguay. Neste tratado estatuía-se que a guerra era feita a López e não á sua pátria, e que, terminada a campanha, seria feito o desarmamento do Paraguay, bem como lhe seria imposto o pagamento das despezas de guerra** (1920, p. 213-214. Grifo nosso).

Maia (1886) foi outro autor que destacou a conferência solicitada pelo presidente Francisco Solano López às forças aliadas para tratar de questões de paz, na qual o Império não enviou nenhum representante. Segundo este autor, "o general Mitre communicou depois aos seus collegas que López queria acabar com a guerra por meios pacíficos, mas sem deixar o poder" (1886, p. 377). Ainda segundo Maia (1886), "[...] Sendo inacceitaveis as propostas de Lopes, em virtude do artigo 3º do Tratado da Tríplice Aliança (*de que o Sr. Mitre devia lembrar-se na sua celebre conferencia*)" (p. 377. Destaque de Maia).

Além de o autor enfatizar que tal solicitação de paz de López, com permanência no poder, seria inaceitável, devido aos termos do tratado assinado entre os países

[181] Antecipamos que os livros didáticos de História do Paraguai relatam que a opinião pública mundial se voltou contra os aliados depois da publicação, pelos ingleses, do Tratado Secreto da Tríplice Aliança, que segundo boa parte dos autores paraguaios é um documento que mostra as intenções daqueles países em relação ao Paraguai.

aliados, o mesmo, em ar de reprimenda, critica o presidente Mitre por ter aceitado participar da conferência com Solano López[182].

Outros dois autores que abordaram a solicitação de paz por parte do presidente paraguaio foram Macedo/Bilac (1905) e Rocha Pombo (s/d). O primeiro chegou a mencionar duas tentativas de López, a de 1866 e a de 1867[183], que foram negadas pelo Império. Contudo, o mesmo não mencionou, assim como fez Maia (1886), a cláusula do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança. Entretanto deixou claro o motivo da negativa do império:

> Em março de 1867, por intermédio do ministro dos Estados Unidos da América do Norte, Solano Lopez apresentou ao Brasil uma nova proposta de paz. Caxias respondeu a essa proposta, declarando que **o governo imperial não encetaria negociação de nenhuma espécie, emquanto o dictador não resignasse o poder e não sahisse do Paraguay** (Macedo/Bilac, 1905, p. 409). (Grifo nosso).

Rocha Pombo (s/d) enfatizou, por sua vez, que os aliados mantiveram-se "fieis á alliança que tinham feito", não *escutando* as "vozes" que se ergueram "clamando pela paz" (p. 262). Segundo este autor, a saída de López do poder e do território do Paraguai era uma "condição absoluta da paz, nos termos do tratado de alliança" (p. 267).

Diversos autores paraguaios também destacaram as solicitações de paz de López e a divulgação do Tratado (Secreto) da Tríplice Aliança, contudo, empreenderam enfoques bastante diferenciados. Para Rios (1963), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Rigual (1935), Benítez (s/d), Cardozo (1965) e Moreira e colaboradores (2009), o Tratado se constituiu como um impeditivo para as negociações de paz. Para o primeiro autor citado, López havia tentado negociar a paz, mas a mesma só seria estabelecida nos términos do Tratado da Tríplice Aliança que, segundo o autor, possuía a finalidade de desmembrar o Paraguai: "[...] Pero el acuerdo entre ambos jefes [López

---

[182] Em relação a esta conferencia o autor afirma, inclusive, que Mitre conversou sozinho com López durante cinco horas e que ao final "trocaram os rebenques" (p. 376). O autor utiliza uma nota de rodapé para confirmar a ocorrência de tal evento, na condição de testemunha ocular, uma vez que participou da guerra:
"Podemos garantir a veracidade do facto por termos sido testemunha ocular; com alguns officiaes da divisão em que servíamos (Iª de cavallaria), tínhamos ido, como curiosos, acompanhando o piquete do general Flores. Depois da retirada de Flores, que nos contou o que se tinha passado entre elle e Lopes, nós e os nossos oficiaes da Iª divisão juntamo-nos ao piquete do General Mitre até o fim da conferencia, ás duas horas da tarde, mais ou menos. O que se passou entre Mitre e Lopes ninguém pode ouvir por causa do cordão de sentinellas que não deixava passar pessoa alguma dentro de uma certa raia" (p. 376).

[183] Esta última intermediada pelos Estados Unidos.

e Mitre] resultó imposible, por cuanto el general Mitre fundaba la paz en el desmembramiento del Paraguay, según los términos del Tratado de la Triple Alianza" (Rios, 1963, p. 224). Rigual (1935), com a mesma perspectiva de Rios (1963), aponta que Solano López possuía intenção de negociar a paz, mas que os aliados, sob as bases do Tratado da Tríplice Aliança, não a aceitaram porque tinham a intenção no desmembramento do território paraguaio.

Em consonância com Rigual (1935) e Rios (1963), Chavez (1991) aponta que López havia solicitado negociações para paz, mas que a mesma havia sido negada devido ao Tratado da Tríplice Aliança. Entretanto, destaca que:

> Mitre le contestó [López] que siempre estaría por la paz pero solo podía ofrecerle las condiciones del Tratado de Alianza. [...]. López ratificó que estaba dispuesto a discutir en un tratado, incluso los de límites. Mitre dijo entonces que él nada podía por sí solo resolver, pues eran los goviernos de la alianza los que debían dar una respuesta definitiva (CHAVEZ, 1991, p. 209).

Para Chavez (1991), houve fortes divergências entre os governos do Brasil e da Argentina em relação à solicitação de paz de López. O autor defende, ao contrário de Rios (1963), que o governo argentino possuía o interesse em continuar as negociações com López e pôr um fim a guerra, enquanto que o governo do Brasil só estaria disposto a negociar nos termos do Tratado da Tríplice Aliança. Para Chavez (1991), portanto, era o governo brasileiro o principal responsável pela obstrução da continuidade das negociações de paz.

As questões relacionadas à opinião pública acerca da divulgação do Tratado da Tríplice Aliança são abordadas ou mencionadas pelos seguintes autores paraguaios: Garay (1897), Rios (1963), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Lezcano (s/d), Benítez (s/d), Cardozo (1965) e Moreira e colaboradores (2009). Dentre eles, Rios (1963) é o mais enfático e afirma:

> Como se vê claramente, estos artículos [do Tratado da Tríplice Aliança] constituyen acusaciones tremendas a la mala fe de la Triple Alianza y la guerra traída al Paraguay és la guerra más injusta y criminal, ya que toda la intención de ella resultó ser en practica un vulgar y cínico despojo territorial. [...] Por indiscreción de uno de los signatários del tratado secreto, éste llegó a conocimiento del parlamento británico, quien ló dió a publicidad, causando una

> universal indignación. Casi todos los gobiernos americanos enviaron a los aliados sus más enérgicas protestas (RIOS, 1963, p. 216).

Vasconcellos (1970), apesar de destacar que a divulgação do Tratado da Tríplice Aliança gerou protestos diplomáticos de diversos países, conclui que: "Lamentablemente, la indignación de tantas naciones americanas no se tradujo en una ayuda material que impidiera el cumplimiento del tratado y el Paraguay se encontró completamente solo frente a sus poderosos enemigos" (p. 169).

A partir das análises realizadas podemos afirmar que, enquanto boa parte dos autores dos livros didáticos brasileiros apontou a constituição da Tríplice Aliança e o Tratado assinado pelos países que a compunham como uma reação às atitudes de violência e/ou de expansionismo do Estado paraguaio ou de Solano López, a maioria dos autores dos livros didáticos paraguaios enfatizou os interesses e/ou ambições territoriais dos governos argentino e brasileiro, que possuíam a finalidade de desmembrar e/ou anexar o Paraguai ou mesmo destruí-lo. Estes foram os conhecimentos que, migrando dos trabalhos realizados em centros produtores, instituíram-se como conhecimentos escolares no campo da História, na educação básica, no Brasil e no Paraguai.

7.3 O Pós-Guerra do Paraguai em livros didáticos brasileiros e paraguaios

Como dito anteriormente, os cinco anos de conflito tiveram importantes consequências para os países envolvidos na guerra. O país guarani passou a ser descrito, não poucas vezes, tanto pela historiografia brasileira como paraguaia, como um país, após a guerra, de crianças, idosos e mulheres. No Brasil, a historiografia tem assinalado consequências importantes geradas, ou aprofundadas, pelo conflito, como o aumento da dependência externa, sobretudo em relação à Inglaterra, e o aguçamento das contradições internas, sobretudo às relacionadas à escravidão e ao regime político imperial.

Assim como anteriormente assinalado, acreditamos que as relevantes consequências – políticas, econômicas, sociais, culturais, humanas – que a guerra gerou para todos os países envolvidos seja um dos motivos que tenha feito com que o conhecimento histórico sobre este evento particular fosse traduzido enquanto

conhecimento escolar e ganhado espaço nos currículos e livros didáticos brasileiros e paraguaios desde o final do século XIX.

Assim, devido às recorrências, mas também as divergências sobre o pós-guerra do Paraguai, entre os livros didáticos brasileiros e paraguaios selecionados, é que construímos a nossa sexta categoria de análise, que subdividimos nas seguintes subcategorias: (1) *Consequências da guerra para o Brasil e para o Paraguai* e (2) *O Paraguai do pós-guerra: um "campo de luta dos vencedores"?* Dito isto, seguem abaixo as análises realizadas das subcategorias mencionadas.

7.3.1 Consequências da guerra para o Brasil e para o Paraguai

Em relação às consequências que a Guerra do Paraguai teria causado ao país guarani, a maioria dos autores brasileiros analisados que abordaram a questão[184], não importando a interpretação histórica que tenham adotado, foram unânimes em afirmar a destruição do Paraguai. As expressões utilizadas foram as mais diversas, apesar delas possuírem significados próximos ou mesmo poderem ser tomadas como sinônimas. Nesse sentido, identificamos expressões, tais como: o Paraguai e sua população "arruinados" (Silva (1969); Borges Hermida (1972); Souto Maior (1965); Alencar Filho; Ramalho e Ribeiro (1979)), "destroçados" (Silva, 1969), "devastados" (Koshiba e Pereira, 1987), "destruídos" (Nadai e Neves, 1997), "aniquilados" (Piletti, 1987), "exterminados" (Cotrim, 1999), "arrasados" (Pellegrini, Dias e Grinberg, 2015), enfim, "um grande cemitério" (COTRIM, 1999).

Piletti (1987) e Cotrim (1999), ao apontarem para a dizimação da população paraguaia gerada pela guerra, utilizaram as cifras apresentadas por Chiavenatto (1983) como referência. O primeiro deles afirmou o seguinte:

> Após cinco anos de cruentas batalhas, a guerra chegava ao fim, com um saldo extremamente negativo para o povo paraguaio: 75% de **sua população estava aniquilada**: 96,50% dos homens e 55% das mulheres. Dos 800.000 habitantes existentes antes da guerra, restaram apenas 194.000. As terras paraguaias foram vendidas a estrangeiros, que cobravam taxas para que os camponeses, seus antigos proprietários, pudessem trabalhar nelas (PILETTI, 1987, p. 115).

[184] Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914) e Coutto (1920) não realizaram nenhum tipo de menção aos acontecimentos posteriores à Guerra para o Paraguai.

Além de o autor ter apontado as questões concernentes à dizimação da população paraguaia, ainda destacou que os sobreviventes ficaram subjugados economicamente a estrangeiros que, após a guerra, tornaram-se proprietários das terras antes pertencentes aos camponeses paraguaios. Segundo Cotrim (1999):

> Para se ter uma ideia da extrema crueldade que caracterizou a Guerra do Paraguai, basta dizer que, do lado brasileiro, morreram aproximadamente 100 mil combatentes. Do lado paraguaio, muito mais vidas foram sacrificadas. Antes da guerra, a população total do país perfazia 800 mil pessoas. Depois da guerra, essa população reduziu-se a 194 mil pessoas, isto é, **75,7% dos paraguaios foram exterminados**. Da população masculina adulta, sobreviveram tão-somente 0,5%. Assim, o Paraguai, que fora um próspero país, era, agora, um **grande cemitério**" (COTRIM, 1999, p. 211. Grifos nossos).

Assim como Cotrim (1999), Nadai e Neves (1997) também defenderam que a Guerra do Paraguai teria sido "cruel", além de "exterminadora". Para essas autoras, ao final do conflito, "o Paraguai estava destruído e os aliados mais endividados do que nunca" (p. 229). Para Borges Hermida (1972), a Guerra "deixou o Paraguai arruinado, com as lavouras devastadas e a população reduzida: de um milhão de habitantes, quando começou o conflito, restavam apenas duzentos mil" (p. 233). Souto Maior (1965), contudo, deu maior ênfase as consequências econômicas para o Paraguai, enquanto destacou as mortes brasileiras:

> A guerra foi desastrosa para o Paraguai e custou ao Brasil milhares de vidas. Demonstrou evidentemente o heroísmo dos paraguaios mas arruinou-lhes a economia a tal ponto, que a dívida de guerra estipulada no tratado de paz, assinado pelo governo constituído em Assunção, nunca pôde ser paga. (SOUTO MAIOR, 1965, p. 329).

Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) e Koshiba e Pereira (1987) foram os únicos que assinalaram os reflexos da Guerra no Paraguai atual[185], demonstrando que os problemas enfrentados por aquele país na atualidade eram ainda decorrentes da guerra. Para os primeiros autores,

[185] É importante relembrar que as edições analisadas foram, respectivamente, a de 1979 e a de 1987. Nesse sentido, os autores, quando utilizam a expressão "Paraguai atual", estão se referindo as respectivas datas mencionadas.

> Calcula-se que cerca de um milhão de paraguaios tenham abandonado sua pátria nos últimos vinte anos, em função das precárias condições de sobrevivência. É difícil acreditar que há cem anos aquele era o país mais desenvolvido da América do Sul (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1979, p. 169).

Para Koshiba e Pereira (1987):

> Naturalmente, o país que mais sofreu com a guerra foi o Paraguai, que teve seu território devastado e sua população grandemente afetada pelas mortes. Não seria demasiado acrescentar que a guerra foi responsável pelo atraso do Paraguai em relação aos demais países platinos, situação que, aliás, se mantém até os dias atuais (1987, p. 224).

Os autores paraguaios também destacaram, com ênfase, a situação de destruição em que se encontrou o país guarani após a Guerra. Terán e Gamba (1920) utilizaram a expressão "aniquilamiento del país" (p. 129). As expressões e/ou ideias de *arrasamento*, *aniquilação* e *destruição*, para fazer referência ao Paraguai do pós-guerra, apareceram ainda em autores como Rigual (1935), Rios (1963), Chavez (1991), Benítez (s/d), Cardozo (1965) e Vasconcellos (1970). Para este último:

> En la guerra de la Triple Alianza poco faltó para que el Paraguay quedara exterminado totalmente. La población, que superaba los 1.300.000 habitantes antes de la conflagración, quedó reducida a apenas 200.000 habitantes de los cuales aproximadamente el 10% eran hombres, en su mayoría niños, ancianos y extranjeros [...]. En estas condiciones, las mujeres debieron empuñar el arado para arrancar a la tierra el sustento para sus hijos (VASCONCELLOS, 1970, p. 185).

Rigual (1935) foi enfático ao afirmar que "el país había quedado completamente aniquilado" (p. 56). Cardozo (1965), apresentando cifras bastante próximas das apresentadas por Vasconcellos (1970), afirmou que "la guerra devastó al Paraguay en una medida desconocida en la historia americana. De 1.300.000 habitantes sobrevivieron 300.000, la mayoría mujeres y niños. La desgracia paraguaya suscitó la compasión mundial" (p. 109). Nesse mesmo sentido, afirmou Lezcano (s/d):

> La guerra llegó a su fin con un Paraguay disminuído en todo sentido. Su población, constituída por 1.300.000 habitantes con que contaba en país al comienzo de la contienda, habia quedado reducida á sólo

> 200.000, em su mayoría ancianos, niños y mujeres. El resto habia quedado en los campos de batalha. De una nación floreciente, en época de los López, solo quedaban ruínas, desolación y luto (p. 249).

Rios (1963) lamentou a "destrucción de la grandiosa obra del govierno de Don Carlos Antonio López" (p. 229) causada pela guerra. Chavez (1991), nesta mesma direção, afirmou que:

> La guerra había sido tan larga y tan dura que el Paraguay quedó arrasado, aniquilado. Había perdido durante la contienda la mitad de su población; de los hombres soló sobrevivió un veinte por ciento que en su gran parte eran ancianos, niños y mutilados [...]. En todas partes se anunció la disolución de la pátria paraguaya y un poeta, dolorido escribió: 'Ya no existe el Paraguay...'. Pero por outro habló la voz de la esperanza para anunciar proféticamente en un canto: !Renacerás Paraguay! (1991, p. 229).

Benítez apontou ainda que a Guerra, além de ter destruído e arrasado o Paraguai, o havia também anarquizado. Segundo o referido autor:

> La guerra había destruído, arrasado y anarquizado la vida nacional en todos sus aspectos. Sin embargo, los escasos sobreviventes, en su mayoría mujeres que en las residentas habían echado las bases de la reconstrucción nacional, pudieron superar tan difícil situación, y el país fue recuperándose poco a poco (BENÍTEZ, s/d, p. 109).

Como pudemos constatar nas citações dos autores paraguaios, existe uma forte perspectiva que enfatiza o papel da mulher paraguaia na reconstrução do país no período pós-guerra. Para Cardozo (1965), "la parte más dura de la empresa de reconstruir el país recayó sobre las mujeres. **Crearon um género de sociedad poligámica, revivencia forzada de las costumbres del siglo XVI, que permitió reponer rápidamente las perdidas demográficas**." (p. 109) (grifo nosso).

É recorrente na historiografia paraguaia a temática/discussão que enfatiza o papel desempenhado pela mulher na reconstrução do Paraguai do pós-guerra. Neste sentido, vemos como processo natural que a escrita didática da História, no Paraguai, tenha realizado um processo de apropriação dessa discussão, tendo em vista os vínculos que o conhecimento escolar estabelece com a historiografia.

Terán e Gamba (1920) e Chavez (1991) chegaram a retratar a população paraguaia faminta e desabrigada. Para este último:

> La gente se moría de hambre en las calles. Habían vuelto las residentas y las confinadas después de su largo peregrinar, y venían obligadas a pedir hospitalidad en los corredores y en los patios de sus proprias casas ocupadas por intrusos. **El govierno provisional para hacerse de recursos con que combatir el hambre y socorrer a las familias arruinadas mandó vender en Buenos Aires lo que restaba de la platería de la Catedral** (CHAVEZ, 1991, p. 232-233) (grifo nosso).

Quanto às questões relacionadas às consequências econômicas e políticas que a guerra teria gerado, foram poucos os autores dos livros didáticos paraguaios que abordaram a questão. A esse respeito, Lezcano (s/d) e Saccaggio e colaboradores (2004) foram os mais enfáticos. Este último afirmou:

> Las consecuencias de la guerra para la economía paraguaya fueron devastadoras. Las principales fuentes de producción e ingresos de nuestro país, como las estancias y los yerbales, quedaron en ruínas; la flota mercante del estado, aniquilada, y la fundición de hierro y el astillero, arrasados. Además, cuando los aliados ocuparon Asunción, se dedicaron a saquearla. [...]. Las consecuencias demográficas también fueron terribles: la lucha y las enfermedades durante la guerra habían reducido la población de nuestro país casi a la mitad; además, entre los sobrevivientes, casi no había hombres en edad de trabajar; la mayoria eran o muy jóvenes o ancianos (p. 138).

Para Lezcano (s/d):

> Las consecuencias se hicieron sentir en diversos ordenes, así en ló social, las famílias quedaran mutiladas con la ausência de padres e hijos. La economia muy resentida, ya que las labores del campo quedaron em manos de las mujeres y los niños. En lo político se sentió la influencia de los aliados (p. 248).

As consequências relacionadas às perdas territoriais que o Paraguai sofreu foram destacadas por Tavarozzi (s/d), Rigual (1935), Chavez (1991), Benítez (s/d), Cardozo (1965), Lezcano (s/d), Saccaggio e colaboradores (2004) e Moreira e colaboradores (2009). Para o primeiro autor mencionado, “el final de la guerra fue la perdida de los campos y yerbales desde el Rio Blanco hasta el Apa, arrebatados por el Brasil y los territórios del Chaco hasta el Pilcomayo y las Missiones del otro lado del Paraná, arrebatados por la Argentina” (TAVAROZZI, s/d, p. 121).

Para Chavez (1991), depois de "inmensos sacrificios la nación quedaba en ruínas y la aplicación de las cláusulas del tratado de Triple Alianza iban a significarle la **pérdida de ciento cincuenta mil kilómetros de territorio**." (p. 229) (grifo nossso). Rigual (s/d) foi enfático ao afirmar que os aliados, após a guerra, "aprovecharon el exterminio de la nación para posesionarse de aquellas tierras que desde tiempo atrás ambicionaban" (p. 56-57). Benítez (s/d) destacou que, com o Tratado de Loizaga-Cotegipe, em 1872, o Império brasileiro conseguiu territórios que há muito tempo aspirava, "entre los rios Blanco y Apa y la zona del Amambay" (p. 105) e, com a Argentina, no tratado de 1876, o Paraguai teria perdido "la región situada al sur del rio Paraná, y la situada entre los rios Bermejo y Pilcomayo." (p. 106).

Cardozo (1965) destacou o mesmo que Benítez e apontou que os tratados de 1872, com o Brasil, e 1876, com a Argentina, representaram perdas de territórios para o estado Paraguaio. Moreira e colaboradores (2009) assinalaram que o Paraguai perdeu "grandes extensiones de tierras expropiadas por los países vencedores" (p. 289). Nesse sentido, as questões relacionadas às perdas de territórios do país guarani para o Brasil e para a Argentina são questões correntemente destacadas e discutidas nos livros paraguaios.

A partir das obras brasileiras analisadas[186], identificamos que as narrativas em torno dos resultados que a Guerra do Paraguai teria trazido ao Império do Brasil foram:

- Perdas humanas (Maia (1886), Coutto (1920), Silva (1969), Koshiba e Pereira (1987) e Cotrim (1999));
- Gastos excessivos e endividamento (Maia (1886), Coutto (1920), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Nadai e Neves (1997), Piletti (1987) e Cotrim (1999));
- Fortalecimento do exército enquanto instituição (Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979); Koshiba e Pereira (1987) e Pellegrini, Dias e Grinberg (2015));
- Intensificação, no Brasil, das ideias republicanas e abolicionistas (Rocha Pombo (s/d), Silva (1969), Souto Maior (1965), Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), Koshiba e Pereira (1987) e Cotrim (1999));
- Intensificação das contradições internas e decadência do Império brasileiro (SILVA (1969), KOSHIBA E PEREIRA (1987) E NADAI E NEVES (1997)).

[186] Apenas Macedo/Bilac (1905), Ribeiro (1914) e Borges Hermida (1972) não abordaram as questões relacionadas ao Pós-Guerra do Paraguai para o Brasil.

Coutto (1920), que apresentou uma visão extremamente crítica da participação brasileira na Guerra do Paraguai, questionou os seus resultados para o Brasil, afirmando que a mesma "custou a vida de milhares de brasileiros e sacrifícios innumeros à fortuna publica e particular" (p. 214). Para este autor, a Guerra do Paraguai teria entravado o "progresso da nação e arruinando-lhe as finanças, nenhum sucesso de grande monta teve logar..." (p. 215). Já Maia (1886), mesmo destacando as consequências negativas deste conflito para o Brasil, não deixou de enfatizar que o evento histórico teve um "brilhante resultado": "O Brazil, para chegar a tão brilhante resultado, fizera sacrifícios enormes; tinha despendido para mais de setecentos mil contos, e muito mais de cem mil dos seus filhos pagaram com a vida o seu patriotismo" (1886, p. 396).

Para Koshiba e Pereira (1987), "embora o Brasil tenha saído vitorioso, a monarquia saiu derrotada" (p. 224). Nessa mesma linha de raciocínio, Nadai e Neves (1997) argumentaram que a Guerra do Paraguai "teve efeitos decisivos [para o Brasil] no que diz respeito à sua organização interna". A guerra teria evidenciado, para as autoras, "algumas das mais profundas contradições da sociedade brasileira" (p. 230). A este respeito, Rocha Pombo (s/d), ainda no começo do século XX, teria afirmado que "o Império, que fora ao Paraguai como libertador, vexava-se de que no próprio território ainda existissem escravos" (p. 280).

Nenhuma das doze obras paraguaias analisadas trouxeram informações sobre as consequências que a guerra teria causado ao Império brasileiro. Aqui poderíamos no questionar o motivo pelo qual os livros didáticos de História do Brasil trouxeram informações sobre as consequências da guerra para o Paraguai, enquanto que os livros paraguaios silenciaram sobre as consequências para o Império e a sociedade brasileiros. Supomos que tal configuração tenha se dado porque as consequências para o lado paraguaio – até mesmo por ter sido o lado perdedor da guerra, tenham sido tão graves e alarmantes, e com influência na vida econômica, social e política que se estendeu ao longo de todo o século XX, que, na escrita didática da história daquele país, assim como possivelmente em sua historiografia, a reflexão sobre as consequências que a guerra teria gerado no país vencedor não ganhou espaço.

7.3.2 O Paraguai do pós-guerra: "campo de luta dos vencedores"?[187]

A constituição do governo provisório em Assunção[188] foi tratada por metade das obras didáticas brasileiras analisadas[189]. Com exceção de Borges Hermida (1972), as outras seis citaram a participação do, à época, Visconde do Rio Branco na formação desse governo. Entretanto, vale destacar, nenhum deles, nem mesmo Ribeiro (1914) e Coutto (1920), que criticaram com veemência a política imperial brasileira, analisaram o contexto a partir da ingerência do Império brasileiro, quer dizer, a partir da participação do mesmo na composição do governo recém-formado em Assunção[190].

Para Maia (1886), por exemplo, a participação de Paranhos na formação do Governo Provisório, constituído em Assunção, teria se restringido a emissão de "conselhos", enquanto que para Silva (1969) tal participação teria se dado através de "supervisões". Para aquele primeiro:

> Esse expediente porém não pôde impedir que os paraguayos, que se achavam em Assumpção acceitassem os conselhos do nosso ministro plenipotenciario, o Conselheiro Paranhos, e elegessem um Governo Provisório, composto dos Srs. Carlos Luyzaga, Cyrillo Rivarolla e José Diaz Bedoya, que tomou posse em 15 de agosto. (MAIA, 1886, p. 391).

Para Rocha Pombo (s/d), que narrou a constituição do Governo Provisório em Assunção com *ares de solenidade*, tal governo teria se constituído por "inspiração de Paranhos": "Emquanto as armas alliadas iam perseguir no interior as legiões dizimidas de López, tratava-se em Assumpção, de organizar um governo provisorio, sob as

---

[187] O subtítulo desta categoria é uma expressão utilizada por Julio Chaves (1991), no livro *Compendio de Historia Paraguaya*.

[188] Apesar de o governo provisório ter se formado ainda quando a guerra estava em curso, estamos o considerando parte do pós-guerra por dois motivos: 1. A guerra, em seu período final, havia se convertido basicamente em uma caçada a Solano López, que se embrenhava nas regiões interioranas do Paraguai; 2. O Governo Provisório no Paraguai foi constituído com a ingerência brasileira, cuja capital Assunção já estava tomada pelas forças aliadas.

[189] Macedo/Bilac (1905), Maia (1886), Rocha Pombo (s/d), Ribeiro (1914), Coutto (1929), Silva (1969), Borges Hermida (1972). Os autores cujas obras foram publicadas após a de Borges Hermida sequer mencionaram a ingerência brasileira na constituição do Governo Provisório em Assunção, orquestrada pela figura do Barão do Rio Branco.

[190] Em nenhum momento há qualquer tipo de questionamento por parte dos autores em torno do que teria representado o Governo Provisório do Paraguai ter sido organizado por representante do Império brasileiro.

inspirações do nosso plenipotenciario, conselheiro Paranhos." (ROCHA POMBO, s/d, p. 258).

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de que, dentre todos os autores brasileiros analisados, apenas Ribeiro (1914), Silva (1969) e Borges Hermida (1972) terem mencionado que o Governo Provisório em Assunção teria libertado os escravos daquele país. Contudo, não destacaram a contradição que representou um país escravocrata contribuir com a libertação dos escravos em outro país.

Rocha Pombo (s/d) defendeu a imagem do Brasil como libertador do povo paraguaio: "A população de todos os pontos que já estavam livres da tyrannia elegeu Diaz de Bedoya, Cyrillo Rivarola e Carlos Loixaga para constituirem a Junta de Governo." (p. 278). O autor deixou entrever ter havido a possibilidade de se poder votar quais seriam os representantes paraguaios que comporiam a Junta do Governo Provisório. Contudo, não houve nenhum tipo de reflexão em torno de que pessoas poderiam votar, ou ainda, a que segmentos sociais elas pertenciam ou que interesses estavam representando.

Apesar de Coutto (1920) ter responsabilizado a política imperial e, particularmente, D. Pedro II pela Guerra do Paraguai, o mesmo assinalou que as ações do governo brasileiro no pós-guerra teriam impedido as pretensões argentinas em relação ao estado paraguaio:

> Como compensação a esse erro gravíssimo [ter causado a guerra] terminada a campanha o Brasil conduziu-se com verdadeira nobreza e clara visão política, oppondo-se às pretensões avassaladoras da República Argentina, que muito queria lucrar com uma Victoria para a qual pouco concorrera (COUTTO, 1920, p. 214).

Souto Maior (1969) não destacou os interesses argentinos no pós-guerra, nem a suposta proteção brasileira à independência do Paraguai frente às ânsias imperialistas argentinas, mas enfatizou que o governo do Brasil não possuía interesses em "vantagens territoriais". Para este autor, "o Brasil não exigiu após a vitória vantagens territoriais" (p. 329), o que contradiz o destacado por Nadai e Neves (1997), que afirmaram: "[...] Esse tratado [1872] reconhecia, ao Brasil, a posse de uma faixa de território que se estendia até o rio Apa (novo limite entre os dois países). Além disso, o Paraguai assumia uma dívida de guerra que jamais teve condições de pagar". (p. 230).

Tanto Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979) quanto Koshiba e Pereira (1987) destacaram as divergências havidas entre os aliados no que concerne "a questões de limites e posse de regiões". Os primeiros assinalaram a região do Chaco como fruto de divergências entre o Brasil e a Argentina[191], enquanto os segundos relataram que as negociações em torno dos tratados de paz com o Paraguai foram adiadas por conta da Argentina não querer reconhecer a independência paraguaia:

> Embora a guerra tenha terminado em 1870, os acordos de paz entre os quatro países não foram concluídos de imediato. As negociações foram obstadas pela recusa argentina em reconhecer a independência paraguaia, o que foi feito somente na Conferência de Buenos Aires, em 1876, quando a paz foi definitivamente estabelecida (KOSHIBA e PEREIRA, 1987, p. 224).

É importante perceber como, de forma hegemônica, os livros didáticos brasileiros selecionados não assinalaram a atuação brasileira no pós-guerra no Paraguai como ações de caráter imperialista/intervencionista. Nem mesmo Coutto (1920), que se posicionou de forma veemente ao apontar o imperialismo brasileiro como originário da guerra. Para este último, o Império brasileiro teria, inclusive, impedido às ânsias anexionistas do Estado argentino em relação ao Paraguai no Pós-Guerra.

Retomamos aqui a interpretação feita por Thaís Fonseca (1999), do livro didático enquanto *lugar de memória*, entendido como "depositário de uma memória nacional", responsável não apenas por formar/forjar identidades, mas por consolidar "memórias coletivas". Nesse sentido, ao *forjar identidades* e *consolidar memórias coletivas*, o livro didático de História contribui sobremaneira na atribuição de sentidos da *consciência(s) histórica(s),* sobretudo, de um público não especializado na Ciência da História, o que Abud (1986) chamou de *consciência histórica do homem comum*.

Assim, as abordagens veiculadas nos livros didáticos de História do Brasil sobre a Guerra do Paraguai, nos mais diversos períodos analisados, somadas as práticas curriculares de professores de História usuários destes livros[192], podem ter servido, mais do que qualquer outro elemento, à formação de uma memória, de uma consciência histórica específica a respeito da Guerra do Paraguai – e mesmo do intervencionismo

[191] Para Alencar Filho, Ramalho e Ribeiro (1979), após a guerra, a Argentina passou a "deter a hegemonia na Bacia Platina" (p. 170).

[192] Neste caso, o livro didático está sendo concebido *enquanto currículo escrito direcionador de práticas curriculares*, como destacado por Lopes (2005).

brasileiro no pós-guerra naquele país -, assim como do país guarani e dos próprios paraguaios, constituídos aqui como *o Outro*.

Nesse sentido, partimos da suposição de que se tenha constituído, nos livros didáticos de História no Brasil, uma memória histórica sobre a intervenção brasileira no Paraguai do Pós-Guerra fortemente pautada pela historiografia tradicional sobre a Guerra do Paraguai, em que se passou a destacar o governo brasileiro como *o garantidor da independência paraguaia* em relação às pretensões argentinas. Até mesmo autores dos livros didáticos que superaram tal perspectiva historiográfica, não questionaram esse papel delegado ao Brasil pela historiografia tradicional.

Novamente é importante retomar a influência da historiografia na produção do conhecimento escolar da História, quer dizer, dos vínculos existentes entre os centros de produção do conhecimento histórico – sejam eles institutos históricos ou universidades – e a produção de saberes escolares. Inclusive, como vimos, tanto no caso brasileiro como no paraguaio, muitos autores de livros didáticos da disciplina pertenciam também aos centros de produção do conhecimento histórico, a nível acadêmico.

Dez[193], das doze obras paraguaias selecionadas para esta pesquisa, enfatizaram os excessos cometidos pelos exércitos aliados em Assunção. Chavez (1991) mencionou que "el 30 de diciembre se rindió Angostura; 900 mujeres que cayeron en poder de la soldadesca fueron víctimas de su lascívia" (p. 223). Para o referido autor, a capital Assunção foi alvo dos mais diversos saques e abusos cometidos pelos exércitos aliados:

> Las tropas iniciaron el saqueo. Nada se respetó; ni las legaciones y consulados extranjeros, ni las Iglesias ni las tumbas. [...]. Vírgenes y santos, mobiliários de París, platerías, obras de arte, pianos, nada escapó, ni siquiera los almacenes y depósitos de los comerciantes argentinos y brasileños respetados durante la guerra. [...]. Terminado el saco muchas casas fueron incendiadas. El botín de guerra fué transportado en una flota a Buenos Aires, y allí subastado, distribuyéndose el producto entre los goviernos brasileño, argentino y oriental conforme a las estipulaciones del tratado de la Triple Alianza (CHAVEZ, 1991, p. 224).

Para Rigual (s/d), Assunção virou palco de um "saqueo escandaloso" (p. 54) por parte das forças aliadas. Rios (1963), nessa mesma direção, afirmou que "el 1º de enero

[193] Terán e Gamba (1920), Tavarozzi (s/d), Rigual (1935), Rios (1963), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d), Cardozo (1965), Lezcano (s/d) e Moreira e colaboradores (2009).

del [18]69, los aliados entraban en la Asunción, ciudad que fué saqueada durante varios días, en forma escandalosa" (p. 226). Vasconcellos (1970) assinalou que "[...] las tropas brasileñas de desembarco ocuparon Asunción entrando a saquearla sin escrúpulo alguno" (p. 179) e que "[...] los templos y casas particulares fueron saqueados cargándose el fruto de la rapiña en los barcos brasileños y argentinos surtos en el puerto de Asunción" (p. 185).

Benítez (s/d) deu ênfase a crueldade que os aliados teriam cometido em relação à população civil paraguaia e ao heroísmo desta população ao suportar tamanhos excessos. Concluiu que as intenções dos aliados não eram apenas contra López, como constava no Tratado da Tríplice Aliança, mas contra todos os paraguaios, como foi demonstrado, segundo o próprio autor, pelas ações dos aliados ao tomarem Assunção. Benítez finalizou suas reflexões apontando que a guerra não veio a trazer a civilização ao Paraguai, como defendiam alguns.

> [...] el ejército aliado marchó sobre la capital, ocupándola el 5 de enero de 1869 y sometiéndola a un terrible saqueo, del que no se libraron ni la igresias, ni los cementerios (p. 100). [...]. La saña y crueldad de los aliados con la población civil paraguaya que caía en sus manos, el vergonzoso saqueo de Asunción, el asesinato de prisioneros, aún niños, ancianos y heridos, mostraban a las claras que la guerra no era tan solo contra el mariscal López, como anunciaban los aliados, sino contra el Paraguay todo, y mostraba que tampoco venían a traernos la civilización (BENÍTEZ, s/d, p. 103).

O livro didático paraguaio mais recente analisado, de Moreira e colaboradores (2009), também não deixou de abordar os excessos dos exércitos aliados na entrada em Assunção. Para os mesmos:

> [...] Entró el 5 de enero de 1869 a la capital paraguaya, que fue sometida al saqueo por parte de la tropas imperiales. Ni las legaciones extranjeras ni las casas particulares ni las iglesias o sepulcros fueron respetados. La ciudad deshabitada quedó a merced de los invasores. Muebles, artículos de valor, documentos y otros objetos fueron transportados a Buenos Aires y Río de Janeiro. (2009, p. 284).

Cardozo (1965) é o único autor, dentre os que trataram dos excessos cometidos pelos exércitos aliados, que apresentou uma visão menos negativa dos exércitos argentinos em comparação aos exércitos brasileiros. Para o mesmo:

> Las fuerzas argentinas acamparon en los alrededores, mientras las brasileñas se entregaban a implacable saqueo, sin respetar templos, sepulcros ni legaciones. Poco después, **Caxías abandonó el teatro de operaciones, descontento por la insistencia del Emperador em llevar la guerra hasta la destrucción total del Paraguay** (CARDOZO, 1965, p. 106) (grifo nosso).

Em linhas gerais, ao longo de seu texto, Cardozo (1965) apresentou uma visão mais negativa do Império brasileiro do que da República Argentina. Para o mesmo, este último país teria defendido a finalização do conflito, enquanto que o governo brasileiro, não; teria aberto mão de impor limites territoriais ao Paraguai depois da guerra, enquanto que o governo brasileiro, não; teria evitado realizar saques à capital Assunção, ficando apenas aos arredores da cidade, enquanto que o exército brasileiro, não.

Dentre aqueles que abordaram a questão da invasão das forças aliadas à capital Assunção, Terán e Gamba (1920) foram os únicos autores que descreveram a situação sem tom de crítica às atitudes dos invasores, chegando inclusive a falar em "direitos da vitória". Para os mesmos:

> Los grupos de gentes allí reunida, a saber: los guerreros, los proscriptos y los especuladores, se apoderaron de los edificios públicos y privados, con el derecho de la victoria: Edificios que se hallaban en completo abandono porque sus dueños, voluntaria o forzosamente, los habían dejado por transladarse a los sitios de la última campaña (1920, p. 128).

A primeira edição da obra de Terán e Gamba é de 1882. A perspectiva dos aliados talvez tivesse influenciado a produção didática paraguaia. Como se sabe, o momento pós-guerra no Paraguai foi marcado pela visão dos aliados, em que Solano López passou a ser visto como *traidor e assassino de sua própria pátria*. Foi o momento em que o país passou a ser reconstruído, sobretudo, por exilados opositores da família López que, terminada a guerra, voltaram ao Paraguai para, sob os auspícios dos aliados, realizar o processo de reconstrução do país guarani. Então, é basicamente nesse contexto em que a obra de Terán e Gamba (1920) foi produzida. Tal fato talvez explique a tomada de uma posição menos enérgica para abordar a tomada de Assunção pelas forças aliadas, em contraste com outros autores analisados.

Outra questão que deve ser fruto de problematizações é o silenciamento que a historiografia brasileira delegou ao tema. Assim, pouco – ou nada – temos em relação à tomada de Assunção por forças brasileiras, aos excessos cometidos pelas forças aliadas na capital guarani, à permanência de forças brasileiras no referido país até pelo menos meados da segunda metade da década 1870. Há, supomos que por consequência, um silenciamento também nas produções didáticas brasileiras em relação à temática abordada. Nenhuma das obras didáticas brasileiras selecionadas para pesquisa abordou as questões mencionadas. Em contrapartida, a referida temática é recorrente na historiografia paraguaia.

A perspectiva de que o Paraguai havia se tornado, após a guerra, em um "campo de luta dos vencedores" e/ou em um espaço que passou a ser reorganizado a partir de uma tutela dos aliados é um tema recorrente na historiografia paraguaia[194]. Vasconcellos (1970) destaca, por exemplo, as interferências das forças aliadas:

> La primera época del Paraguay de la postguerra del 70 fue de crisis política. Los problemas de la organización nacional no pudieron ser atendidos como correspondía porque la intervención del Brasil y la Argentina en las conspiraciones y golpes de estado desempeñaron un papel demasiado importante. (p. 193).

Para Rigual (1935), o governo provisório havia se formado "bajo la vigilancia de los invasores" (p. 57). Rios (1963) também enfatizou que o triunvirato "iba a gobernar bajo la estrecha vigilancia de los aliados" (p. 232) e continuou afirmando que "el Triunvirato, nascido en la forma conocida, no podrá contar con la liberdad necesaria para su desenvolvimiento; Por el contrario, apenas será un instrumento servil de los gobiernos aliados, un verdadero gobierno títere" (p. 232). Para Chavez (1991), "los diplomáticos y militares de la alianza actuaban como virreyes interviniendo abiertamente en la política interna" (p. 232). Para Benítez (s/d):

> Comenzaba una nueva etapa para el Paraguay; reorganizar el país del desastre causado por la guerra. Todavía tropas brasileñas y argentinas ocupaban el país y así iba a continuar hasta la firma de los tratados definitivos de paz" [...] Tropas brasileñas ocupaban la Asunción y la diplomacia brasileña controlaba las decisiones políticas (p. 105).

[194] Dentre as obras didáticas paraguaias analisadas, abordaram a referida questão Terán e Gamba (1920), Rigual (1935), Rios (1963), Chavez (1991), Vasconcellos (1970), Benítez (s/d), Cardozo (1965), Lezcano (s/d) e Saccaggio e colaboradores (2004).

Cardozo (1965) apontou que:

> La parte principal de la administração correspondió a los emigrados y desertores alistados en la Legión Paraguaya. La actividad política se ejercía bajo la atenta vigilancia de los aliados y con su desembozada intervención, para utilizar a los sectores en la lucha que pronto recrudeció en torno de la liquidación diplomática de la guerra. [...] En este caótico período, fue factor de perturbación mayor la presencia de las fuerzas de ocupación, a las cuales acudián los sectores políticos en demanda de protección o de ayuda. Era común que ellas intervinieran en las luchas civiles, ya sea para sofocar revoluciones o para imponer soluciones (p. 110-111).

Saccaggio e colaboradores (2004), além de destacarem que "los aliados imponen en Asunción un gobierno manejado por ellos" (p. 133), apontaram que "la rivalidad entre la Argentina y el Brasil, se habia manifestado desde el comienzo de la guerra, volvió a recrudecer de tal modo que Asunción se convertió en el escenario de violentas disputas" (p. 137). Nessa mesma direção, Chavez (1991) já havia anunciado que o Paraguai do Pós-Guerra havia se convertido "en campo de lucha de los vencedores" (p. 231). Cardozo (1965) havia assinalado a rivalidade entre o Brasil e a Argentina em relação às negociações do Pós-Guerra com o Paraguai, afirmando que:

> El anexionismo argentino, si existió, ni siquiera asomó la nariz. La disputa entre los aliados versó sobre los limites que debía aceptar el Paraguay. La teoría argentina de que la victoria no daba derechos fue a alegada por el Brasil, pero solo para evitar que la Argentina quedara con todo el Chaco que el Tratado de la Triple Alianza le asignaba (p. 110).

Terán e Gamba (1920), diferentemente de Saccaggio e colaboradores (2004), Chavez (1991) e Cardoso (1965), apontaram que os vencedores tomaram para si a responsabilidade de reorganizar o estado paraguaio e o fizeram não por interesses humanitários, mas em cumprimento ao Tratado da Tríplice Aliança. Os autores (1920) não apresentaram críticas ao triunvirato escolhido para reorganização do Paraguai sob os auspícios dos aliados. Novamente acreditamos que o período no qual a obra foi produzida, ainda com forte presença do ponto de vista dos vencedores, tenha influenciado na escrita didática dos autores em tela.

Ao ponderar sobre a categoria em foco, percebemos a importância que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* teve/tem na construção da identidade do povo paraguaio. Apesar de uma perspectiva marcadamente nacionalista na narrativa da maioria dos autores de livros didáticos paraguaios, percebemos, também, como em Moreira e colaboradores (2009), perspectivas que valorizem um entendimento regional no sentido de buscar que conflitos da magnitude que foi o da Guerra do Paraguai não tornem a acontecer na região. É nesse sentido que os autores mencionados, ao final do capítulo que trata da Guerra do Paraguai, na seção *Talleres*, assinalam:

> La muerte de Francisco Solano López en Cerro Corá marcó el final de cinco años de guerra sangrienta, que dejó al Paraguay en ruínas. Esta página terrible de la historia de América nos ayuda a reflexionar acerca del valor de la paz y del entendimiento entre las naciones.
> Escribimos mensajes cortos acerca de la paz, el entendimiento y el respeto entre las naciones, los pueblos y las personas. (MOREIRA et al., p. 291).

Para finalizarmos a categoria em tela, reforçamos o caráter poderoso (YOUNG, 2007; 2011) que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* pode adquirir, sobretudo, se tratado/abordado a partir da construção de uma cultura do diálogo, da paz entre as nações. As reflexões em torno das trágicas consequências geradas pela Guerra do Paraguai podem – e devem – servir para nunca olvidarmos dos horrores de uma guerra e, nesse sentido, fortalecer uma cultura em que conflitos possam ser equacionados em fóruns internacionais construídos especificamente para este fim.

8 O CONHECIMENTO ESCOLAR *GUERRA DO PARAGUAI* NA FALA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO BRASIL E NO PARAGUAI

Neste capítulo, analisamos a fala de professores de História de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai, a respeito do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*. Como dito anteriormente, selecionamos como sujeitos da pesquisa quatro (4) professores da educação básica, sendo dois brasileiros e dois paraguaios[195]. No Brasil, o campo de pesquisa foi uma escola vinculada a um centro acadêmico de uma universidade pública, com sede na cidade de Recife, Pernambuco, enquanto que, no Paraguai, a escola que serviu como campo de pesquisa está vinculada a uma Faculdade de uma universidade pública, situada em Assunção. Na primeira atuam os dois professores brasileiros, enquanto nesta última atuam os dois professores paraguaios. Todos os quatro professores sujeitos da pesquisa são docentes efetivos nas escolas em que atuam.

Relevante ainda informar que, para alcançar os objetivos aos quais nos propomos neste capítulo, laçamos mão de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, além de questionários, como forma de mapear o perfil dos docentes sujeitos da pesquisa. Importante reforçar que os dois campos de pesquisa são escolas de referência, criadas com a finalidade de nela se desenvolverem experimentação pedagógica, cujas dependências se encontram em importantes instituições universitárias, brasileira e paraguaia. Essas características pesaram quando fomos estabelecer os critérios para selecionar os campos de pesquisa nos dois países, pois, em sendo colégios de referência e experimentais, supomos que houvesse, dentre outras questões: (1) um esforço em estabelecer um permanente contato/relação entre os saberes disciplinares específicos – históricos e historiográficos – e os saberes pedagógicos com os saberes escolares; (2) uma ação de integração aos projetos institucionais de formação de professores, com permanente contato com estagiários que

[195] Como dito no capítulo metodológico, as identidades dos professores sujeitos da pesquisa serão, por motivos éticos, preservadas. Tal prática já é comum nas pesquisas científicas envolvendo seres humanos, sobretudo nas pesquisas educacionais. Como evidenciado nos *Quadros 1 e 2*, constante no capítulo metodológico (quadro referente ao perfil dos professores), os sujeitos 1 e 2 são brasileiros, enquanto os sujeitos 3 e 4 são paraguaios. Informamos, ainda, que, na maioria das vezes nos referimos aos sujeitos da pesquisa como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4. Contudo, na tentativa de evitar repetições e dar fluidez ao texto, utilizamos também, em relação aos sujeitos envolvidos, às expressões: Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3 e Sujeito 4 ou, ainda, Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3 e Entrevistado 4.

estão realizando o estágio curricular obrigatório da formação inicial; (3) uma elevada qualificação docente, com grande parte de professores mestres e doutores, que as distinguem do conjunto das redes de ensino em que se situam; (4) o professorado possuir tempo de dedicação à escola, tendo em vista que, boa parte dele tem regime de trabalho de dedicação exclusiva.

O presente capítulo está estruturado em categorias construídas a partir das entrevistas aos professores sujeitos da pesquisa. Como dito no capítulo metodológico, analisamos detalhada e repetidamente as transcrições das entrevistas e, a partir de eixos temáticos que íamos encontrando nas falas dos docentes, passamos a destacar/separar todo o texto da transcrição em cores diferenciadas. Por tal razão, cada temática encontrada/observada/analisada ganhava uma cor específica. Finalizado esse movimento de pré-análise do material, chegamos as seguintes categorias: (1) Saberes disciplinares e formação de professores; (2) Conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e livro didático de História; (3) Construção de significados e identidades nacionais a partir do conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*.

8.1 Saberes disciplinares da História e formação de professores

Consideramos relevante observar os saberes disciplinares dos sujeitos da pesquisa – no caso, os de natureza histórica e historiográfica – em relação à Guerra do Paraguai, para que possamos melhor entender, doravante, as suas traduções para o saber escolar – no caso, o saber histórico escolar. Entendemos os saberes disciplinares como um conjunto de saberes socialmente construído, selecionado, organizado e legitimado em determinado momento por uma comunidade de especialistas que não atua unicamente com base no rigor científico, mas também a partir de demandas sociais – contextualizadas historicamente - que estão enredadas em teias de poderes/saberes. São saberes, portanto, que estão, atualmente, "integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos". (TARDIF, 2010, p. 38),

Por se constituir, atualmente, em "saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente" (ALMEIDA; BIAJONE, p. 286, 2007), os saberes disciplinares estão presentes, com destaque de tempo, espaço e poder, na formação – inicial e continuada – de professores, mas não se restringem ao

espaço formativo. Os saberes disciplinares são mobilizados na prática docente, assim como estão sistematizados em pesquisas que se convertem em leituras especializadas, sejam elas oriundas de trabalhos de dissertações, teses e artigos acadêmicos ou como produto do mercado editorial, materializada em livros, individuais e/ou coletivos, em periódicos de divulgação e, mais recentemente, em sites especializados em História, Educação e ensino.

Reconhecemos que, na prática docente, os professores mobilizam saberes diversos, em contextos também diversos. Assim como Tardif (2010), entendemos os saberes docentes como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Entretanto, cabe destacar que, para esta seção, apresentamos o interesse em dar relevo aos saberes disciplinares da História, sobretudo àqueles relacionados à temática Guerra do Paraguai, com foco para a formação inicial e continuada dos professores sujeitos da pesquisa. Dito isto, realizamos a seguir as análises em torno das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, sendo dois brasileiros e dois paraguaios.

Perguntamos aos quatro professores sujeitos da pesquisa sobre as memórias de sua formação inicial, especificamente com o objetivo de saber se a Guerra do Paraguai havia se constituído como uma temática discutida e trabalhada em sala. Ao ser confirmada a presença da temática em foco por todos os quatro entrevistados, perguntamos a partir de qual bibliografia e abordagens a temática se fez presente em sua formação inicial. O Professor 1 respondeu:

> Olhe..., houve, eu lembro, era uma disciplina de História do Brasil Império que chamava, não sei se continua assim, e a gente discutiu a Guerra do Paraguai, **eu lembro do... assim, que houve o debate, não me lembro qual era a abordagem**, mas eu me lembro que a gente leu aquele livro "A Guerra Maldita" [sic], **do Doratioto. "Maldita Guerra"**, é isso, **eu lembro que aquela foi uma leitura de referência para o debate e deve ter sido complementada com outros que eu não me recordo agora**, mas eu lembro bem quando eu li isso aí... lembrar assim... mas eu lembro do debate e lembro da leitura do "Maldita Guerra". Eu não sei se houve um seminário, talvez tenha acontecido, para gravar tanto assim na minha cabeça, talvez tenha acontecido um seminário, mas eu realmente não tenho certeza se houve. **Mas houve a abordagem, houve a discussão**, e eu acho que foi uma discussão um pouco pensando não só... **eu posso até estar confundindo as coisas, mas não só da questão política, das disputas políticas entre Estados, de acordos e de alianças, mas**

> **pensando um pouco a questão da população, escravos, indígenas e tal, mas isso assim, muito por cima, não me lembro bem como a gente encaminhou esse debate não**. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

Mesmo o Professor 1 não sabendo, ou não se lembrando inicialmente, qual a abordagem em relação à Guerra do Paraguai na formação inicial, a continuidade da fala do mesmo nos dá importantes indícios[196], como por exemplo, quando o referido professor aponta, de forma meio imprecisa, que a disciplina não se restringiu a discussões em torno das *disputas políticas entre estados*, mas abarcou também as discussões relacionadas às populações que participaram da guerra, com destaque para a negra e a indígena. A fala do Professor 1 nos aponta, então, que a abordagem adotada em relação a Guerra do Paraguai na formação inicial do mesmo não se restringiu a uma História política e militar, mas foi também seguida por uma história com um viés mais social, trazendo à tona a participação de *populações subalternas*, numa abordagem que pode indicar a perspectiva de uma *História vista de baixo*.

Outro componente importante na fala do Professor 1, é a indicação de que Francisco Doratioto se constituiu em uma *leitura de referência para o debate*. Tal apontamento já nos assinala elementos de uma abordagem historiográfica, mais voltada para uma perspectiva *neorrevisionista*. Em relação a isso, o Professor 2 também nos aponta o acesso ao livro de Doratioto, intitulado "Maldita Guerra" em sua formação inicial:

> Estudei, **estudei a Guerra do Paraguai na graduação, já numa época em que havia um certo repensar em relação à Guerra do Paraguai**. Eu lembro que na época tava saindo um livro, eu não me recordo, era um livro verde, capa verde [...] **'A Maldita Guerra', exatamente, então tava saindo... foi na época que saiu aquele livro**. O acesso ao livro naquele momento era muito difícil. Nós tínhamos apenas uma biblioteca muito mal suprida de textos e livros, mas tinha um colega, como ele era aposentado do Banco do Brasil, fazia parte de nosso **grupo de pesquisa**, de estudo, então ele teve condições de comprar esse livro e foi um livro que foi muito importante, **então já havia naquele livro e naquela disciplina que nós tivemos, trabalhando a Guerra do Paraguai, um uso de imagens, quer dizer, eu acho que foi muito positivo já naquele momento a minha**

[196] O Professor 1 realizou o seu processo de formação inicial entre os anos de 2000 e 2004. A entrevista foi realizada em 2015. Nesse sentido, há uma distância temporal de pouco mais de dez anos, daí as imprecisões em algumas pontuações observadas em sua fala. Por coincidência, a formação inicial do Professor 2 também se deu entre os anos de 2000 e 2004. A entrevista com o Professor 2 se deu em 2016.

> **discussão, o meu contato digamos com a Guerra do Paraguai** [...]. (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

O Professor 2, ao relatar as memórias de sua formação inicial em relação ao estudo da Guerra do Paraguai lembrou-se do livro do Doratioto, "Maldita Guerra". Na fala do mesmo não conseguimos perceber com clareza se o livro do referido autor foi ou não efetivamente utilizado pelo professor da disciplina em sua formação inicial. Entretanto, o que importa perceber nesse momento é que a "Maldita Guerra" foi um livro importante para o entrevistado na época de sua formação, a ponto de o mesmo se lembrar de tais elementos mais de dez anos depois. Ao que tudo indica, o livro do Doratioto foi lido e debatido no grupo de pesquisa do qual participara na graduação.

O Professor 2 já realiza, no relato de suas memórias da graduação em torno do estudo da Guerra do Paraguai, reflexões relativas ao momento em que a mesma se deu, quer dizer, "já numa época em que havia um certo repensar" concernente ao conflito. Apesar de um repensar sobre a Guerra do Paraguai já estar ocorrendo no Brasil desde, pelo menos, meados da década de 1980, com autores como Luiz Alberto Moniz Bandeira (1982), Alfredo da Mota Menezes (1982), Ricardo Salles (1990) e o próprio Doratioto (1991), dentre outros, e a reflexão ser reforçada na década de 1990, com o *Colóquio Guerra do Paraguai – 130 anos depois*, organizado pelo professor Carlos Guilherme Mota, que culminou em um importante livro, que leva o mesmo nome do colóquio, organizado por Maria Eduarda Castro Magalhães Marques (1995), podemos apontar também os primeiros anos da década de 2000 como um importante período de reflexão em torno do conflito.

As obras de Francisco Doratioto, *Maldita Guerra*, e de Ana Paula Squinelo, *A Guerra do Paraguai, essa desconhecida...Ensino, memória e história de um conflito secular*, ambas publicadas no ano de 2002, tiveram importante repercussão, não só entre os especialistas da área, mas na própria imprensa em geral, o que mobilizou novas discussões em torno do maior conflito armado da América Latina. É justamente este o momento em que o Professor 2 estava fazendo referência, ao apontar que em sua

formação inicial, que se deu entre os anos de 2000 e 2004, estava havendo *um certo repensar* sobre a Guerra do Paraguai[197].

A questão iconográfica, como poderá ser percebido ao longo das citações com a fala do Professor 2, será um elemento de constante interesse e recorrência. O mesmo aponta como positiva a experiência que teve, desde sua formação inicial, com o trabalho com as imagens relativo à Guerra do Paraguai. A esta questão retornaremos na categoria seguinte, "o conhecimento escolar sobre a Guerra do Paraguai".

O Professor 2 buscou, ao longo de toda entrevista, problematizar a sua formação. Nesse sentido, aponta que:

> Uma dificuldade nossa, muitas vezes o nosso olhar para a América Latina, desde o curso de História, é um olhar... isso tem melhorado muito, mas na minha época se começava a repensar nisso, muito problemático né? **Nós olhamos muito para a Europa, nosso curso de História é um curso muito eurocêntrico**. Aliás, a formação do nosso curso de História está muito pautada numa literatura francesa. Isso tem mudado muito, mas ainda é uma dificuldade para se pensar. **Eu, como professor, reconheço, por exemplo, uma certa deficiência da minha formação em relação à América Latina. Nós estudamos muito Europa, Europa, Europa e esquecemos de nossos vizinhos**, então quando nós vamos estudar, por exemplo... e essa é uma dificuldade que eu tenho como professor, reconhecendo aqui minhas dificuldades como histo... como professor, por exemplo, quando nós vamos estudar aqui a colonização espanhola, portuguesa não, mas espanhola, há uma certa dificuldade. Você precisa ter um cuidado maior de pesquisar, de estudar, **por que houve, no meu caso particular, eu tive uma deficiência nisso**. Então é um assunto que está um pouco distante, que nós precisamos aprofundar e aproximar mais isso. Então, a **Guerra do Paraguai foi um desses assuntos que foi importante, eu acho que nós tivemos um olhar cuidadoso naquele momento, mas foi muito rápido, poderia ter sido algo mais aprofundado, de um diálogo maior.** (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

O Professor 2 tece críticas à sua formação inicial, apontando a perspectiva eurocêntrica em que a mesma estava direcionada, pautada basicamente, segundo o

---

[197] No momento atual, uma importante coleção que serve para demarcar esse repensar sobre a Guerra do Paraguai, mais de 150 anos após o início do conflito, é a organizada pela professora Ana Paula Squinelo. A coleção reúne especialistas na temática dos quatro países envolvidos no conflito. Ver:
SQUINELO, Ana Paula. *150 anos após-a Guerra do Paraguai*: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. 1. ed. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2016. v. 1.
_____. *150 anos após-a Guerra do Paraguai*: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. 1. ed. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2016. v. 2.

mesmo, por uma *literatura francesa*. Ao tecer tal crítica esse professor reflete e problematiza o próprio lugar da América Latina na formação inicial do professor de História e do historiador. Aponta ainda que, o pouco espaço destinado ao estudo da América Latina na formação inicial, criou uma insuficiência, uma lacuna que fez com que o professor, ao preparar aulas de determinados assuntos, como a *colonização espanhola*, por exemplo, tenha que dispender um cuidado e um tempo maior, para que, na própria atuação profissional, possa superar as deficiências geradas na formação inicial.

Ao abordar o tema da Guerra do Paraguai na formação inicial, o Professor 2 ressalta que houve *um olhar cuidadoso*, mas o pouco tempo destinado a discutir a temática impossibilitou o seu aprofundamento. É importante ressaltar que os saberes disciplinares da História "resultam do processo de seleção na cultura (cf. Forquin, 1993) que as instituições de ensino superior (IES) promovem num dado momento para cumprir sua missão formadora" (BATISTA NETO, 2006, p. 2).

Em relação à historiografia utilizada na formação inicial, o Professor 2 aponta que:

> [...], **era uma historiografia bem tradicional em relação à Guerra do Paraguai**. Eu poderia depois até te colocar isso, **mas eram livros consagrados, com uma visão, muitas vezes, ainda um pouco, uma visão um pouco heroica da coisa, né**, se apresentava dessa maneira. Mas que eram livros considerados importantes pela quantidade de informações, dados, números, datas, essas coisas, essa História mais positivista, digamos assim, né. **Não eram livros que traziam assim uma visão tão crítica em relação à Guerra do Paraguai** e isso foi feito, como eu te falei, nós fizemos trabalho, eu lembro que **nós apresentamos trabalho, utilizamos outros livros, então isso veio ao longo de uma busca nossa**, de nossos trabalhos. Mas a literatura da época disponível era uma literatura muito precária, pelo menos naquele momento. Autores, eu tenho dificuldade agora de me recordar esses autores. (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

E continua:

> **Era uma historiografia mais tradicional, mas ao longo da disciplina, ao longo da discussão, nós avançamos** e isso eu acho que foi positivo, **houve um avanço para se repensar um pouco a Guerra do Paraguai fora daqueles parâmetros que nós estávamos**

> **acostumados como aluno de ensino médio e fundamental** na década de [19]80 e [19]90. Você tinha uma dimensão muito de heroísmo, né. Caxias e aquela coisa toda, quer dizer, e nós... **e nessa disciplina nós fomos verificar e ver o lado do Paraguai, o que tinha acontecido no Paraguai de fato, e isso aí é uma outra visão.** (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

Apesar de o professor 2 indicar que, em trabalhos apresentados em sua formação inicial avançou na leitura referente à Guerra do Paraguai, aponta que a bibliografia utilizada na disciplina possuía, basicamente, um viés mais tradicional, positivista, com destaque a datas e eventos, com uma perspectiva muitas vezes heroica. O professor 1 e o professor 2 cursaram História na Universidade Federal de Pernambuco entre os anos de 2000 e 2004 e talvez tenham sido colegas de turma, o que não quer dizer, necessariamente, que tenham cursado a disciplina que aborda a Guerra do Paraguai juntos ou com o mesmo professor, daí haver algumas aproximações e distanciamentos em relação a reflexão que ambos fazem de sua formação inicial em relação especificamente à temática Guerra do Paraguai.

Os Professores 3 e 4, por sua parte, problematizam também a formação inicial para o magistério e a carreira do profissional da História no Paraguai[198]. Em relação a isso, o Professor 3 é enfático ao afirmar:

> Mira, la carrera Historia aquí, exceptuando algunos profesores que tienen un bagaje teórica que deban mostrar otros enfoques, **la gran mayoría están treinta años, cuarenta años en el tiempo retrasado**, **tienen un esquema interpretativo totalmente desfasado** y mi profesor, profesor con quien yo trabajé esta parte de la Historia **utilizaba un texto de Efraim Cardozo**, que es un liberal positivista. Entonces, esta es su visión, **era una Historia de eventos, una narración de eventos y sólo esto**. Para mi, por lo menos, era muy limitado, muy limitado. Justamente lo que hice es explorar otros enfoques para ir más adelante. (PROFESSOR 3. Grifos nossos).

As críticas do Professor 4 seguem basicamente na mesma direção. Desse modo, afirma:

[198] A expressão "carreira de História" é, como poderá ser percebido nas citações, recorrente na fala dos sujeitos 3 e 4, docentes paraguaios. Entendemos que a mesma contemple, pelo menos, dois sentidos: (1) abordagem historiográfica e (2) currículo da formação de professor.

> **En la carrera de Historia lo que ocurre es que la mayoría de nuestros profesores están imbuidos por la identidad nacionalista**, en el caso romántico así, **muy pocos són los que siguen otra corriente**. En el caso, nosotros, en la materia Historia Nacional Independiente, que en el último año desarrollamos esta materia, desarrollamos el tema de la Guerra de la Triple Alianza, pero como él comulgaba con otras ideas, **es muy poco lo que llegamos a analizar en clase así, generalmente nosotros mal invocamos a los libros, alguna cosa para adentrar en esta curiosidad que teníamos para llegar a nuestra própia interpretación**. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Ambos os sujeitos paraguaios não se limitam a narrar/descrever a sua formação inicial, mas realizam uma crítica em relação à própria "carreira de História" no Paraguai. Para o Professor 3 há, em geral, uma defasagem teórica das pesquisas históricas realizadas no país guarani, uma vez que os historiadores estariam, em sua maioria, segundo o mesmo, "treinta años, cuarenta años en el tiempo retrasado". O Professor 4 assinala que a maioria dos professores de História no Paraguai seguem uma perspectiva nacionalista e romântica da História. Há, nesse sentido, uma aproximação muito grande entre as perspectivas apresentadas pelos Professores 3 e 4 em relação ao desenvolvimento das pesquisas históricas e do ensino de História no Paraguai. Talvez, inclusive, a própria defasagem em relação ao *esquema interpretativo* percebida pelo Professor 3, seja devido, na visão do Professor 4, a adoção de uma perspectiva romântica da História, quer dizer, nacionalista.

Em relação à bibliografia utilizada, o Professor 3 chega a nomear Efraim Cardozo como a principal leitura usada para tratar da Guerra do Paraguai. Nesse sentido, realiza uma crítica a sua formação inicial por ter estudado a guerra, basicamente, como uma *narração de eventos*, tendo em vista a própria característica da bibliografia usada. O Professor 4, de forma mais explícita e enfática, aponta que os textos costumeiramente utilizados no Paraguai para o estudo da *Guerra Grande* são textos que *apoiam a visão paraguaia da guerra*, portanto, adotam uma perspectiva nacionalista. Assim, afirma:

> [...] Porque lo que ocurre en la carrera de Historia, como dije, **esta muy dominado por el tema nacionalismo**, **pero es un nacionalismo ya, que en gran parte está desprovisto de una análisis profunda**, **por eso que casi todas las fuentes están concentrada más en la literatura que apoya la visión paraguaya de la guerra**. Pero en líneas generales nosotros utilizamos más textos referentes a la causa

> paraguaya y muy pocos textos que van en contra la tesis paraguaya. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Ao perguntarmos que autores seriam esses que *apoiam a causa paraguaia*, o Professor 4 responde:

> Efrain Cardozo, León Pomer, después Atílio García Mellid, después los autores, por ejemplo, O´Leary, pero la mayoría son autores paraguayos y algunos otros autores extranjeros, como dije, como Pomer, García Mellid, Chiavenato, que son escritores que apoyan la tesis paraguaya, de que vienen en cima para destruir un modelo de desarrollo. **Muy pocos son los textos que, de repente, van a consultar que tienen en contra de esta tesis. Por ejemplo, Doratioto no es muy leído. Casi no se le cita la fuente**. Y es interesante tal vez el ejemplo, para un estudioso de Historia podería ir a leerlo y por en contra para contrastar y sacar sus conclusiones, pero es algo que la carrera tiene ese problema. (PROFESSOR 4).

O Professor 4 é enfático ao apontar que, no Paraguai, a perspectiva nacionalista adotada pela maioria dos historiadores fez com que a literatura sobre a guerra fosse, em sua maior parte, uma literatura que apoiasse a *causa/tese paraguaia*. Inclusive, segundo apontado pelo mesmo, a adoção de autores estrangeiros se daria a partir da perspectiva de *apoio a essa causa paraguaia*. Interessante perceber que, enquanto no relato dos Professores 1 e 2 Doratioto é apresentado como uma leitura de referência, para o Professor 4 o mesmo autor é apresentado como pouco lido e indicado, por ser um autor que não apoia *a causa paraguaia*.

Não é de se estranhar, contudo, que o mesmo Professor 4 realize esses apontamentos acerca da obra de Doratioto, tendo em vista que o referido autor não só não *apoia a causa paraguaia* como apresenta, em nossa visão, uma certa perspectiva nacionalista da Guerra em relação ao Brasil. Em seu principal livro, "A Maldita Guerra", Doratioto (2002) afirma:

> Entre 1740 e 1974, o planeta teve 13 bilhões de habitantes e assistiu a 366 guerras de grande dimensão, ao custo de 85 milhões de mortos. O resultado dessas guerras parece ter sido um premio à agressão, pois em dois terços delas o agressor saiu-se vencedor e, quanto a duração, 67% terminaram em prazo inferior a quatro anos. A Guerra do Paraguai faz parte, portanto, da minoria, pois **o agressor, o lado paraguaio**, foi derrotado, e a luta se estendeu por cinco anos. [...] A

> geração daqueles que lutaram na guerra, quer nos países aliados, quer no Paraguai, não registrava de forma positiva o papel histórico de Solano López. **Havia certeza da sua responsabilidade, quer no desencadear da guerra**, ao invadir o Mato Grosso, **quer na destruição de seu país**, pelos erros na condução das operações militares e na decisão de sacrificar os paraguaios, mesmo quando caracterizada a derrota, em lugar de pôr fim ao conflito (DORATIOTO, 2002, p. 17-19) (Grifos nossos).

Para o autor citado, *o agressor*, quer dizer, o causador da guerra, já está muito claramente definido: foi o governo paraguaio sob a direção de Francisco Solano López. Segundo essa perspectiva, o império brasileiro teve, inevitavelmente, que retaliar. Na perspectiva de Doratioto, existe uma unanimidade em relação à percepção do papel histórico exercido por Solano López sobre toda a geração que participou da guerra, inclusive do lado paraguaio. A unanimidade apontada por Doratioto é algo que, com toda certeza, se constitui como improvável e de difícil comprovação histórica. Se pararmos para observar, a própria História política do Paraguai ao longo do século XX, sobretudo nas três primeiras décadas, perceberemos que a mesma é marcada pela disputa ideológica entre *lopistas* e *anti-lopistas*, o que indica que não houve – e ainda não há, se é que um dia haverá – consenso em relação ao papel histórico exercido por Francisco Solano López.

Na citação anterior, conseguimos perceber que Doratioto, além de isentar o Império brasileiro de toda e qualquer responsabilidade em relação à guerra, uma vez que essa se deu como uma reação deste último à agressão praticada pelo país guarani, aponta Solano López como o responsável, não apenas pelo conflito, mas também, e talvez sobretudo, pela própria destruição do Estado paraguaio e pela dizimação de sua população. É preciso ressaltar que Doratioto, apesar de pôr em relevo os conflitos regionais relacionados ao processo de construção dos Estados platinos como principal motor da Guerra do Paraguai, como é característico dos autores *neorrevisionistas*, retoma muitas das explicações e argumentações da historiografia tradicional, nacionalista, mormente àquelas relacionadas à figura de Solano López.

Nesse sentido, se pararmos para refletir melhor, temos a seguinte configuração: professor paraguaio (4) participante da pesquisa aponta que a grande maioria dos textos lidos e utilizados no Paraguai é composta por aqueles que *apoiam a causa/tese paraguaia*, de um lado, e, de outro, a indicação, pelos professores brasileiros, sujeitos da pesquisa, da importância do livro de Doratioto em suas formações. Um livro que, em

certo sentido, poderia ser visto por alguns, como *apoiador da causa brasileira*. De tal modo, nessa acepção, o que teríamos é a contraposição de nacionalismos no que se refere à literatura usada nos currículos da formação do professor de História, nos países em foco.

Apesar desta reflexão/problematização, é preciso ressaltar que nenhum dos quatro professores apresentou-se como um nacionalista convicto, pelo contrário, apresentaram-se como críticos dessa perspectiva, o que não quer dizer, contudo, que os mesmos não apresentem um sentimento de nacionalidade arraigado, ou que, esse mesmo sentimento não afete, ou possa afetar, suas interpretações sobre a Guerra do Paraguai em algum momento, tanto no que diz respeito à prática historiográfica quanto à prática docente[199].

Para entendermos as diferenças no processo de constituição da Guerra do Paraguai enquanto saber disciplinar da História no Brasil e no Paraguai é preciso relembramos que os saberes disciplinares "resultam do processo de seleção na cultura (cf. Forquin, 1993) que as instituições de ensino superior (IES) [ou outras instituições acadêmicas, como o IHGB ou o APH] promovem num dado momento para cumprir sua missão formadora" (BATISTA NETO, 2006, p. 2). Não podemos olvidar que os saberes disciplinares são um conjunto de saberes socialmente construído, selecionado, organizado e legitimado em determinado momento por uma comunidade de especialistas. Relevante mencionar que esses especialistas não atuam unicamente com base no rigor científico, mas também *se deixam* influenciar por demandas sociais – contextualizadas historicamente – que estão enredadas em teias de poderes/saberes.

Assim, a *prática epistemológica*, sendo um dos componentes da *práxis pedagógica* e presente no ato educativo em sala de aula (neste caso específico, no processo de formação inicial dos professores), não poderia estar desvinculada de uma prática historiográfica, tendo em vista que a História, como já apontava Certeau (2011), se configura enquanto uma *prática institucionalizada*. É nesse sentido que apontamos as diferenças existentes em relação às instituições formativas dos professores sujeitos da pesquisa.

---

[199] Importante ressaltar ainda que, em relação aos sujeitos da pesquisa de origem brasileira, não houve a associação direta na indicação da referência ao livro do Doratioto à questão do nacionalismo. Em verdade, não podemos resumir o livro do referido autor apenas ao que se refere a uma perspectiva nacionalista do conflito, apesar de a mesma estar presente. Reconhecemos a relevância da obra do Doratioto no sentido de ser uma pesquisa embasada em vasta documentação histórica e, acreditamos que foi nesse sentido que os Professores 1 e 2 se referiram, ao mencionarem o livro do Doratioto (2002).

Quando perguntado ao Professor 4 acerca de sua interpretação e dos autores que embasam a mesma em relação à Guerra do Paraguai, o mesmo respondeu:

> Para te decir, todavía, que estoy en un proceso de construcción de la interpretación de la Guerra, ya leí bastante pero voy reinterpretando más, de los dobles elementos, de los dos voy contrastando. Entonces, por ejemplo, hay un artículo que escrebió un autor paraguayo que fué diputado nacional, que se llama Diego Abente Brun, donde ello escribió un artículo que se llama "Tres modelos explicativos de la Guerra", él parte en tres teorías: transcripción del poder, equilibrio del poder y la tesis imperialista, que se habla de la mano de la Inglaterra, como él llega, es muy interesante como plantea, pero, de repente no son, no se contrasta totalmente con lo que ves en otros libros. Entonces, generalmente nosotros, en Historia, no formamos, no inclinamos más a esta tesis nacionalista, muy poco, mas me inclina también a hacer, porque en la formación que tenemos, los textos, la mayoría que tenemos sobre la Guerra de la Triple Alianza son de esta corriente [de cunho nacionalista]. (PROFESSOR 4).

Apesar de se destacar como um crítico da visão nacionalista, o Professor 4 reconhece que não pode ignorar toda a literatura que segue essa linha de interpretação para analisar a Guerra do Paraguai, e que esteve presente em sua formação. Ao ser questionado sobre as correntes interpretativas de que mais se aproxima, ou que chamam a sua atenção, ele afirma o seguinte:

> **A mi lo que siempre me llamó la atención es mi línea de investigación, el tema nacionalismo. Yo quiero entender, entonces, la corriente nacionalista**, yo quiero ver sus pros y sus contras, como se construyó y que repercusiones tienen ahí, porque para mi, hasta ahora, tiene sus repercusiones. Como le comenté, en 1936 tenía la corriente nacionalista, se instaura allí una política de estado y hasta ahora tiene sus repercusiones, empezó un concepto mental que se nos quedó nosotros acá paraguayos, una estructura de acá que se nos quedó, que es produto, porque entre las dos, como dije, la positivista y el nacionalismo, venció el nacionalismo acá, **apelando a una Historia pasada de la derrota en la guerra, ese sentimiento de derrota en la guerra es lo nos marcó a nosotros, eso es lo que me atrae más en lo sentido de tratar comprender, porque es un proyecto nacional, fué un proyecto nacional, un proyecto nacional**. Lo que pasa es que después de la caída de Stroessner se cuestiona todo, es una crisis ahora también en cuanto la construcción de la Historia, porque ese nacionalismo era la bandera del gobierno de Stroessner, cae este gobierno, los anti-stronista van a cuestionar a la base del gobierno. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

E continua:

> **A mi siempre lo que me interesó es entender porque el conflicto**, más que las batallas, provavelmente a otros despertaría Acosta Ñu, Piribebuy, porque fueron, porque hasta este punto el ejército brasileño llegó a masacrar todo. **Para mi lo que me llama la atención, lo que siempre llamó mi atención, y tengo mi interpretación de eso, es las causas de la guerra, lo que llevó a la guerra, eso para mi que siempre me llamó la atención**, justamente eso que voy escarbando cada vez más, tengo mi interpretación, pero eso es lo que más me interessa. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

O Professor 4 aponta, portanto, como interesse de suas investigações conhecer sobre as causas do conflito, sobre o que teria gerado o maior conflito armado do Cone Sul Latino-Americano. Para isso, afirma que segue investigando sobre o processo de construção do nacionalismo e reconhece que, no Paraguai, o mesmo existiu como um projeto nacional que *apelava para o sentimento de derrota na guerra*, inclusive apontando indícios de que esse sentimento é – ou foi – constitutivo da própria construção da identidade paraguaia. Em relação a isso, retornaremos em seção mais adiante, intitulada "Construção de significados e identidades a partir do conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*".

O Professor 3, por sua vez, ao ser questionado sobre sua interpretação e dos autores que embasam a mesma em relação à Guerra do Paraguai aponta:

> En la verdad que yo, en mis lecturas, yo me fue siendo más a lo modelo interpretativo marxista, o sea, valiendome de herramientas marxistas. Mirando siempre la cuestión económica como elemento que definen las relaciones sociales, que impulsiona eso, y analizando los processos. (PROFESSOR 3).

Tendo em vista a resposta do Professor 3, perguntamos sobre autores paraguaios que analisaram a guerra a partir do viés marxista[200], ao que responde:

[200] A pergunta foi formulada não apenas com o objetivo de mapear o pensamento do sujeito em questão, inclusive buscando autores nos quais o mesmo se embasava, mas também no sentido de conhecer mais da historiografia paraguaia em relação, sobretudo, ao conflito analisado. No momento da entrevista, conhecíamos apenas autores brasileiros e argentinos que abordaram a guerra sob o viés marxista, a exemplo de Chiavenato e Pomer, mas não tínhamos conhecimento de autores paraguaios que tivessem se utilizado dessa mesma corrente interpretativa. Daí a dupla intencionalidade da pergunta.

> Mira, aquí en Paraguay hay muy pocos. Hay un libro así, un material en verdad, que abarca parte do que es la guerra y que fué mi profesor, justamente el doctor [Ricardo] Pavetti, que aborda como su interés en la formación de la nación paraguaya. Entonces ahí justamente se aplica esta línea de análisis y que es un de los mejores en verdad de esta etapa y él abarca desde el período colonial hasta el período previo a la guerra justamente y aplica en Paraguay con relación lo que era el Rio de la Plata y también incluso aborda la rota experiencia internacional, porque la guerra se entiende mucho teniendo en cuenta como se forjó la nacionalidad paraguaya. [...] Por eso la guerra hay que entenderlo desde a partir de esta base [elemento identitário] para analisarlo y luego los intereses en juego, los intereses regionales y extraregionales, yo por lo menos abordo así la interpretación de la origen de la guerra, no me remito solamente a narración de la diferencia de límites o la diferencia política, mas que tienes intereses por detrás. (PROFESSOR 3).

Ao explicar as causas da Guerra do Paraguai, o mesmo Professor 3 deixa claro o vínculo entre a perspectiva marxista e as questões econômicas como causa[201], como *motor* da guerra. Assim:

> [...] Porque, en el caso paraguayo, la guerra vino justamente para **desarticular un modelo de desarrollo** que se veía en el Paraguay y en sí mismo no representaba una amenaza para las potencias en esta época, ni para el Brasil, ni para la Argentina y mucho menos para la Inglaterra en este momento, pero **lo que sí molestaba era el modelo de desarrollo que se llevaba a cabo aquí, que era un modelo autónomo, nacionalista justamente, sin que se recurra a la banca inglesa**, que era ya en este momento lo que estaba vigente para que todo desarrollo del país se financiaba con créditos de los bancos ingleses o bien eran los mismos del capitalismo inglés que venía investir y a explotar. (PROFESSOR 3. Grifos nossos).

E continua, reforçando a perspectiva marxista em relação ao olhar interpretativo sobre a Guerra do Paraguai:

> Entonces era un país que salvaguardaba el tema de soberanía, inicialmente para sus recursos naturales, que administraba sus recursos naturales, para que explotaba sus recursos naturales, en función a los intereses que tienen el pueblo, entonces simplesmente este modelo iba en contra del modelo colonial que impusieron ingleses, por ejemplo. Entonces, Argentina, Brasil en este momento eran instrumentos, se bien, todavía, que el Brasil tenían rotas las

[201] No Brasil, a perspectiva destacada pelo professor 3 ficou conhecida como *revisionismo*, cujos maiores expoentes foram Pomer e Chiavenatto.

> relaciones diplomáticas con la Inglaterra, que se dá en función de intereses económicos también, pero en el fondo el vínculo, era el vínculo económico [...] (PROFESSOR 3).

O Professor 3 enfatiza sobretudo as questões econômicas para explicar as causas do conflito, apresentando o Paraguai como um *modelo de desenvolvimento autônomo e nacionalista* que gerou, portanto, interesses dos países capitalistas na destruição do mesmo. Em nenhum momento da entrevista esse professor faz referência a autores como Chiavenato e Pomer. Apesar de a perspectiva teórica adotada pelo Professor 3 não deixar de ser, também, uma perspectiva nacionalista, se diferencia do nacionalismo de autores paraguaios como O´Leary e Efraim Cardozo, justamente por ser uma corrente interpretativa que visa ser, em primeira instância, uma crítica ao imperialismo e ao modelo capitalista, assim como uma leitura dos eventos históricos cujo viés tem a preponderância de questões econômicas.

O Professor 2, ao ser questionado sobre a perspectiva teórica adotada em relação à Guerra do Paraguai, afirma o seguinte:

> [...] eu tenho uma visão muito crítica da Guerra do Paraguai, então, claro que essas obras, autores, que demonstram, que têm uma capacidade de **demonstrar todo o processo de violência que houve, [o] que existiu de massacre daquela população, você tem um massacre, um genocídio imenso, que mostra de fato as ligações políticas, o que estava acontecendo, as tramas**. Então, **saindo dessa história mais heroica, toda essa literatura é uma literatura que me atrai**. (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

Apesar de não estar claro na fala do Professor 2, tendo em vista que o mesmo não cita autores, nem denomina correntes historiográficas, há indícios, ao usar expressões como ‘genocídio’, ‘ligações políticas’, ‘tramas’, que o referido professor esteja, em maior ou menor grau, fazendo referência a ideias/teses desenvolvidas por autores revisionistas, como Pomer e Chiavenato, que trabalham sobretudo realçando as categorias destacadas. Não obstante assinalar que busca fugir de uma história heroica em relação à Guerra, esse professor aponta que não descarta a historiografia tradicional, por esta trazer diversas informações relativas a eventos e datas. Assim:

> [...] muitas vezes, por exemplo, certos livros tradicionais da Guerra do Paraguai eles nos ajudam em muitas coisas. Você tem informações, datas, você tem aqueles fatos bem positivistas, quer dizer, aquilo de certa maneira te ajuda, porque faz com que você tenha uma visão didática do que é a Guerra do Paraguai. Essa é a primeira coisa, eu acho que todo historiador precisa ter essa visão didática, mesmo que ela seja grosseira, certo, sobre um determinado assunto. [...] agora, depois você tem, é importantíssimo, você tem acesso a outras perspectivas [...]. (PROFESSOR 2).

E continua seu raciocínio, ao enfatizar sua formação:

> [...] claro que a minha formação, enquanto historiador e mais enquanto o meu mestrado e o meu doutorado, é de uma linha mais voltada para a História cultural, não tenha dúvida disso, mas eu não abro mão de certos livros chaves, são considerados assim tradicionais, são considerados de uma História muito linear, cronológica. Eu acho que eles são importantes. Agora, faço essa leitura com um olhar crítico em relação a isso". (PROFESSOR 2).

Em contraposição, o Professor 1 afirma, ao destacar seus interesses pela temática Guerra do Paraguai:

> [...] o que me interessa mais é essa discussão da.... é...são duas discussões, uma da população, ou seja, da população envolvida ou que sofreu com os efeitos da guerra, essa é uma questão, tanto a população que sofreu os efeitos diretos da violência, quanto aquela população que vislumbrava alguma conquista em participar da Guerra do Paraguai, ou seja: como é que essas pessoas se mobilizaram e as estratégias que elas mobilizaram para a guerra? Esse é um ponto. (PROFESSOR 1).

E continua:

> Um outro ponto que me chama a atenção na Guerra do Paraguai, que tem uma discussão também historiográfica, é como a guerra vai consolidando um posicionamento de uma dinâmica política dentro do império, que é uma discussão talvez um pouco mais antiga, mas que eu acho que ainda tem algumas reverberações atuais, como a ideia da Guerra, que é muito presente para o século XX, **a Guerra enquanto um instrumento político**, ele é muito presente no século XX, não que antes não fosse, mas século XX você vai ter os estados nacionais, os estados modernos muito bem consolidados, então a Guerra vai se tornando um elemento chave dentro dessa política de estado, como

> para o Brasil, não só para o Brasil, mas dentro desse contexto da América do Sul, a Guerra do Paraguai é um marco interessante para... um marco importante para dinâmica política, de formação de um corpo político novo de militares, ou de fortalecimento desse corpo político e de crise dentro de um estado que se formava, ou que se tinha formado há pouco tempo. Então, assim, eu acho que têm duas discussões que me interessam, ou que me chamam a atenção dentro da historiografia, um pouco essa dos atores e um pouco essa da questão da guerra e da relação da guerra e estado, ou da guerra enquanto um elemento político do estado. Acho que seria isso. (PROFESSOR 1).

Tal professor aponta como interesse a questão das populações que participaram da guerra, indicando, como mencionado anteriormente, uma perspectiva mais voltada a uma História Social. Mas também, não deixa de apontar interesse em questões mais tradicionais da historiografia brasileira em relação às discussões sobre a Guerra do Paraguai, como as relacionadas à consolidação do estado nacional e à emergência de *novos atores* políticos no cenário brasileiro do pós-guerra, portanto, que dizem respeito a uma abordagem voltada a uma História Política. Tendo em vista o lugar da Guerra do Paraguai em suas leituras e discussões, o Professor 1 responde:

> Olhe é, no doutorado, eu tinha um grupo de amigos que trabalhava com o Império, um grupo de colegas e amigos do doutorado, e eu sempre tinha acesso a leituras e debates sobre o século XIX e sobre a Guerra do Paraguai. **Isso era algo presente, mas não sistematizado, ou seja, não é uma coisa assim que eu parei e fui ler sobre**, mas eu me lembro de artigos, que eu não vou lembrar qual é o título, nem quem é a referência, foi em 2009, 2010, mas que circulavam, que a gente lia, porque lia muitos trabalhos dos colegas e as referências a eles, que eles utilizavam, e aí eu me lembro de ler esse debate, sobretudo, um debate da questão da escravidão, dos escravos e da Guerra, para pensar o Império do Brasil e tal, e essa questão militar pós-guerra do Paraguai, então tinha muito esse debate, e eu lia referências e tal, **mas não como eu falei para você, não um estudo sistematizado, da minha parte, sobre esse debate, mas eu estava em contato com o debate, de todo modo**. Depois que eu terminei... que passou os créditos e tal, mais um ano que eu passei pelo Rio [de Janeiro], que eu voltei para fazer minha pesquisa e sistematizar a tese, aí realmente não tive mais contato com esse debate. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

O Professor 1 aponta que a Guerra do Paraguai se fez presente em suas leituras, mesmo após a sua formação inicial, mas não como um *estudo sistematizado*. Ao ser

perguntado sobre quais as correntes de pensamento em relação à Guerra do Paraguai mais se aproximavam com seu pensamento/concepção, o Professor 1 responde:

> Não sei, não parei para pensar, numa reflexão assim mais teórica, há uma..., como eu falei para você agora, que eu me identifico, por uma questão de interesse, desta abordagem temática, talvez essa abordagem temática diga, nos fale de uma questão teórica, mas eu não parei para pensar nesta perspectiva, talvez você possa pensar um pouco nesses interesses temáticos como uma relação mais teórica de abordagem, mas realmente eu não sei, André, não sei te responder assim mais detalhadamente. (PROFESSOR 1).

Talvez a própria característica do contato do Professor 1 com a temática Guerra do Paraguai, quer dizer, uma *leitura não sistematizada*, tenha impossibilitado o mesmo de apontar, com segurança, e mesmo com conhecimento de causa, aproximações e/ou afastamentos com perspectivas teóricas e historiográficas relativas à Guerra do Paraguai. Talvez tal perspectiva tenha incidido, inclusive, na não reflexão do referido professor em torno do próprio termo utilizado para denominar o conflito em foco. Em relação a isso, o Professor 1 afirmou: "Não, não fiz essa problematização ainda, não fiz, utilizo Guerra do Paraguai sem problematizar o conceito, ou problematizar os outros conceitos, qual seria o melhor". O professor 2, em contrapartida, tece as seguintes reflexões:

> O termo Guerra do Paraguai para nós talvez seja muito cômodo, né, para nós brasileiros, seja muito cômodo né, você atribui ao outro, vamos dizer a Guerra do Paraguai você está atribuindo, eu acho que o próprio nome indica num primeiro momento, você atribui o outro, ao outro, né, as causas. E se invertesse? Quer dizer, a Guerra do Brasil, a invasão do Brasil, então veja que o próprio termo, muitas vezes, a nomeação das coisas elas são pensadas e não são por acaso. (PROFESSOR 2).

E continua:

> [...] então quando você coloca 'Guerra do Paraguai' parece que o vilão da História é e sempre foi o Paraguai, então é... quer dizer, e é um termo que vem de longas datas, que justifica, que reforça muitas vezes essa nossa visão muito harmoniosa ou de criar um consenso do que foi a Guerra do Paraguai. E nós sabemos que, em uma guerra, há interesses de ambos os lados, os conflitos existem e não dá para

> atribuir apenas a guerra a um lado, não há uma... não é algo unilateral. O termo, portanto, no meu entendimento, ele é muito cômodo para quem não quer se comprometer pós-guerra com aquele evento, é uma forma de afastar um pouco, né. (PROFESSOR 2).

Tanto o Professor 3 quanto o Professor 4 afirmam utilizar a expressão 'Guerra contra la Triple Alianza". O primeiro, contudo, destaca que, em sua formação "siempre se habló en *Guerra de la Triple Alianza*" (PROFESSOR 3). É o professor 4 quem entra em maiores detalhes acerca da escolha da denominação:

> Yo por la interpretación, por las causas, para mi la denominación tiene que ser la **Guerra contra la Triple Alianza**. Tengo mi interpretación, puedo estar errado, pero para mi es contra. Hay una alianza que ya se formó y tuvimos que pelear contra ella. Para mi, la guerra en algún momento tenía que explotar. Era inevitáble. (PROFESSOR 4. Grifo nosso).

E continua, convicto, apontando os elementos que justificam sua escolha em relação ao termo que adota para se referir ao conflito:

> Por lo que investigué, según mi interpretación, la guerra fué tres contra tres: Paraguay contra Brasil, federales contra unitarios y Partido Blanco contra Partido Colorado, o sea, de un lado estaba Paraguay, los federales y lo Partido Blanco, del outro Brasil, unitarios y lo Partido Colorado. Por eso es que mucho se buscan culpar a López de llevar a la guerra al Brasil, de llevar la guerra a la Argentina, a los dos grande vecinos, porque él tenía, él creía que así se iba estructurar, pero un de los movimientos allí de la diplomacia brasileña, es espectacular, descoló todo. [...] Por eso para mí, esa interpretación que yo tengo, tendría que ser. (PROFESSOR 4).

Interessante perceber que a escolha do termo se justifica, segundo o Professor 4, pela característica de inevitabilidade da guerra, que fez com que tenha se formado uma aliança e o governo paraguaio se viu em situação de ter que esboçar uma reação. A partir dessa perspectiva aponta o termo *Guerra contra la Triple Alianza* como mais coerente para denominar/definir/nomear o conflito.

Somos partidários de que existem, em relação à disciplina História, relevantes diálogos entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Uma importante

etapa do processo da Transposição didática é a transposição interna, que é aquela realizada pelo professor em sala de aula. Entendemos que o "currículo como atividade em sala de aula" seja também uma "construção social negociada" (GOODSON, 2012). Os professores, em suas práticas cotidianas, fazem seleções, praticam ênfases e omissões no currículo, enfim, realizam escolhas diversas, inclusive relacionadas ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*. Muitas dessas escolhas realizadas pelos docentes estão relacionadas à influência que o processo de formação inicial – relacionada às instituições responsáveis pela legitimação do saber disciplinar – exerceu sobre os mesmos.

No que diz respeito à formação continuada, os quatro sujeitos da pesquisa assinalaram que não tiveram nenhuma experiência que pudesse estar diretamente relacionada ao conteúdo curricular sobre a Guerra do Paraguai. O Professor 1 afirma ter tido a experiência tanto como ouvinte/participante da formação continuada quanto como professor formador. Assim afirma:

> Já participei de formação continuada há muitos anos atrás, que era uma formação lá pra 2003, 2004, não sei! Era uma formação continuada oferecida pela editora do livro que era escolhido pela escola. A escola escolhia o livro dela e ela [editora] oferecia formação continuada. E já fui formador da prefeitura, fui professor de formação continuada pela prefeitura em dois mil e..., não sei se 2007 ou 2008, mas tive essa experiência de ser aluno e professor da formação continuada. (PROFESSOR 1).

O Professor 2 assinala que também teve experiências com a formação continuada, contudo, ao contrário do Professor 1, apenas na condição de ouvinte/participante. O Professor 2 formula fortes críticas ao modelo de formação continuada oferecida pelo Estado e afirma:

> [...] veja, eu fui do Estado, fui professor do Estado, e confesso a você que sempre fui um crítico de certas... eu fui para algumas formações continuadas, mas considero para você que desenvolvi uma certa visão crítica em relação a essas... não acho que elas são, do meu ponto... naquela época participei em 2008, 2009, de algumas formações continuadas e considero para você que elas não me foram muito satisfatórias, ou tivesse realmente uma função [...]. Então, eu, nas poucas capacitações continuadas, formações que eu fui, eu tive alguma dificuldade, pela, digamos, a pouca profissionalização da

> coisa, e pela pouca capacidade, digamos assim, de quem estava ministrando certas palestras [...]. (PROFESSOR 2)

Tendo em vista a crítica acima, o Professor 2 não se furta de apontar uma proposta de formação continuada, ou ao menos para aquilo que ele entende que seria mais proveitoso enquanto formação continuada para os professores da educação básica. Assim:

> [...] eu sinceramente, eu prefiro que, eu defendo que o estado, eu defendo que a prefeitura, eu defendo que o governo, seja a nível federal ou seja lá o que for, dê condições para que os professores se qualifiquem, fazendo suas especializações, fazendo seus mestrados, fazendo seus doutorados. [...] Então eu prefiro acreditar que uma boa qualificação é dar ao professor a capacidade de ele estar se renovando sempre. Eu acho que ele se renova sempre quando, por exemplo, a cada cinco ou seis anos, permite a esse professor parar seis meses para fazer um curso, estudar. Eu acho que isso é capacitação, porque conhecimento é movimento, então se você pegar a História, a História está sempre se renovando, novas pesquisas, novos... você pega um professor de dez anos atrás, se ele não se renova, ele está passando uma aula, ele está tentando lecionar uma visão de dez anos atrás. E aí a gente sabe que em dez anos o conhecimento histórico ele modifica, e é preciso acompanhar isso, e isso requer tempo, requer estudo, requer dedicação, requer livros, requer um investimento. (PROFESSOR 2).

Em relação ao contexto paraguaio, tanto o Professor 3 quanto o Professor 4 assinalam que existe *formación contínua* mas que a mesma é praticamente algo que o próprio professor se encarrega de realizar a parte, por conta própria. Nesse sentido, o Professor 3 afirma:

> Cursos de Capacitaciones. En MEC tiene en teoría eso, pero no funciona. [...] Se va a hacer es por tu cuenta, con tu dinero, para tu formación. No existe, por ejemplo, un subsidio que te pague un sueldo para capacitarte continuamente, no existe. (PROFESSOR 3).

O professor 4 destaca que "lo que tenemos acá [Colégio campo de pesquisa] son cursos, actualizaciones o, por ejemplo, lo que se llama tic´s, uso de tecnología, eso después, de repente, evaluaciones, pero la materia específica no". Nesse sentido, quando perguntado se existia formação continuada especificamente nas disciplinas de História e Geografia, o Professor 4 afirmou:

> No! La formación que tenemos es que estudiamos a parte, maestria algo así, pero a nível nacional, no, no hay cursos. Por ejemplo, no hay una actividad didáctica de las Ciéncias Sociales, curso así, nosotros tenemos un curso a cada dos, tres años, no es que a cada año se organiza. No sé como hace en el Brasil, pero acá no hay. No hay ni en Ciéncias Sociales, ni Historia, ni Geografía, no hay! (PROFESSOR 4).

O Professor 2, ao ser perguntado se a temática Guerra do Paraguai havia aparecido em alguma das atividades de formação continuada das quais participou, respondeu enfaticamente: "De forma alguma, de forma alguma! de jeito nenhum!" (PROFESSOR 2). O Professor 1, em relação a mesma pergunta, faz as seguintes observações:

> Não, não! na Prefeitura, a formação continuada versava sobre História do Recife, Pernambuco e, quando eu fui para formação continuada, quando eu fui assistir, eu não lembro qual era, mas acho que era alguma coisa sobre ensino, mas eu não me lembro bem, estaria chutando se eu falasse, **mas Guerra do Paraguai não!** (PROFESSOR 1. Grifo nosso).

Nesse sentido, apesar de a Guerra do Paraguai estar presente na formação inicial de todos os professores sujeitos da pesquisa, e mesmo em leituras posteriores não sistematizadas, está ausente da formação continuada. Contudo, a assinalada ausência não é o indicativo da falta de importância da temática para a área disciplinar da História. Inclusive, porque, pela fala dos professores pesquisados, percebemos que o foco das formações, quando houve, esteve mais atrelado aos *saberes pedagógicos* e, quando abordados os saberes disciplinares, houve uma valorização da História local, como ficou evidenciado na fala do sujeito 1. Destacamos, contudo, que se a pesquisa fosse realizada em áreas de fronteira, como no Mato Grosso do Sul, por exemplo, é muito provável que a temática estudada pudesse se fazer presente na formação continuada de professores, tendo em vista que as fronteiras entre os territórios brasileiro e paraguaio guardam fortes memórias em relação a este evento histórico.

8.2 Conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e livro didático de História

Em relação à categoria em tela, todos os professores sujeitos da pesquisa confirmaram a presença do conteúdo curricular Guerra do Paraguai em seus planejamentos de aulas. Três deles (1, 2 e 4), contudo, sinalizaram para o apertado calendário escolar e, por conseguinte, o pouco tempo que teriam para trabalhar o conteúdo em destaque. O Professor 1, quando entrevistado, em 2015, não havia ainda trabalhado o conteúdo no colégio campo de pesquisa, tendo em vista que ingressara na instituição, por concurso público de provas e títulos, naquele mesmo ano. Informou que estava afastado da educação básica desde 2008, o que quer dizer que o ano da entrevista marcou a volta do professor àquele nível de ensino. Apesar disso, buscou lembrar-se da época em que ensinava o conteúdo curricular Guerra do Paraguai em uma escola privada da região metropolitana do Recife:

> Naquela época antes de 2008, nos anos que eu passei trabalhando no ensino básico, acho que uns 5 ou 6 anos que eu trabalhei com ensino básico, **a Guerra do Paraguai aparecia, mas dentro da discussão do Império, e eu não me lembro de eu ter feito um movimento maior em relação ao debate 'Guerra do Paraguai'**, ou seja, um seminário, um momento de estudo mais especificamente sobre à Guerra, **mas se os alunos conheciam e tal, a gente via muito pelo que livro didático tava colocando e passávamos e seguíamos, ou seja, não tinha um debate mais aprofundado dessa discussão**, sobretudo porque nessa experiência, antes de 2008, eu trabalhava numa escola particular, e nós víamos muito conteúdo, **era aquela escola que você tinha que dar conta do conteúdo do livro didático**, tinha que começar e terminar tudo, todos os exercícios, todos os textos, porque senão o pai ia lá reclamar, aquela coisa... ia lá reclamar que comprou o livro e tal e o aluno não viu, deixou de fazer isso, deixou de fazer aquilo. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

Na fala do Professor 1 aparecem alguns elementos que consideramos relevante comentar. O primeiro deles é o lugar da Guerra do Paraguai no currículo escolar de História, no Brasil. Ele aparece dentro da discussão do Segundo Império. Nas memórias do professor, em relação à sua prática docente, a Guerra do Paraguai era abordada a partir do que estava posto no livro adotado pela escola, sem uma maior reflexão ou aprofundamento, tendo como explicação/justificativa a própria particularidade e a exigência da instituição escolar. A esta questão retornaremos mais a frente, no subitem

intitulado *Livros didáticos de História e outras fontes*. Em relação à Guerra do Paraguai no cronograma escolar esse mesmo professor 1 assinala:

> [...] Então tinha essa problematização ou esse problema, e aí a gente corria. Como a Guerra do Paraguai ela geralmente aparece no final do ano letivo, geralmente do 8º ano e no Ensino Médio no 2º ano, então aí que a coisa tava apertada mesmo. **Então, eu me lembro dessa referência, da Guerra como um ponto que era estudado, se lia, mas dentro de um aperto do cronograma para finalizar o livro, eu me lembro dessa questão. Fora isso, não me lembro de outro movimento em relação a ela.** (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

As memórias do Professor 1 em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* antes de 2008 apontam para um conteúdo que era estudado a partir do contexto do Segundo Império e dentro de um apertado cronograma escolar, somadas às exigências da instituição educativa da qual fazia parte, quer dizer, a de finalizar todo o conteúdo do material didático adotado. Na fala do Professor 2, quando perguntado sobre a questão do tempo em que a Guerra do Paraguai é abordada em sala, o respectivo docente realiza os seguintes apontamentos:

> Olha isso é muito complicado, depende muito, né, depende muito, é... nós... **eu estou prevendo no que diz respeito ao Segundo Império, em toda nossa discussão do Segundo Império, estou prevendo aí duas semanas de aula**, para a gente fechar de uma forma bem coerente, de uma forma bem precisa, porque quando você vê também Guerra do Paraguai, você está vendo... **nós temos também que entender, não podemos deixar de falar da crise que vai se formando com esse pós-guerra do Paraguai aqui no Brasil, o fortalecimento do exército que é um alvo importante, a questão militar, a pós-guerra do Paraguai e isso vai ser motivo que eu acho que é importante destacar, para a crise do Segundo Reinado**. Então eu acho que umas duas semanas de aula, eu acho que eu consigo, de uma forma... eu acho que poderia ser mais, não tenha dúvida disso, né, **mas nós temos um cronograma que, de certa maneira, isso dificulta passarmos mais do que duas semanas analisando essas questões do Segundo Reinado.** (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

Além de o Professor 2 assinalar, assim como o Professor 1, a questão do apertado cronograma escolar, o conteúdo Guerra do Paraguai aparece indissociavelmente relacionado ao estudo do contexto do Segundo Império, sobretudo no que diz respeito às questões ligadas aos desdobramentos do pós-guerra no Brasil.

Nesse sentido, cabe-nos refletir, em relação ao contexto brasileiro, o lugar desse conteúdo no currículo escolar, nos livros didáticos e na prática docente.

Ainda em relação ao tempo destinado ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* no currículo, tanto o Professor 3 quanto o Professor 4 apontaram que o referido conteúdo curricular é visto/estudado/abordado com duração de em torno de um mês. Este último especifica: "sería en un mes, doce horas" (PROFESSOR 4), enquanto o primeiro informa apenas que "normalmente un mes. [...] yo tardo un mes, prácticamente" (PROFESSOR 3). Nesse sentido, não podemos deixar de notar que o tempo curricular destinado ao mesmo conhecimento nos países em tela é diferenciado. Enquanto no Brasil, percebido pela fala do Professor 2, todo o período do Segundo Reinado, que vai de 1840 a 1889, aí incluída a Guerra do Paraguai, é estudado em duas semanas, no Paraguai, para os professores participantes da pesquisa, o tempo curricular destinado ao referido conteúdo é de até um mês. É nesse sentido que reforçamos o nosso aporte teórico, de que o currículo, tanto como processo quanto como prática se constitui em uma construção social situada e datada (GOODSON, 1997).

A disciplina História no colégio campo de pesquisa, no Paraguai, possui três horas semanais, o quer dizer que o conteúdo curricular referente à Guerra do Paraguai, que se dá em torno de um mês, possui aproximadamente doze horas de trabalho em sala de aula. Tal configuração ultrapassa, e muito, a carga horária destinada ao estudo do conteúdo em foco no contexto curricular brasileiro. Para buscar explicar a discrepância em relação à configuração curricular dos dois países em relação ao tempo destinado ao conhecimento escolar Guerra do Paraguai, nos apoiamos na reflexão do Professor 4, ao apontar que existiu no Paraguai um projeto nacional que buscava, no sentimento de resistência heroica – apesar da derrota na Guerra -, evidenciar a construção de um sentimento de nacionalidade, ainda muito forte na historiografia paraguaia.

A Guerra do Paraguai se constitui como um importante evento histórico – senão o mais importante – no que se refere à construção de um sentimento de identidade nacional no Paraguai, erigido em torno do herói que, mesmo derrotado, resistiu bravamente. No Brasil, esse mesmo evento, constituído em conhecimento escolar, serviu, ao longo de quase todo século XX, e mesmo nas últimas décadas do século XIX, à construção de uma identidade nacional brasileira, erigida em torno dos herois que saíram vitoriosos da guerra. Contudo, nesse último contexto, a visão nacionalista passou a ser fortemente criticada, sobretudo a partir da década de 1970 e, no processo de

redemocratização, qualquer menção a uma perspectiva nacionalista, sobretudo baseada/construída através da violência passou a ser questionada, possivelmente pelos traumas deixados pela ditadura militar.

Desse modo, talvez, faça mais sentido se falar, atualmente, na construção de um sentimento nacional em torno de um país que foi derrotado (Paraguai), mas que construiu uma imagem de resistência heroica, do que um país que saiu vencedor, no caso o Brasil, mas cuja imagem estaria associada à prática dos horrores da guerra, ao ponto de ser conotada, por alguns autores, como prática de genocídio. Tal fato talvez explique a maior carga horária destinada ao tema pela escola básica no contexto paraguaio.

Contudo, entendemos que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no contexto curricular de ambos os países, não serviria apenas no intuito de gerar um sentimento de nacionalidade, mas, também, poderia servir à reflexão dos horrores causados pela guerra e, consequentemente, para à tomada de consciência de que este expediente deve ser, de todas as formas, evitado. Em qualquer um dos dois sentidos, contudo, acreditamos que a Guerra do Paraguai, enquanto conhecimento escolar, constitui-se – ou pode constituir-se – em um *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007; 2011).

Quanto ao fato do tempo destinado ao conteúdo curricular Guerra do Paraguai ser bem maior no país guarani do que no Brasil, o Professor 4 ainda indica o seguinte:

> [...] hay el problema que tenemos nosotros acá y que es muy acelerado aquí, un mes por ahí, es el tiempo que tengo, porque después ya empieza el otro mes, otra evaluación, otra cosa ya. Nosotros damos clases acá desde março a octubre, en octubre se suma todas las notas y el alumno que consigue el ochenta por ciento de la nota exonera, ya pasó. Pero al nível nacional se dá desde febrero hasta noviembre. Pero, por más que ellos tengan más tiempo nosotros damos más contenido, pero el nuestro es acelerado, pero generalmente un mes. (PROFESSOR 4).

Questão importante a se mencionar é a organização curricular em relação aos saberes escolares de História no Paraguai, que está estruturada de maneira diferente daquele organizado no Brasil. No Paraguai, a disciplina História, na Educação Básica, está integrada à Geografia, fato já observado no Brasil em diferentes períodos históricos. Nesse sentido, todos os livros didáticos e a própria disciplina é conhecida,

para o referido nível de ensino, como "Historia y Geografía". Tendo isso em vista, buscamos perguntar aos professores 3 e 4, que possuem formação em História, como eles percebem, ou analisam, a questão de, na Educação Básica, as duas disciplinas estarem integradas. A esse respeito o Professor 3 responde:

> En la verdad que no es una misma disciplina para empezar. Y por una cuestión de tiempo no se aprovecha ni la una ni la otra. La verdad no se puede profundizar mucho, porque incluso en el sistema nacional público, Historia y Geografía se la enseña dos horas semanales. (PROFESSOR 3).

Ao sermos informados pelo Professor 3 de que em todo o sistema nacional História e Geografia possuem apenas duas horas semanais, perguntamos se, nesse sentido, seria praticamente uma hora semanal para cada disciplina, no que o referido sujeito respondeu:

> Prácticamente. Normalmente en la planificación anual lo que hace es dividir para una unidad, un mes para una unidad, entonces para desarollar sólo Geografía. En toda la planificación anual tenés que enseñarle un tiempo, durante un período para poder desarrollar. (PROFESSOR 3).

Ainda em relação à questão das disciplinas História e Geografia no currículo da Educação Básica, no Paraguai, perguntamos, no sentido de buscar entender a referida estruturação curricular, se a área de estudo História e Geografia poderia ser lecionada tanto por um professor com formação em História quanto com formação em Geografia, no que o Professor 3 respondeu:

> Sí. Desde la reforma educativa aquí en el Paraguay que se haya por el [19]94, en la reforma del sistema posterior a la dictadura militar. A partir daí se empieza a introducir muchísimas disciplinas más a sobrecargar la malla curricular, porque anteriormente no había tantas disciplina y ahora sí tenemos muchísimas disciplinas. Entonces a sobrecargar la malla curricular hay que reducir la carga horaria de cada disciplina y esto afecta también a Historia, se integran dos disciplinas se bien eso ya se arrastra desde hace mucho tiempo atrás, porque anteriormente dávamos Estudios Sociales, así se llamaba, quando yo estaba en el colégio era Estudios Sociales y ya estaba integrado Historia y Geografía. Lo que hicieron es modificar el nombre de la disciplina de Estudios Sociales para Historia y Geografía. Pero la carga horaria es muy limitada. Es muy limitada. En

> el Tecer Ciclo[202] se la enseña tres horas. Tecer Ciclo. Pero la [Educación] Media pasa con dos horas. (PROFESSOR 3).

Não podemos deixar de reparar, a partir da fala do sujeito 3, que a história dessas disciplinas (História e Geografia) e da área de Estudos Sociais, no Paraguai e no Brasil, se assemelha. O Professor 4, traçando caminhos discursivos parecidos com o do Professor 3, formula a seguinte crítica em relação à integração das disciplinas História e Geografia no currículo escolar:

> Es un problema que nosotros tenemos acá en el Paraguay, hay un programa de televisión que se llama "el saber va contigo", que se emite en los domingos, por un canal 13, un canal paraguayo, donde es una competición que se le invitan a los colegios a participar, nosotros participamos también allí, todos los años llegamos a la final y lo que nosotros vemos allí, comparando la óptica del maestro es que hay una gran falencia en materia de Geografía en el estudantado, porque no se da realmente Historia y Geografía, en el nivel nacional lo que más se da es Historia, [...] y la mayoría de los profesores de Historia casi no tocan en Geografía, entonces hay una falencia que se nota, un problema nacional de Geografía, Historia y Geografía nada más, lo mal de todo es que se aplaza a la mayoría, porque casi no se toca, casi no se da. Y en este programa, que te comenté, nosotros damos cuenta, nuestro alumno leer más fácil porque detiene una base, pero en los otros no, ese es el problema. Yo creo que tendría que separar estas materias. Pero anteriormente, antes de esta reforma, se llamaba Estudios Sociales, ellos adoptaban Historia, Geografía y Ética, pero siempre más Historia que las otras disciplinas, después Ética se separó, pero Geografía es que no se separó, permaneció allí, por lo que veo no creo que se separen también. (PROFESSOR 4).

Com pôde ficar evidenciado, os professores paraguaios apresentaram uma visão crítica em relação à integração das disciplinas História e Geografia e à supremacia da História sobre a Geografia na estrutura curricular da *Educación Básica* no Paraguai. O Professor 4, de forma enfática, assinala que a disciplina História é a que acaba, na prática, ganhando maior tempo curricular em detrimento da Geografia escolar. Importante destacar que, para Goodson (2012), a forma de organização curricular estruturada em disciplinas escolares é uma das formas possíveis de organizar o currículo, hegemônica nos dias atuais, mas não a única.

[202] Primer ciclo (1º, 2º y 3º grado) / Segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado) / Tercer ciclo (7º, 8º y 9º grado).

Segundo o referido autor, a elaboração curricular, tanto no sentido de seleção de saberes quanto no sentido de como os mesmos estão organizados/distribuídos no currículo, se constitui em uma construção social. Em outras palavras, dependendo do contexto de cada sociedade, assim como dos sujeitos que possuem o poder de participar e/ou determinar sobre as elaborações curriculares, pode-se ter um currículo estruturado em disciplinas escolares ou não, com disciplinas escolares integradas ou não, ou estando elas associadas ou não aos saberes acadêmicos/científicos. Daí as diferentes estruturações curriculares em torno das disciplinas de História e Geografia nos dois países estudados. (GOODSON, 1997; 2012).

Tanto o Professor 3 quanto o Professor 4 destacam que a escola que selecionamos como campo de pesquisa possui particularidades em relação aos outros colégios do sistema nacional, tanto no que se refere à organização do conteúdo em relação às duas disciplinas quanto no que se refere à distribuição da carga horária das mesmas. A esse respeito assinala o Professor 3:

> [...] nosotros tenemos más cargas horarias aquí porque tenemos tres horas, tres horas semanales para Historia, en esta institución, tres horas semanales para Historia y tres horas semanales para Geografía. Geografía solamente tenemos en el Tecer Ciclo y en la [Educación] Media hay en él todo. (PROFESSOR 3).

E continua:

> [...] nuestro contenido programático estructuramos de otra manera también, según el año. Por ejemplo, séptimo grado sólo Historia paraguaya y esa es la diferencia con la evolución del contenido programático del MEC, donde mezclan todo, por ejemplo, mezclan en un año, parte de Historia Universal, parte de Historia del Paraguay, parte de Historia de América y así va siguiendo. Nosostros concentramos en un año, octavo damos sólo Historia de América y a partir del noveno [9º grado] empezamos con Historia Universal, desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua y del primero ao segundo grado abarcamos lo que es Historia Medieval hasta Historia Contemporánea. Y después, el último año se dá Historia Cultural del Paraguay. Esta es la manera que nosotros estructuramos. (PROFESSOR 3).

Há similaridades entre Paraguai e Brasil no modo de organizar o ensino da História, inclusive quanto à distribuição dos conteúdos no tempo curricular. Percebemos a influência do sistema quadripartite francês (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) e a separação entre História Geral e

História nacional. Percebemos, ainda, uma presença tímida da História da América em favor da História europeia, cujo efeito mais visível é a permanência do eurocentrismo.

Em relação à especificidade da escola selecionada como campo de pesquisa no Paraguai, perguntamos ao Professor 3 se esta base de estruturação curricular já existia ou se o mesmo, juntamente com outros professores, havia contribuído para reformulação curricular, no que respondeu que "[...] ya tenía esta base prácticamente, esta es una experiencia ya. Pero en el MEC no es así. Se mezclan".

As informações obtidas com os professores 3 e 4 indicam que a escola campo de pesquisa no Paraguai, por ter uma característica experimental, possui especificidades em relação aos outros colégios do sistema nacional de ensino. Naquele, as disciplinas História e Geografia não estão integradas e, por conseguinte, existe uma carga horária maior para cada uma delas, que é de 3 horas semanais cada. A esse respeito o Professor 4 informa:

> Lo que hicimos nosotros es, hace unos cuatro años atrás, es unificar en el sentido que, por ejemplo, en el Séptimo se ha Historia del Paraguay, entonces que se dé Geografía del Paraguay, en el Octavo grado damos Historia de América, se da Geografía de América, en noveno damos Historia antigua, nosotros damos Geografía de Europa y Asia. Entonces en este sentido, nosotros acumulamos porque no estaba organizado de esta forma, **pero la particularidad del colegio es que acá se da Geografía tres horas a parte de Historia, que se da tres horas, porque en el sistema nacional Historia y Geografía van juntos en tres horas, nosotros damos en seis horas, nosotros separamos y nosotros, en Geografía, damos más y también mejor comparando con los otros que no veen separado**. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Em relação à diferenciação curricular entre a escola selecionada como campo de pesquisa e as outras escolas do sistema nacional, o Professor 4 afirma: "En verdad, nosotros damos en el Séptimo [o conteúdo referente à Guerra do Paraguai], pero a nível nacional se da en el octavo, por eso lo nível del libro es del octavo, pero nosotros cambiamos, nosotros tenemos un otro sistema". Portanto, uma das características do colégio campo de pesquisa, no Paraguai, é a sua autonomia em relação ao estabelecimento de seu currículo frente às outras escolas do sistema nacional.

No Brasil, em relação ao Ensino Fundamental, o conteúdo curricular Guerra do Paraguai é abordado no 8º ano, assim como na maioria das escolas do sistema nacional do Paraguai, estruturada pelo MEC. Contudo, na escola campo de pesquisa do país

guarani, por ter uma característica experimental e, portanto, uma autonomia maior frente à construção curricular, o referido conteúdo passou a ser abordado no 7º ano.

8.2.1 Livros didáticos de História e outras fontes

O Professor 1 apontou que, em 2015, parte dos alunos da escola campo de pesquisa no Brasil ficaram sem receber o livro didático que deveria ser distribuído pelo Estado através do PNLD[203] (Programa Nacional do Livro Didático). Segundo o relatado, tal situação fez com que o docente passasse a utilizar o livro didático mais no sentido de uma *leitura complementar* e um *apoio ao estudo* para os alunos, e tivesse que se mobilizar para *investir em outros materiais*. Nesse sentido aponta:

> Veja, é... aqui no Colégio [...] a gente está com um problema no Ensino Médio, porque nem todos os alunos têm o livro didático. Não chegou, não teve livro didático suficiente para todos os alunos. Eu, por exemplo, não tenho o livro didático. Aqui eu não recebi, porque o meu exemplar eu deixei para outros, para dar para outros alunos, mas ficaram várias pessoas faltando o livro didático. Então, a gente tem utilizado pouco, **eu tenho utilizado mais o livro didático como um apoio de leitura para eles e de estudo, então eu tenho trazido muito material para eles, mas da vontade de saber o livro didático lá.** E aí, a gente está nessa situação, ainda não li a parte referente à Guerra do Paraguai, como é que está apresentada no livro didático, não cheguei lá para ver isso. Provavelmente quando chegar, como está acontecendo durante todo o ano, eu vou trazer outros materiais, e dou uma olhada no livro dos meninos, e peço para eles darem uma lida como uma leitura complementar. [...] e em alguns momentos, no início do ano, eu utilizei apenas o livro didático, sendo que era muito difícil porque como vários não tinham, aí tem aquela coisa, não tem mais também não faz uma cópia ou não pega emprestado. Aí, sabe como é que é, né, dificulta a situação. Então **eu resolvi deixar o livro para uma leitura complementar um pouco, e investir em outros materiais**. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

O Professor 1 apesar de não possuir o livro didático devido a problemas de distribuição do PNLD afirma que, mesmo assim, não deixa de observar a maneira como os conteúdos curriculares estão apresentados neste material. Enfatiza, ainda, que seleciona e organiza outros materiais para trazer para os alunos. Desse modo, mesmo o

[203] Questionamo-nos pelo seguinte: se uma escola localizada na capital do Estado e considerada de referência sofreu com as intermitências das distribuições do Programa Nacional do Livro Didático, que dirá de outras escolas situadas em localidades mais afastadas do centro ou mesmo localizadas no interior do Estado.

livro didático sendo apontado como um *apoio de estudo* e uma *leitura complementar* para os alunos, não deixa de ser considerado pelo professor que, ao organizar suas aulas, busca levar em conta esse material didático.

Na fala do Professor 2, o livro didático ganha uma centralidade maior do que na do Professor 1. Para aquele, o livro didático assume um papel de norteador em suas aulas. Assim:

> Eu... em um primeiro momento minhas aulas, elas são pautadas... **eu leio muito o livro didático, assim, eu preparo a minha aula, eu faço uma leitura do livro didático**. Por quê? Porque de certa maneira **eu valorizo muito o livro didático** e eu vou explicar por que: é o primeiro contato que o aluno tem com a temática. Então eu acho que precisa de uma valorização do livro didático, ele vai ter em cada um norteador, **quer queira ou quer não esse é um norteador que o professor tem e que o aluno tem**. **Então eu acho importante privilegiar o livro didático**. Então eu leio, eu analiso a partir do livro didático, do que você tem aqui, que o aluno em um primeiro momento tem o acesso. **Então eu procuro arrumar outras fontes no sentido de aprimorar a nossa discussão**. (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

E continua:

> [...] Eu uso o livro didático, mas eu procuro utilizar o livro didático de uma forma que eu acho que é competente. **O livro didático para mim é um norte. Então é um livro que vai me nortear, coisas que não tem no livro eu procuro trazer, coisa que tem eu procuro aprofundar, trazendo materiais, enfim.** E um aluno, eu tenho percebido ele tem gostado dessa receptividade, eles têm recebido bem essa minha proposta, de trabalhar o livro didático, de privilegiar um, agora trazendo novos materiais [...]. Eu considero esse livro... claro, todo livro didático tem suas dificuldades e esse não seria diferente, mas eu tenho gostado de trabalhar com ele, com essa coleção. **Ela tem, de certa maneira, cumprido seu papel como norteadora nas nossas aulas.** (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

Na fala do Professor 2 é possível perceber que o livro didático é entendido não apenas como um norteador da prática discente, mas também para a organização da prática docente. Assim como o Professor 1, o Professor 2 comunica que traz outros materiais, outras fontes para sala de aula, entretanto, com o objetivo de *aprimorar uma discussão* ou uma reflexão que já foi possibilitada pelo livro didático. Parece-nos, aqui, que a ênfase dada pelos professores 1 e 2 são inversamente opostas. Enquanto que na prática docente do Professor 1 os livros didáticos assumem uma função de *apoio* e de *leitura complementar* e os outros materiais e fontes diversas ganham centralidade, na

prática do Professor 2 os livros didáticos é que assumem esse papel de centralidade no norteamento do processo de ensino e aprendizagem e os outros materiais e fontes ganham relevo apenas como complemento, portanto quando acrescentam o que o livro didático não traz ou traz de forma incipiente.

Contudo, é preciso fazer uma ressalva, tendo em vista que o que levou o Professor 1 a dar centralidade a outros materiais e fontes em detrimento do livro didático no processo de ensino e aprendizagem, como pôde ficar evidenciado na fala do mesmo, foi o não recebimento do livro didático para todos os alunos da sala, devido, provavelmente, a problemas no processo de distribuição do PNLD[204]. Nesse sentido, não temos elementos suficientes, ou não podemos afirmar categoricamente, que esta seja a prática corrente do Professor 1.

Segundo Perrenoud (2001), o professor é aquele que age na urgência, porque tem que apresentar soluções a problemas – internos ou externos à escola e à sala de aula – que surgem cotidianamente, e decidem na incerteza, isto é, porque não reúnem os elementos de convicção suficientes para proceder a uma tomada de decisão segura. Desse modo, o Professor 1, a partir da situação adversa encontrada, quer dizer, da falta do livro didático para uma parte dos alunos, decide tomá-lo apenas como *material de apoio* e *leitura complementar*.

Tal constatação anterior não quer dizer, necessariamente, que um professor tome o livro didático como material de leitura complementar apenas em uma situação de adversidade. Acreditamos que possa haver situações em que, mesmo com todos os alunos possuindo o livro didático, o mesmo possa ser tomado como material complementar por algum professor. Além do mais, entendemos que situações de adversidade que forcem o professor a buscar alternativas, podem definir práticas docentes posteriores. Em outras palavras, nada impede que, nos próximos anos, o Professor 1 continue tomando o livro didático como material de apoio e de leitura complementar, mesmo que todos os alunos da sala estejam de posse do livro didático adotado[205].

---

[204] Ao que tudo indica, parece não ter havido problemas no processo de distribuição dos livros didáticos para os alunos do ensino fundamental, onde o Professor 2 atuou no ano de 2016, momento da entrevista.

[205] Além do mais, tanto o sujeito participante da pesquisa 1 como o 2 retornaram a suas práticas na Educação Básica em 2015 e 2016, respectivamente, depois de um longo processo de afastamento devido a formação acadêmica de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Nesse sentido, é importante que se diga que, no momento das entrevistas, os professores brasileiros sujeitos da pesquisa estavam retomando suas

Atestar as possibilidades de escolhas em relação às práticas docentes, inclusive no uso de textos e materiais escolares, como exemplificado no parágrafo anterior, não retira o papel de centralidade que o livro didático vem assumindo no processo de escolarização brasileira desde o século XIX, ainda no modelo de compêndios e manuais escolares[206].

Relevante destacar, ainda, que as escolhas docentes em relação às suas *práticas* são definidas não apenas pelo caráter ideológico ou gnosiológico do professor, isoladamente, mas estão inseridas em um espectro mais amplo de condicionantes da própria *prática pedagógica*, que é antes de tudo uma prática institucional (SOUZA, 2007; 2009). Nesse sentido, o Professor 1 relata um pouco de suas experiências anteriores na utilização do livro didático em outra instituição de ensino:

> [...], sobretudo porque nessa experiência, antes de 2008, eu trabalhava numa escola particular, e nós víamos muito conteúdo, **era aquela escola que você tinha que dar conta do conteúdo do livro didático, tinha que começar e terminar tudo, todos os exercícios, todos os textos**, porque senão o pai ia lá reclamar, aquela coisa... ia lá reclamar que comprou o livro e tal e o aluno não viu, deixou de fazer isso, deixou de fazer aquilo. [...]. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

O Professor 1 deixa entrever que as estratégias de ensino nas quais faz escolha e uso de materiais didáticos variam de acordo com as instituições de ensino – e suas culturas institucionais, assim como os sujeitos envolvidos neste processo. Desta forma, em outro momento da entrevista, afirma:

> [...]. E aí tem também uma outra questão, André, só complementando, que é da autonomia do aluno, que aqui é muito incentivada. Então, sempre eles buscam, não todos claro, mas tem-se esse costume de buscar outros textos, outras referências e tal, então também, eu aproveito para incentivar um pouco isso, se eles podem buscar, trazer e compartilhar na aula é muito importante. (PROFESSOR 1).

Podemos inferir da fala do Professor 1 que as práticas e estratégias de ensino, assim como os materiais selecionados e utilizados para o processo educativo, estão em

---

atividades na educação básica, o que quer dizer que os mesmos estão em processo de retomada e (re)definições de suas práticas docentes em relação a este nível de ensino.

[206] Neste caso ver, por exemplo: SALLES (2010), MOREIRA (2010), VECHIA (2008), GASPARELLO (2004), ALVES (2015).

consonância com a instituição e os sujeitos que dela fazem parte. Desse modo, podemos observar, a partir da fala do Professor 1, desde a *vigilância* para utilização completa do livro didático em escolas particulares, que constrange ou direciona a prática do professor, até as estratégias didáticas pensadas a partir do *lugar* que a escola campo de pesquisa ocupa, quer dizer, a busca e utilização de materiais diversos para o processo de ensino como forma de incentivar mais ainda uma característica que já é, ou já faz parte, de uma cultura institucional-pedagógica dessa escola. Nesse sentido, reafirmamos as ideias de João Francisco de Souza (2007; 2009), para quem a *prática docente* se constitui em um dos elementos da *prática pedagógica da instituição*.

Em relação à seleção e utilização de outros materiais e fontes para o processo de ensino aprendizagem, o Professor 1 fala o seguinte:

> Para a Guerra do Paraguai, eu ainda não separei essas fontes, mas geralmente eu utilizo alguns textos informativos, que sistematizem um pouco as informações para eles, e isso a gente geralmente não imprime. Eu circulo para eles, via eletrônica, e-mail coisa e tal. Eu gosto muito de utilizar os textos da revista da Biblioteca Nacional, mas aí são textos mais para problematizar alguns debates. Então a gente faz essa... **a gente sempre procura um, dois textos e tal para problematizar essas questões, isso em termo de leitura, e o livro didático também.** (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

É possível perceber, por meio da fala do Professor 1, que o mesmo busca trazer materiais para sala de aula com o objetivo de trabalhá-los em uma perspectiva problematizadora. A fala não deixa claro, contudo, se o livro didático seria apenas, como relatado anteriormente pelo mesmo, um *apoio de leitura* ou se, ao contrário, se constituiria em *objeto a ser problematizado* junto a outros materiais trazidos para sala. Talvez a preferência pelos textos da revista da Biblioteca Nacional se dê, possivelmente, devido ao fato de os mesmos serem artigos curtos, sem rebuscados acadêmicos e que, apesar de serem escritos, via de regra, por especialistas, são textos voltados para o público em geral, quer dizer, não especializado. Entretanto, o Professor 1, segundo relatado pelo mesmo, busca mesclar textos mais informativos e de divulgação com textos mais densos e complexos. Assim:

> [...] Dependendo de algumas questões, dependendo de qual temática, eu gosto de utilizar alguns textos um pouco mais, vamos dizer assim, densos, que não está voltado, especificamente, para um público de

> ensino médio. Agora sobre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, a gente tem utilizado alguns textos de filósofos do período do Iluminismo, para pensar essas ideias de liberdade, igualdade, essa ideia de direitos, de constituição de direitos e tal. No 2º ano a gente fez uma experiência de ler um pedaço do texto de Marx, o Capital, sobre a acumulação primitiva, quando ele vai falando sobre cercamentos. Tem uma leitura mais densa, mas que eles receberam bem, mesmo identificando o grau de dificuldade e, também nesse segundo ano, que é que a gente vai trabalhar a Guerra do Paraguai. Nesse segundo ano a gente está lendo um texto da Maria Stella Bresciani, que é 'Londres e Paris, o espetáculo da pobreza', sobre o XIX, mas sobre as consequências, os efeitos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa em Londres e Paris, e aí é... eles estão lendo, é um livrinho que, inclusive, se usa aqui na graduação, mas é um livro um pouco de divulgação, mas com ideias bem...dialogando bem com filósofos, literatos da época. (PROFESSOR 1).

E conclui:

> Então, assim, tem uma literatura bem diversificada, desde algo mais de divulgação, informativo até algo um pouco mais denso. Nem sempre dá para fazer isso tudo porque senão a gente não caminha muito, em termos de conteúdo, em quantidade de conteúdo que nos é cobrado, mas em algumas temáticas como, por exemplo, a Revolução Francesa, a gente optou por dar uma aprofundada mais, sabe? outros a gente já vai mais rápido [...]. (PROFESSOR 1).

Segundo podemos concluir a partir da fala do Professor 1, o mesmo seleciona conteúdos curriculares para os quais reserva mais tempo, atenção e materiais mais complexos para problematização de temáticas em sala. A Guerra do Paraguai, entretanto, pelo menos na fala desse docente, não se constituiu em um desses temas para o qual destinasse um tempo maior ou a utilização de um material mais denso e/ou complexo. Contudo, acreditamos que, devido a entrevista ter sido realizada em 2015 e este ano ser o mesmo em que o professor em questão retornou à docência na educação básica, e destacando que no momento da entrevista a Guerra do Paraguai não havia ainda sido lecionada, percebemos um esforço desse professor ao tentar explicar o processo de didatização e seleção de materiais para serem utilizados em situações de ensino, pensando inclusive sobre o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*. Assim:

> [...] Geralmente o que eu faço para preparar o material para aula é procurar um ou dois textos de referência, num debate, vamos dizer assim, mais alto, debate mais aprofundado. Vejo alguns textos mais

> didáticos, para mais ou menos ver como eu vou fazer essa adequação do conteúdo e também vejo algumas questões de outras mídias, assim, documentários, fotografias, dependendo da temática, documentários, fotografias e, **mesmo que não haja um documentário sobre a Guerra do Paraguai, mas alguma temática que eu possa desenvolver a partir daquele episódio, daquele evento.** Por exemplo, com a Revolução Francesa, aí nós discutíamos a ideia de... uma discussão sobre direitos, sobre o conceito de liberdade, igualdade, então essa foi a temática a partir da discussão da Revolução Francesa. (PROFESSOR 1. Grifo nosso).

Na fala acima, o Professor 1 busca sistematizar a forma como realiza o processo de seleção dos materiais a serem utilizados em sala, não esquecendo de mencionar a importância dos textos didáticos para que o mesmo tome conhecimento de como o conteúdo curricular é sistematizado e tratado para aquele nível de ensino. Podemos perceber que o Professor 1 busca organizar suas aulas a partir de eixos temáticos. Em relação à Revolução Francesa elegeu temáticas como os conceitos de direito, liberdade e igualdade. Contudo, em relação à Guerra do Paraguai, informa que ainda não elegeu a(s) temática(s) a serem problematizadas no processo de sistematização e ensino desse conteúdo curricular. Assim, aponta que:

> Sobre a Guerra do Paraguai, eu estou pensando ainda qual poderia ser essa temática, mas eu procuro esses materiais correlatos, que também ajudam a pensar no debate sobre uma temática a partir daquele evento, **pode ser essa questão da América Latina, dessa relação, pode ser a questão indígena, pode ser a questão da escravidão, a questão do exército enquanto um ator político que vai se formar e a gente pode fazer um contraponto com a atuação dele no século XX**. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

Em relação à organização de suas aulas em eixos temáticos, o Professor 1 não deixa de explicitar seu interesse na dinâmica "dessa população mais pobre ou dessa população mais comum, [...] , ou ordinária, como dizia Certeau" (PROFESSOR 1). Nesse sentido, aponta:

> [...] eu gostaria muito de trabalhar essa dimensão da população, esse envolvimento da população; envolvimento tanto no sentido de lutar, como envolvimento no sentido de ser atingido pelo conflito, como é que essas populações se mobilizaram, tal e etc. Mas é... sobretudo os indígenas e os escravos, e não só também da perspectiva do Brasil, da perspectiva do Paraguai também, por exemplo. Mas isso, eu teria que ainda pesquisar material, ver se é viável, ver se é possível, ver se tem,

> se vai dar conta e ver se realmente se confirmar, que é muito provável. Esse debate da Guerra do Paraguai no período de regência de estagiário, a regência dele, então ver também se ele aceita, se a gente chega a um ponto comum de mediação, de mediar uma temática que seja minha e dele e da turma também. Claro que eu vou propor, mas ele também vai fazer a mediação dele. [...]. (PROFESSOR 1).

Como destacado anteriormente, embasado em João Francisco de Souza (2007; 2009), a prática docente não se limita ao caráter ideológico ou gnosiológico do professor, mas se dá contextualmente, em uma instituição específica, com características particulares, que mobiliza os professores a planejar e organizar suas práticas a partir desse lugar específico e dos sujeitos que a compõe. Assim, tendo em vista que a escola campo de pesquisa prevê em seu projeto político-pedagógico o atendimento a estagiários, o Professor 1 não deixa de considerar em seu planejamento, a presença do estagiário, avaliado pelo mesmo como um sujeito importante nesse processo decisório.

Como destacado anteriormente, o livro didático assume, para o Professor 2, uma maior centralidade no processo de organização e sistematização das aulas, a ponto de ter realizado, em certos momentos, comparativos entre abordagens de diferentes livros didáticos. Assim, assinala:

> Veja, eu andei fazendo... aqui nós temos alguns livros [estante de livros da sala de Ciências Sociais do Colégio], tiramos aqui alguns, mas tinha mais livros de História, livro didático, e em determinados assuntos eu fazia um comparativo, né, lia um livro, olhava em outro, tentava portanto ver o que um trazia que eu pudesse usar, o que outro... mas eu observei que os livros que nós tínhamos aqui, livros didáticos, não tava assim tão... eu preferi ficar apenas nesse livro didático e, ao longo das minhas aulas, trazer materiais extras, que me ajudassem nessa disciplina, porque de certa maneira, tudo bem, eu iria preparar melhor ou iria me ajudar a preparar minhas aulas esses outros livros didáticos. (PROFESSOR 2).

Ao ser perguntado sobre a utilização de outras fontes para situações de ensino na Educação Básica, o Professor 2 respondeu o seguinte:

> Então veja, eu costumo trazer documentários, tentando passar o documentário, mas fazer uma discussão, isso pós-aula expositiva, por exemplo, vou dar um assunto... posso falar da Guerra do Paraguai? [...]. Em relação à Guerra do Paraguai, eu faço uma exposição, do que

> vem a ser o Segundo Reinado, a questão da guerra, a crise do Segundo Reinado, o que é que isso realmente resultou, quais eram os interesses, os envolvidos, essa questão. Quer dizer, feita essa aula, e o livro [didático] nos ajuda muito nisso, eu tento trazer, na medida do possível, documentários, filmes que nós temos a disposição, certos documentários e partir daí fazer um debate com eles [...]. (PROFESSOR 2).

A partir do relato do Professor 2, podemos, novamente, perceber o lugar de complementaridade das fontes e materiais diversos em sua prática docente, quer dizer, os mesmos aparecem como complementação de algum conteúdo curricular ou temática no momento *pós-aula expositiva*. Um material específico sublinhado pelo Professor 2 em vários momentos da entrevista foram as fontes iconográficas, destacadas não apenas como importantes fontes históricas para o historiador, mas também como relevantes materiais a serem usados nas aulas de História. Desta forma, afirma:

> [...] outra coisa que eu procuro trazer, muitas vezes, são imagens, por exemplo em relação à Guerra do Paraguai. Só um exemplo, nós temos o do [Angelo] Agostini, eu acho que é alguma coisa do tipo. Tem imagens muito importantes, charges e imagens muito interessantes que circulavam na imprensa da época, muitas com um foco crítico. Então eu procuro trazer essas informações, porque mostra um pouco ao nosso aluno já do 8º ano que História, a importância do documento, a importância das fontes para se pensar a História e foco muito, essa é uma preocupação minha, dizendo o seguinte: olha essa é uma documentação que nós temos hoje, pode ser que amanhã novos documentos apareçam, então novas possibilidades sobre uma determinada temática. Então eu procuro sempre fazer isso, desde o meu 6º ano que eu tento fazer essa... quando é possível eu jogo, eu lembro a eles, essa questão da História sempre em movimento, a História viva, a História que está sendo sempre transformada [...]. (PROFESSOR 2).

O Professor 2 assinala que as imagens podem ser instrumentos importantes que contribuem para que o aluno possa repensar a Guerra do Paraguai. O mesmo cita Angelo Agostini, que foi um desenhista e chargista nascido na Itália em 1843, mas que viveu boa parte de sua vida no Brasil e trabalhou em diversos jornais da época; Em suas charges, buscava criticar a aristocracia, o clero, o regime monárquico e a figura de D. Pedro II, assim como o regime escravocrata. Desenhou várias charges relativas à Guerra do Paraguai, dentre elas, talvez a mais conhecida seja "De volta do Paraguai", em que retrata a volta de um soldado negro, possivelmente ex-escravo, que se apavora e se

espanta ao ver uma mulher negra ser açoitada no tronco, como pode ser observado a seguir:

Figura 23: AGOSTINI, Ângelo. *De volta do Paraguai*. In: Revista Vida Fluminense. Rio de Janeiro, n. 12, jun. 1870.

Ainda em relação a utilização de imagens no ensino de História, o professor 2 assinala:

> [...] eu costumo usar charges, como eu te falei..**Tem imagens importantíssimas desse período, que eu acho que repensa a Guerra do Paraguai.** Eu acho que as imagens... **eu penso imagem não como ilustração, como alguns livros didáticos colocam. Põem um texto com imagem para ilustrar. Eu acho que a imagem ela precisa ser lida, a imagem é um texto, precisa ser problematizado**, e eu procuro fazer um esforço, não só eu, como outros professores aqui mesmo [...] que têm uma ideia de imagem muito parecida com a minha, que isso tem ajudado muito, quer dizer, as imagens elas têm uma... elas não estão aí como ilustração, elas têm um porquê, porque circulou daquela maneira? Porque foi feita dessa... quer dizer, há um critério cultural na época, que fez com que aquela imagem circulasse e tivesse uma aceitação. Então isso eu procuro trazer nas minhas aulas. Então, como essas imagens circularam bastante na nossa imprensa nesse período e, às vezes, aparece, mas aparece muito rápido nos livros didáticos, eu costumo trazer informações, em alguns momentos eu já apresentei matérias de jornais, enfim [...] (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

Além de o Professor 2 ressaltar a importância das imagens não apenas como ilustração, mas sobretudo como fonte, como documento que deve ser lido e problematizado na educação básica, adverte para o caráter interpretativo das imagens, inclusive salientando o forte potencial reflexivo de eventos históricos como a Guerra do Paraguai. E conclui:

> [...] então esses documentos me possibilitam isso, me possibilitam aproximar mais o aluno de uma determinada temática, de um determinado assunto, ele pode avaliar as imagens de formas diversas. Nós temos aqui aula de Artes e isso ajuda muito os alunos a fazerem essas discussões dessas representações imagéticas, de imagens. Então eles gostam muito de fotografia, eles gostam muito dessas imagens, charges. Então eu avalio como positivo esse material adicional, digamos assim, que muitas vezes não está no livro, ou está muito rápido no livro. Mas eu trago, mostro, isso tem gerado boas discussões nas nossas aulas. (PROFESSOR 2).

Apesar de o Professor 2 destacar a importância de se trazer materiais diversificados para sala de aula, como forma inclusive de se ultrapassar aquilo que o livro didático traz, aponta as dificuldade de se realizar tal movimento.

> [...], mas os nosso alunos, e isso é uma questão já... uma questão cultural, nós temos que quebrar isso, eu tento quebrar de certa maneira, e eles estão muito preocupados em algum sentido se tem ou não no livro didático. Então muitas vezes é o seguinte, veja como isso é difícil, você está dando um assunto, você está trazendo materiais diversificados, ou textos diversificados, né, e muitas vezes você escuta ainda um aluno perguntando: isso está no livro? Isso que você está dizendo está nesse livro didático? Aí você precisa dizer que não, às vezes tá, às vezes não tá, tá de maneira resumida e aqui estamos aprofundando. (PROFESSOR 2).

Em relação à abordagem sobre a Guerra do Paraguai na Educação Básica**,** o Professor 2 assinala os seguinte elementos: A desconstrução da Guerra do Paraguai como heroísmo; O apontamento da interferência brasileira em países da América Latina (Imperialismo); A desconstrução do Brasil como um país pacífico; O apontamento dos interesses nacionais por detrás da Guerra do Paraguai e a contextualização da Geopolítica do período em foco; O apontamento de como a Guerra do Paraguai foi usada por nós, brasileiros, como elemento de formação de uma identidade/consciência

nacional. Os elementos apontados podem ser sintetizados na seguinte fala do professor em questão[207]:

> [...] eu acho que primeiro temos que conhecer a História da América Latina, certo. Isso aí não tenha dúvida, e depois essa desconstrução da Guerra do Paraguai como esse viés, o heroísmo. Eu acho que também deve ser desconstruído, também deve ser repensado. Eu penso a Guerra do Paraguai, quer dizer, nós temos que pensar a Guerra do Paraguai numa dimensão maior, pensando no Brasil dentro de um jogo político e diplomático, que tentava ganhar e conseguir espaços como um país... quer queira ou quer não nós temos que pensar aí uma dimensão, talvez, imperialista. Eu acho que essa é uma discussão que nós podemos fazer, não sei até... quer dizer, eu penso dessa maneira, o Brasil quer garantir seus espaços, a bacia, aquela bacia hidrográfica ali é muito importante para a comunicação do Brasil. [...] então eu acho que é muito importante que o aluno conheça essa interferência do Brasil em assuntos da América Latina, nessa geopolítica da América Latina, para não achar que nós somos um país que sempre tivemos paz, harmonia com nossos vizinhos, não é bem assim, está em jogo interesses políticos, econômicos, então... e mostrar que vivíamos uma época em que você tem um avanço das nações, conquistando, [...] eu acho que o aluno tem que ter essa visão do Brasil, tirando essa coisa do Brasil como... a Guerra do Paraguai vista como uma grande ação, heroísmo, não! o inverso. (PROFESSOR 2).

Nesse sentido, à luz das narrativas, enquanto que os interesses e o enfoque do Professor 1 giram em torno de uma História temática, com ênfase em uma História Social, buscando trazer a tona sujeitos mais comuns, pouco valorizados pela História oficial, o Professor 2 é guiado mais por uma História política, com fortes elementos e categorias evidenciados, sobretudo, a partir da perspectiva historiográfica revisionista.

Outra questão que não podemos deixar de observar são os interesses apontados pelos dois sujeitos brasileiros. O Professor 1 com as populações e sujeitos subalternos e o Professor 2 com a questão das imagens, visivelmente recorrentes na fala dos mesmos. Na categoria anterior, "Saberes disciplinares específicos e formação de professores", ambos os sujeitos destacaram que seus professores, no processo formativo inicial, haviam realizado uma abordagem que havia valorizado, para o Professor 1 a questão da participação das populações mais comuns na Guerra, como os escravos, os ex-escravos

[207] Existem outras passagens da fala do Professor 2 nas quais os elementos destacados podem ficar evidenciados. Contudo, como forma de evitar repetições e, também, visando não carregar ainda mais o texto de citações, nos restringimos, em relação a esta questão, à citação destacada.

e os indígenas, e, para o Professor 2, a utilização de imagens que, para o mesmo, serviu para repensar a Guerra do Paraguai.

Tendo em vista as observações realizadas no parágrafo acima, uma questão a se refletir é: a forma como a Guerra do Paraguai foi abordada na formação inicial dos sujeitos brasileiros foi tão marcante que os mesmos buscaram repetir, na prática docente na Educação Básica, tais abordagens ou, ao contrário, os interesses atuais dos sujeitos refletiram, de algum modo, em suas lembranças? Para o pesquisador Antônio Torres Montenegro (2006), "devemos considerar que aquilo que se torna uma marca, um registro na memória resulta de operações complexas, seletivas" (p. 55). Assim:

> Em razão do trabalho de elaboração, resultante da relação que se estabelece entre as memórias (passado) e a percepção de algo (presente), as marcas que se constituem como memórias devem ser compreendidas como registros híbridos. A partir da memória enquanto passado se alcança ou se apreende o presente; ao mesmo tempo, este presente atua relativizando ou deslocando significados acerca daquele passado. Dessa forma, jamais dever-se-ia pensar a memória ou a percepção como reflexo ou cópia do mundo, mas como atividade, como trabalho ininterrupto de ressignificação do presente enquanto leitura a partir de um passado que se atualiza enquanto memória informando a percepção [...]. (MONTENEGRO, 2006, p. 56).

Em relação aos sujeitos paraguaios, ambos enfatizam que os alunos do *Séptimo Grado* são muito novos e, portanto, não se pode utilizar um material mais complexo, restringindo-se basicamente ao livro didático oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) paraguaio, o da historiadora Mary Monte López Moreira. Nesse sentido, afirma o Professor 4:

> En el Séptimo, usamos más el libro de la doctora Mary Monte, porque como le comenté, el Séptimo, el Octavo y el Noveno, ella juntó todo en un libro y usamos eso. [...]. En el Séptimo no hay libros, hay un texto y nada más y ese utilizamos, pero en el Tercero sí, vamos variando, a conocer también otros libros [...]. (PROFESSOR 4).

O Professor 4 é categórico ao afirmar que no *Séptimo Grado* se utiliza apenas o livro didático oficial do MEC. O Professor 3, partindo do mesmo direcionamento do Professor 4 afirma que: "[...] ya mis clases cuando yo aplico o socializando un tema, voy ampliando, pero como son chiquititos, todavía, no se le puede dar un material muy completo, todavía, por la realidad. [...]" (Professor 3). Quando perguntado ao Professor

3 a idade dos alunos do *Séptimo Grado* o mesmo responde: "Doce y durante el año cumplem trece años. Pero en el MEC, será en el Octavo Grado, cuando está en el Octavo Grado tiene trece para catorce, pero están inmaduro, todavía, para entender un tema más complejo" (PROFESSOR 3).

O Professor 3 apesar de afirmar que busca ampliar as temáticas discutidas em sala, não aponta materiais ou fontes com as quais faça tal ampliação, ou se necessariamente tais ampliações se convertam, necessariamente, em materiais e fontes para análise ou utilização pelos alunos. Contudo, concernente à estratégia didática de proceder em relação ao *Séptimo Grado,* é bem próxima tendo em vista os dois docentes paraguaios, ambos considerando que os alunos são muito novos e que, portanto, não poderiam utilizar um material mais complexo.

Destacamos que, apesar de acreditar ser possível de se realizar um trabalho com alunos de 12 e 13 anos que supere os livros didáticos, apresentamos o cuidado de se ponderar, de se refletir sobre a formação pedagógica dos professores paraguaios, tendo em vista que não reunimos elementos suficientes para apontar como a mesma se deu, sobretudo no sentido das práticas, estágios, leituras e saberes pedagógicos que embasaram a formação profissional, dentre outros elementos que possam ter contribuído para que os referidos docentes apresentassem tal concepção.

Nesse sentido, reiteramos que não buscamos, nem esse nunca se constituiu em nosso objetivo, julgar os sujeitos ou apontar possíveis práticas ou concepções corretas ou errôneas tanto em relação à Guerra do Paraguai quanto às abordagens em relação à mesma em situações de ensino, mas, ao contrário, sempre objetivamos buscar entender a lógica com a qual se apresenta a partir, sobretudo, dos contextos nos quais estão inseridos os sujeitos pesquisados.

Em relação ao uso de outras fontes no processo de ensino, o Professor 4 aponta que apenas na *Educación Media* utiliza materiais além do livro didático. O mesmo assinala que possui o hábito que realizar análises comparativas, de contrastar visões diferenciadas em relação à Guerra do Paraguai. Nesse sentido, afirma:

> [...] les mostro libros, artículos de libros nacionalistas y – [...] le mostro la otra contracara brasileña, de repente un artículo de Doratioto. Entonces, voy a retirar a la exposición oral, llevar a ellos para que lean libros y preparen sus posiciones y a la fecha que les corresponde que visan exponer, **porque son grandes se pueden**. Entonces se le algo a contrastar, por ejemplo, lo que le dije, el artículo

> de Diego Abente Brun, mostra una tesis totalmente distinta de la corriente nacionalista. En el año pasado nosotros trabajamos, entonces les puse a leer y a otro grupo le puse la tesis nacionalista, **que visa exponer para contrastar y ahí ya surgiendo y cada un se va interpretando, porque yo soy partidario de que cada uno haya construyendo su interpretación, no que yo enseñe a el alumno: 'esta es la tesis', no**. Eso es lo que entiendo, es de esta forma que yo trabajo. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Ainda em relação às abordagens do conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, os dois sujeitos paraguaios convergem no sentido de apontar a superação de uma história descritiva militar dos campos de batalha. Acerca disso, o Professor 3 assinala: "Para mí la abordaje no debe ser una cuestión de conocer el proceso bélico como algo eventual, que pasó, sino que juntamente hay que explicar y trabajar con el estudiante cuales fueron los intereses que motivaron [...]" (PROFESSOR 3). Como vimos na categoria anterior, a concepção do sujeito em questão em relação à Guerra do Paraguai baseia-se numa perspectiva marxista, que o leva a entender o conflito como uma forma de "desarticular un modelo de desarrollo [...] un modelo autónomo, nacionalista justamente", que não recorria "a la banca inglesa". Nesse sentido, coerente com tal perspectiva teórica, o Professor 3 aponta:

> [...] entonces hay que explicar a lo chicos estas relaciones y para luego mirar el proceso en sí de la guerra ¿que es lo que se saca?, ¿cuál es la lección que se saca a eso y como se reestructuró el Paraguay después de la guerra? Porque ahí está la gran diferencia, que aquí se creó, empezaron a crearse campos enclaves que se encargaban de explotarse los recursos naturales, sacar todo del país, y nada quedaba aquí, todo ese interés en mejorar la calidad de vida de la población, todo eso se perdió, la población que quedó pasó a vivir para justamente trabajar en eso enclave, enclave yerbatero, después, más adelante enclave taninero del Chaco, con gigantescos latifundios. Todo modelo cambió, por que las tierras públicas empezaron a mal venderse después de la guerra, se ha incluso, acredito que nunca se cobraron y después se iban y se ofertavan otros valores mayores, por ejemplo, de la tierra, pero finalmente el capital externo lo que saca ventajas de la explotación de todos los recursos y estos si acaban un día, si bien foran adquiriendo otros matices. Por eso es deficitario todo aquí en términos de retorno social que pueda ofrecer el Estado. Entonces, todo esto cámbia **y esto lo que hay de trabajar con los chicos. No las campañas, ni las batallas en sí, que ya quedó en el tiempo, conocer esto ya no es significativo.** (PROFESSOR 3. Grifos nossos).

Em relação à abordagem do ensino da Guerra do Paraguai na educação escolar, o Professor 4 aponta que:

> La guerra. Causa, desarrollo, pero el desarrollo tratamos de dejamos eso de las lascas, Cuántos murieron, las batallas no, yo quiero más que ellos compreendan el porque de la guerra, **dejando de lado esa historia heroica** de que fulano peleó o otra cosa así, tiene al nível de información, pero más que eso que comprendan, que analicen. **En el Séptimo, como te dije, es más complicado por la edad, pero a través de este relato cronológico, lo que trato con ellos es que ellos recuerden de los principales hechos, las causas, los líderes, las batallas**. (SUJEITO 4. Grifos nossos).

Assim como o Professor 2, brasileiro, o Professor 4, paraguaio, também informa sua intenção em superar uma abordagem da Guerra do Paraguai sob o prisma dos heroísmos, que estimula uma perspectiva nacionalista. Apesar disso, este último assinala que trabalha, no *Séptimo Grado*, devido a faixa etária dos alunos, através de um *relato cronológico dos fatos*, de uma *recordação dos principais feitos, causas, líderes, batalhas*, quer dizer, seguindo uma perspectiva positivista que, em certo sentido, impossibilitaria a superação de uma perspectiva de heroísmo e de nacionalismo.

Assim, o Professor 4 aponta duas formas de abordagens da Guerra do Paraguai, estruturada a partir da faixa etária dos estudantes. Para os alunos da *Educación Media*, contraposição de ideias a partir de textos que defendem distintas visões e interpretações sobre a guerra, enquanto que para a *Educación Escolar Básica*, especificamente o *Séptimo Grado*, uma História de eventos, baseada em um relato cronológico dos principais fatos, batalhas, líderes etc. Nesse sentido, o Professor 4 continua:

> Nosotros damos, por ejemplo, lo que pasa es que depende de la edad, nosotros damos Historia del Paraguay en el Séptimo, con el año de doce, trece años de edad, **lo que hacemos básicamente es como un relato cronológico de los hechos, no abordamos ninguna interpretación porque son muy pequeños, no han a entender, todavía, entonces les mostramos a la visión de los textos Don Bosco**. Pero en el Tercero año [Educación Media] volvemos a dar Historia del Paraguay, con diecisiete, dieciocho años de edad, preparándolos ya para la universidad. **Ahí sí analizamos e ahí se les mostramos, lo que yo, por lo menos, les mostro libros, artículos de libros nacionalistas y le mostro la otra contracara brasileña, de repente un artículo de Doratioto.** (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

No que se refere à forma de abordagem em relação ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, como vimos anteriormente, o Professor 4 deixa claro a forma diferenciada com que aborda a temática no *Séptimo (Educación Escolar Básica)* e no *Tercero* (*Educación Media*). Apesar de criticar a perspectiva de uma História positivista, baseada em uma narração de eventos militares, assinala que esta é justamente a forma como aborda esse conhecimento escolar no *séptimo*, por acreditar que os alunos, por serem novos, não teriam a capacidade de entender perspectivas interpretativas em relação ao evento analisado, restringindo-se apenas a *Educación Media* a perspectiva que aponta para contraposições de interpretações. Assim:

> [...] **En el Séptimo no hay libros, hay un texto y nada más y ese utilizamos, pero en el Tercero sí, vamos variando, a conocer también otros libros**, porque en esas exposiciones, en la bibliografía, tiene que presentar por lo menos diez libros consultados, no que hayan leído, más por lo menos que hayan consultado que existe una bibliografía allí, por lo menos dos o tres hayan leído o por lo menos que tengan esta curiosidad de ver que hay libros que tratan sobre este tema, al menos traemos una práctica que va tener que hacer al año siguiente, cuando se ingresa en la facultad y así utilizamos, de repente también adoptar algún gráfico, yo traigo y les mostro las imágenes, paso el proyector y voy mostrando. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Contudo, apesar de apontar que na *Educación Media* trabalha em uma perspectiva de contraposições de interpretações, inclusive trazendo para discussão autores brasileiros, o Professor 4 assinala que, na hora da realização das atividades, o livro base é o do Editorial Don Bosco:

> [...] Entonces, estas son las fuentes que acudo a la hora de, eso para mi y después para las clases, en el sentido que debatimos eso. Pero para el curso, para el cuestionário, no sé como se llama en português, ¿la actividad? [...]. El libro base que tenemos, que es de la doctora [Mary López]. (PROFESSOR 4).

Diferentemente do Brasil, cuja política do livro didático avalia as obras e lista as aprovadas para escolha das escolas e professores dentre uma gama de livros[208], no país

[208] Aqui poderíamos nos questionar, por exemplo, se o livro escolhido pelo professor é o que efetivamente chega às escolas. Contudo, o que importa perceber é que, no Brasil, através de uma política do livro didático, existe uma variedade de livros aprovados e distribuídos às escolas nas mais variadas disciplinas.

guarani existe apenas um livro de *Historia y Geografía* para o *Tercer Ciclo*, o da historiadora Mary Monte López Moreira, que acaba se convertendo em um *livro oficial do MEC*, como inclusive se referiu a ele o Professor 3. Tendo isso em vista, perguntamos aos docentes paraguaios se, dentre os livros que existem no mercado editorial do Paraguai, aquele livro, convertido em obra oficial do MEC, era o melhor, ou estava dentre os melhores, no que o Professor 3 responde:

> En su género es el mejor. Porque o bien tendría que elaborar yo mi propio material. Pero se bien los libros actuales tienen un enfoque ya muy desfasado, en el término teórico principalmente, junto a una línea muy positivista. Entonces ya hoy, en la Historia, ese modelo de interpretación esta totalmente superado, especialmente en el Brasil, que tiene un modelo interpretativo muy actualizado. Entonces, en este sentido, el texto es bastante limitado. Tiene una exposición de eventos, la gran mayoría, en el caso, es exposición de eventos, es repetitivo, sin entrar en explicaciones estructurales, más profundos. (PROFESSOR 3).

Apesar de o Professor 3 destacar que o livro didático de *Historia y Geografía* do Editorial Don Bosco se enquadra no que de melhor existe no mercado editorial paraguaio[209], o mesmo tece profundas críticas aos livros didáticos de História no Paraguai de uma maneira geral, apontando-os como livros com enfoques positivistas, que se limitam basicamente a uma exposição de fatos. Assim, portanto, o Professor 3 aponta que os livros didáticos de História no Paraguai apresentam um enfoque muito defasado, sobretudo em relação ao Brasil, considerado pelo professor como um país que apresenta um modelo de interpretação mais atualizado do que o paraguaio. Nesse sentido, o professor 3 reflete não apenas sobre o estado da produção do conhecimento histórico nos livros didáticos paraguaios, mas também acerca de como se encontraria, segundo a percepção do mesmo, essa produção no Brasil. Em relação à forma como os livros didáticos de História no Paraguai abordam o conteúdo curricular Guerra do Paraguai afirma o seguinte:

> [...] los libros que abordan este tema [Guerra do Paraguai] abordan como una exposición de hechos, no más, y como antecedentes que va

[209] O livro além de ser distribuído pelo MEC, também se encontra nas livrarias, disponível a ser usado também nas escolas privadas que, por ventura, o adote como livro. Desta forma, não há diferenças com o Brasil, haja vista que os livros aprovados e distribuídos pelo PNLD, no caso brasileiro, também apresentam sua versão editorial para o mercado.

> siguiendo esta interpretación liberal, de hablar de diferencias diplomáticas, de hablar de diferencias a cuestión de límites, no te habla... o si te habla es de señuelo, no más, un señuelo que se puso para que el Paraguay caía y ellos justifiquen la guerra [...] (PROFESSOR 3).

Em relação ao livro do Editorial Don Bosco, o professor 4 afirma o seguinte:

> El libro que generalmente utilizamos acá, en el colégio, lo que yo utilizo es del editorial Don Bosco, porque dentro de todos los textos educativos y escolares a lo que se refiere a Historia y Geografía, él representa de alguna manera el más completo. Sí, existen falencias en casi todos los libros, en el sentido que no se analiza en profundidad. Pero dentro de esas falencias el libro que acuerda un otro criterio y que la mayoría de los profesores de Historia y Geografía utilizan es del Editorial Don Bosco, a parte de las actividades didácticas que tienen también ayuda al desarrollo de las clases en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este es lo libro que nosotros utilizamos acá a lo referente a Historia del Paraguay. (PROFESSOR 4).

Tanto o Professor 3 quanto o Professor 4 consideram o livro da professora Mary López Moreira como um dos melhores – senão o melhor – em seu gênero, contudo, não deixam de tecer críticas ao mesmo. O Professor 4 reconhece que existem problemas em todos os livros escolares, sobretudo pela carência de uma análise mais aprofundada. Aponta ainda o caráter nacionalista da perspectiva que os livros didáticos paraguaios adotam e dão ênfase, e afirma: "los textos Don Bosco [Editorial] que viste vais a te dar cuenta que sigue siendo una Historia nacionalista".

Ao apontar que a maioria dos professores de História e Geografia no Paraguai utiliza o livro do Editorial Don Bosco, o Professor 4 realça a importância do mesmo no cenário dos livros didáticos do Paraguai. Em mais de um momento da entrevista as atividades didáticas que o referido livro traz é enfatizada pelo Professor 4, inclusive, como sendo a base das atividades didáticas desenvolvidas por ele.

Outra diferença que merece ser assinalada em relação aos dois países em foco, além daquela já apontada anteriormente, da adoção de apenas um livro oficial do MEC para a área de História e Geografia é que, na *Educación Escolar Básica* no Paraguai[210],

[210] No Paraguai, a "Educación Escolar Básica es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial" e "comprende nueve grados y se imparte a niños de 6 a 14 años de edad". O referido nível de ensino "se divide en tres ciclos de tres años de duración cada uno", seguindo o seguinte formato: "Primer ciclo (1º, 2º y 3º grado)", "Segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado)" e "Tercer ciclo (7º, 8º y 9º grado)".

como já mencionado e discutido anteriormente, as disciplinas História e Geografia estão integradas, inclusive os livros didáticos para este componente do currículo deste nível de ensino integram um único volume. Na contracapa do referido livro há a seguinte informação:

> Este texto há sido evaluado por un Comité Técnico conformado por especialistas de la Dirección General de Desarrollo Educativo, asesores del Ministerio de Educación y Cultura y consultores del Programa MECES[211], de acuerdo con las especificaciones técnico-pedagógicas y técnico-gráficas del Pliego de Bases y Condiciones de la licitación Pública Nacional MEC 05/2000 y la propuesta pedagógica de la Reforma Educativa Paraguaya. (MOREIRA et al., 2009).

Deste modo, apesar de no sistema público de ensino paraguaio ser adotado apenas uma obra de *Historia y Geografía* – a da professora Moreira (2009), percebe-se que existiu, assim como no Brasil, um processo de seleção da obra. Contudo, os professores paraguaios de História e Geografia, diferentemente dos brasileiros, não têm a possibilidade de escolha em relação aos livros didáticos que utilizarão em sala, tendo em vista que existe apenas uma obra disponível para uso nas escolas públicas em relação às disciplinas em foco. Os docentes brasileiros, por sua vez, possuem a possibilidade de escolher dentre os livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD. Nesse sentido, no Brasil, não existe um *livro oficial* do MEC, sendo os livros didáticos avaliados a cada triênio.

Em relação aos professores brasileiros, ambos afirmaram não ter participado da escolha do livro didático adotado. O Professor 1 afirmou: "eu não participei do processo de escolha. Eu cheguei esse ano [2015] e o livro já estava em uso". O Professor 2 destacou que quando chegou ao colégio, "esse livro já era adotado pelos colegas anteriores", e complementou "ele [livro] está se encerrando agora [2016], nós fizemos uma nova escolha, que recai para algo muito parecido dessa coleção, mas eu não participei da escolha do livro".

Importante destacar que, em 2015, no momento da entrevista ao Professor 1, o mesmo se encontrava como professor substituto e, através de concurso público de

---

Informações obtidas no site do *Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay*. Disponível em: http://www.mec.gov.py/cms/ (Acessado em 13 de fevereiro de 2017).

[211] MECES (Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria).

provas e títulos, se tornou professor efetivo, com dedicação exclusiva, em 2016. O Professor 2 também entrou no colégio em 2016 através do mesmo concurso público de provas e títulos, onde também atua em regime de dedicação exclusiva. Nesse sentido, nenhum dos dois professores poderia ter participado da escolha do livro, tendo em vista que a avaliação do PNLD é trienal e o livro em destaque foi escolhido, provavelmente, em 2013 para o triênio 2014-2015-2016.

8.3 Construção de significados e identidades nacionais a partir do conteúdo curricular Guerra do Paraguai

Os professores brasileiros, sujeitos da pesquisa, ao serem questionados se percebem ou acreditam que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, de alguma maneira, contribui para a construção de significados em torno das identidades do *ser brasileiro* ou do *ser paraguaio* apontaram para a importância dos discursos produzidos nos livro didáticos. O Professor 1 afirma: "Eu acho que a historiografia ou pelo menos o discurso historiográfico do livro didático, do que eu lembro, produz um pouco isso, ou seja, essa identidade, essa ideia de nação, a partir do conflito, do resultado desse conflito, dos marcos, dos heróis etc.". O Professor 2, ao assinalar que a Guerra do Paraguai teria sido usada por nós, brasileiros, como elemento de formação de uma *consciência nacional*, também aponta a centralidade do livro didático.

> [...] se eu perguntar a minha mãe, se perguntar ao meu pai sobre a Guerra do Paraguai, ele vai ter uma visão extremamente heroína, uma visão totalmente diferente do que realmente foi a Guerra do Paraguai. Por quê? Porque foi usado nos livros didáticos, foi usado nas obras para, de certa maneira, ajudar na construção do nosso país, enquanto identidade. (PROFESSOR 2).

Para o Professor 2, a Guerra do Paraguai, no plano político, foi "usada para construção de uma identidade nacional", em que se estabelecia "um inimigo externo" no sentido de criar "uma espécie de consenso nacional", quer dizer, "nós tínhamos agora um inimigo, esse inimigo deveria agora ser combatido, isso aproximava os diferentes". O referido professor assinala que essa estratégia foi muito usada no Segundo Reinado, na qual o IHGB desempenhou um papel relevante:

> Isso foi usado muito no Segundo Reinado, no período da... para consolidar a nossa ideia de identidade nacional, como nação, ou seja, diminuir as diferenças [...]. O Pedro II se usa, o IHGB vai usar a questão da Guerra do Paraguai, você tem as imagens que favorece muito isso, então isso foi utilizado de uma forma muito significativa, por nós brasileiros, pelo estado, para fortalecer essa dimensão do que é ser brasileiro, que é lógico você tinha um inimigo que deveria ser combatido e isso unia as várias camadas, os diferentes, em prol de algo maior, de um inimigo em comum. (PROFESSOR 2).

Apesar de o Professor 2 reconhecer que a Guerra do Paraguai, em certo momento, serviu a construções interessadas no que concerne a uma identidade e consciência nacional, busca ponderar e contextualizar tal informação, apontando que, nos mais diversos momentos da História do Brasil, tem-se procurado construir um certo tipo de unidade que aponte para um sentimento de pertença. Assim, evitando cometer análises anacrônicas, o Professor 2 assinala que:

> [...] é fácil também hoje falarmos o seguinte: a Guerra do Paraguai foi usada para a construção... nós estamos o tempo todo, de alguma maneira, todos os governantes, todas as épocas, construindo identidades, tentando construir identidades, esteios que digam o seguinte: nós somos brasileiros, nós somos essa nação, nós somos uma nação. O conceito de nação é isso. [...]. O conceito de nação é isso, é você construir significados, essa homogeneidade, digamos assim, de experiências, enfim, de acontecimentos [...]. (PROFESSOR 2).

O Professor 2, a partir de suas perspectivas teóricas – históricas e educacionais, esclarece a forma de abordagem do conteúdo curricular Guerra do Paraguai em sala de aula. Desse modo:

> [...] eu costumo fechar muito [n]essa discussão, pegando a Guerra do Paraguai **e fazendo uma discussão sobre como a Guerra do Paraguai foi usada por nós brasileiros para essa formação de uma consciência nacional.** [...]. Nós não podemos passar para o nosso aluno uma visão de que a Guerra do Paraguai e aí eu falo Guerra do Paraguai, mas pensando já no próprio termo, fazendo um questionamento do próprio termo, ele foi utilizado em um determinado momento para isso, mas a que custo? Então fazer uma crítica a esse acontecimento, eu acho que é importante, **e fazer o aluno conhecer as outras nações de uma forma melhor, os nossos vizinhos.** O que é que tinha o Paraguai? Quais eram as pretensões do Paraguai? Qual era o jogo político da época? Como o Paraguai avançava em termos de projetos, desenvolvimento? O que era aquela nação? (PROFESSOR 2. Grifos nossos).

Ao considerar a fala do Professor 2, percebemos que o mesmo aponta que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* não deve se restringir ao estudo das batalhas e personagens que participaram do conflito, mas deve problematizar como a Guerra foi utilizada, discursivamente, como forma de gerar uma consciência nacional. Ao analisarmos em capítulos anteriores o livro didático adotado pela escola campo de pesquisa no Brasil, aquele utilizado pelo Professor 2 em sala de aula (Pellegrini, Dias e Grinberg, 2015), percebemos que o mesmo aborda a questão da identidade nacional e problematiza a Guerra do Paraguai como fator de fortalecimento dessa identidade para o Brasil, ao ter se criado um inimigo externo. Nesse sentido, podemos supor que, talvez, o livro didático em foco possa ter influenciado o professor e/ou reforçado uma concepção já existente, cumprindo, assim, uma função de *currículo escrito direcionador de práticas curriculares*. Como assinala Lopez:

> Um dos discursos predominantes é o do livro didático como um currículo escrito direcionador das práticas curriculares, em virtude de sua capacidade de orientar as possíveis leituras a serem realizadas pelo professor no contexto da prática. (LOPES, 2005, p.73).

O Professor 2 destaca, ainda, como o conhecimento escolar sobre a Guerra poderia possibilitar um maior conhecimento da História dos países vizinhos. Assim, o estudo do componente curricular em foco vai ganhando, na fala do professor 2, ares de um conhecimento poderoso, a partir da acepção dada pelo sociólogo da educação Michael Young (2007; 2011). Nesse sentido, continua:

> [...] **a Guerra do Paraguai, do meu ponto de vista, e essa é minha perspectiva, deve ser usada para se repensar, exatamente, essas identidades que nós construímos**, por exemplo, em relação ao Brasil. Então eu acho que ela é fundamental para nós entendermos um período da nossa história, de formação de um país [...]. Nós falamos do Paraguai hoje o nosso aluno tem uma grande dificuldade em falar do Paraguai, nós não temos muito... nós sabemos pouco do Paraguai. Eu acho que é uma oportunidade de conhecer mais o Paraguai [...]. (PROFESSOR 2).

O Professor 1, em contrapartida, apesar de concordar com o Professor 2 acerca do potencial dos elementos discursivos de construção de identidades que compõem os livros didáticos, inclusive àquelas relacionadas à Guerra do Paraguai, afirma possuir

dúvidas em relação a se e como o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* estaria contribuindo para a construção da identidade nacional de alunos hoje, em sala de aula. A esse respeito afirma:

> Eu tenho minhas dúvidas ou não estou convencido. Eu ainda não percebo como é que esse debate ou essa leitura historiográfica ou essa narrativa historiográfica funciona nos alunos. Eu não sei se eles criam uma identidade ou se eles criam uma noção de identidade brasileira ou paraguaia, veja o outro, construa o outro, no caso do Paraguai, a partir dessa leitura, desse estudo. (PROFESSOR 1).

E continua:

> Quando eu trabalhei esta temática no ensino básico eu nem estava preocupado com isto, e não me lembro de que os alunos tenham construído qualquer, não sei, qualquer comportamento, qualquer debate onde eu percebesse uma ligação da identidade dele ou da identidade de brasileiro ou da identidade de paraguaio se formando a partir daquela discussão. Esse ano eu acho que isso fica, inclusive, como um desafio para que eu possa fazê-lo, ou seja, para que eu possa observar isso, mas hoje eu não posso te dizer que eu observo que a Guerra do Paraguai é operacionalizada em função de uma identidade por parte dos alunos. (PROFESSOR 1).

Como dito anteriormente, para o Professor 1, a perspectiva que aponta para a relação entre o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e a construção de significados identitários estaria mais evidenciada no livro escolar do que na percepção dos docentes no trabalho com os alunos no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, assinala:

> [...] mas eu acho que essa relação, na minha leitura atual, com a experiência antiga que eu tive, com as leituras sobre a Guerra do Paraguai, sobretudo esse discurso mais básico da Guerra do Paraguai, **eu acho que essa identidade ela está mais posta no livro do que operacionalizada pelos alunos e eu não sei até que ponto, como eu falei para você, a leitura que os alunos fazem dessa leitura historiográfica, eles incorporam pra produção da sua identidade ou para produção da identidade do Brasil, não sei!** Eu acho que essa é uma grande questão de a gente pensar: **quais são os eventos hoje que marcam, né, os eventos históricos que marcam a produção de uma identidade para os alunos? Eu não sei, realmente eu não sei te dizer, eu acho que essa é uma nossa problemática.** (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

O Professor 1 sugere que os *games* seriam, para a faixa etária dos alunos da Educação Básica, um elemento que poderia facilitar a mediação entre o conhecimento histórico e a construção de identidades. Assim, explicita:

> Eu sei dizer, por exemplo, no 9º ano, que eles por estar muito envolvidos com essa questão dos *games* e tal, desses jogos, esses jogos eles absorvem muito da narrativa histórica, eles utilizam dessa narrativa histórica. Então assim, eu sei que quando tem uma temática que a gente vai trabalhar, que ela já foi utilizada pelos *games*, então há uma identificação imediata, porque eles se apropriaram dessa narrativa a partir dessa atividade. Mas quando não, a identificação é muito mais difícil. **Não tem uma mediação facilitadora como é a questão dos *games***. Um outro ponto que eu observo também utilizando essa questão dos *games* é que esses *games* utilizam geralmente eventos que tem muita violência, porque faz parte também daquela linguagem, da ação, da violência, então a Revolução Francesa a 2ª Guerra Mundial. Não sei se há um *game* sobre Guerra do Paraguai [risos]. **Nessa linguagem, talvez isso criaria uma empatia maior dos alunos ou um envolvimento dos alunos em relação a esse debate da Guerra do Paraguai**. Bom, assim, eu não vejo uma ligação direta, eu não identifico ainda uma ligação dessa formação de uma identidade por parte dos alunos a partir dessa discussão. (PROFESSOR 1. Grifos nossos).

O Professor 1 suscita possibilidades através do potencial que os games teriam junto aos jovens para possibilitar uma maior aproximação com a temática em foco e, consequentemente, gerar um processo de interesse, identificação e apropriação de símbolos relacionados ao evento. Contudo, afirma não perceber qualquer relação direta entre o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e a construção de identidades por parte dos alunos. Não obstante, reconhece que, em sua experiência docente, nunca havia antes parado para refletir sobre a questão posta. Nesse sentido, o que levanta são dúvidas, questionamentos em torno da relação entre o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* e a construção de identidades, inclusive nacionais, por parte dos alunos, e não a certeza de que esta relação não exista. Nesse sentido assinala que, a partir do momento em questão, passará a observar tais elementos.

Tendo em vista o contexto paraguaio, os professores 3 e 4, ao serem questionados se percebem ou acreditam, a partir de sua experiência em sala de aula, que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, de alguma maneira, contribui na construção de significados em torno das identidades do *ser paraguaio* ou do *ser*

brasileiro apontam para construções de identidades nacionalistas. Nesse sentido, para o Professor 3:

> Mira, **para mi es una cuestión**, puedo hablar, **de significación nacional**. Es siempre verdad parece que es una reafirmación del nacionalismo paraguayo por lo menos, **la resistencia a doblegarse ante los enemigos, es como que una reafirmación importante de la nacionalidad.** (PROFESSOR 3. Grifos nossos).

E continua:

> [...] los debates internos que se generaron en torno a eso, incluso llegaron a tener el retiro político, especialmente durante la dictadura militar de Stroessner, **donde se instrumentó, políticamente, a el discurso histórico de la guerra, como un símbolo nacional, justamente destacando las figuras de referentes, de héroes, hablar de héroes, categorizar como héroes**, López, todo eso ya viene desde [19]36, cuando asume un gobierno nacionalista, con el coronel Rafael Franco y justamente ahí empieza el proceso de reivindicación de las principales figuras de la Guerra contra la Triple Alianza. (PROFESSOR 3. Grifos nossos).

Para o Professor 3, o conhecimento sobre a Guerra do Paraguai, sobretudo baseado na ideia de resistência, tem sido estudado fortemente em uma perspectiva que reforça uma rearfimação do nacionalismo paraguaio. O Professor 4, além de apontar essa reafirmação nacionalista, traz outros elementos para reflexão:

> Bueno, yo te digo lo que yo creo, mi hipótesis, **yo creo que la mayoría, la mayoría de los que enseñan Historia y toman la Guerra de la Triple Alianza, probablemente, buscan a crear como una especie de rencor, hacia Brasil, Argentina y Uruguay**. Creo yo, puede ser que me equivoque, creo yo que es así, **porque en los libros te lleva a eso, no hablan de la construcción de algo nuevo así.** (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Para o Professor 4, os livros escolares, assim como a maioria dos professores da disciplina História no Paraguai, adotam uma perspectiva que reforça a reafirmação do nacionalismo paraguaio, mas baseada no *rancor* aos países vencedores. Contudo, apesar de realizar tal análise, sinaliza para uma abordagem que busque a *construção de algo*

novo, quer dizer, que não baseie a afirmação do nacionalismo paraguaio através do *rancor* aos países aliados. Nesse sentido, esclarece:

> De mi punto de vista, por ejemplo, yo cuando doy esa lección con ellos, **yo no busco criar en ellos que guarden ese rencor**, algo que ya pasó a 150 años. **Tampoco voy a olvidar, voy a recordar**, **pero lo ideal de hablar sería construir algo nuevo, en el sentido de que busquemos esa unidad regional que le quedó**, yo siempre hago ese cálculo, que nosotros ya no vamos a hacer una nueva guerra, no tiene sentido a ir pelear otra vez con Brasil, Argentina, no vamos a solucionar así nuestras diferencias, lo que tiene que ser a través de otro mecanismo, eso es algo que falta, todavía, no sé del lado brasileño como es a cabo en el Brasil, lo que se pasa es que nosotros **en Paraguay seguimos esperando algún pedido de disculpas o algo así del gobierno brasileño por lo que pasó, porque quieras sí o no lo que pasó en esta guerra puede entrar facilmente como genocidio**, entonces es como que se espera eso [...]. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

O Professor 4, apesar de apontar que a Guerra do Paraguai é, no contexto daquele país, abordada pela maioria do professores de História de forma a gerar um sentimento de *rancor* contra os países vencedores, afirma que busca abordar esse conteúdo curricular de forma a fugir desse sentimento negativo. Entretanto, deixa claro que, realizar uma abordagem da guerra de forma a fugir do sentimento de *rancor* aos países aliados, não significa esquecer os acontecimentos e horrores praticados durante a guerra. Isto é, buscar novos fóruns e perspectivas de discussões e análises que fujam do sentimento de rancor aos países aliados ao abordar a Guerra do Paraguai não significa esquecer os atos praticados pelos mesmos. Assim, nesse contexto, poderíamos falar do potencial do conteúdo Guerra do Paraguai para se tornar um *conhecimento poderoso*.

Outra questão que merece nossa menção é que Moreira e colaboradores (2009), livro didático *oficial* adotado pelas escolas públicas paraguaias e utilizado pelo professor em questão, suscita, ao menos em uma de suas atividades, uma perspectiva de valorização de um entendimento regional, através do diálogo, no sentido de buscar que conflitos da magnitude que foi o da Guerra do Paraguai não tornem a acontecer na região. Assim:

> La muerte de Francisco Solano López en Cerro Corá marcó el final de cinco años de guerra sangrienta, que dejó al Paraguay en ruínas. Esta

> página terrible de la historia de América nos ayuda a reflexionar acerca del valor de la paz y del entendimiento entre las naciones.
> Escribimos mensajes cortos acerca de la paz, el entendimiento y el respeto entre las naciones, los pueblos y las personas. (MOREIRA et al, 2009, p. 291).

Nesse sentido, podemos supor que, talvez, o livro didático em foco possa ter influenciado o professor e/ou reforçado uma concepção já existente, cumprindo, assim, uma função de *currículo escrito direcionador de práticas curriculares* (LOPES, 2005), apesar de o referido professor ter afirmado que "los libros te lleva a eso ["una especie de rencor, hacia Brasil, Argentina y Uruguay"], no hablan de la construcción de algo nuevo así". (PROFESSOR 4).

Podemos inferir, a partir da fala do Professor 4, que, além de um sentimento de *rancor*, apontado pelo próprio entrevistado, exista talvez, no Paraguai atual, um certo sentimento de mágoa e/ou ressentimento, tendo em vista que, para o Professor 4, boa parte dos paraguaios seguem esperando um pedido de desculpas do governo brasileiro pelos atos praticados na guerra. Tais atos, para o entrevistado em questão, poderiam ser *facilmente* entendidos como um *genocídio* conta a população paraguaia. Tendo isto em vista afirma:

> [...] hay una corriente, por ejemplo, en Paraguay, muy fuerte que le mira de otra forma a brasileños y argentinos, como culpables por todos nuestros problemas que tenemos ahora y también hay otra corriente que no mira de esa forma, sino que ve que es hora ya de construir algo nuevo y salir adelante, el problema es que no funcionó, no funciona, para nosotros no funciona, **pero lo que yo creo es que la guerra creó dentro de la unidad paraguaya dos visiones distintas, un que ve la culpa de todos los atrasos como culpa de los Aliados y el otro que busca, que encontra el culpable en governante de esta época, nosotros nos dividimos entre lopismo y antilopismo**. Entonces, va a costar a nosotros ir a sentar con los brasileños, con los argentinos, con los uruguyos y crear algo nuevo, para nosotros acá mismo tenemos ese problema, porque la guerra, como te dije, nos marcó, nos marcó totalmente [...]. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

O Professor 4, ao fazer uma análise das questões relacionadas as identidades e significações que a Guerra do Paraguai teria gerado no país guarani afirma que, dentro da unidade paraguaia teria se criado duas vertentes distintas, uma apontando para os aliados como não só culpados pela guerra mas também por todas as mazelas do Pós-

Guerra enfrentadas pelo país e a outra que busca culpar o governo paraguaio anterior a guerra, de Solano López. Quando estudamos a historiografia paraguaia percebemos claramente essa cisão entre *lopistas* e *anti-lopistas* que, talvez, tenha sido inaugurada, na historiografia, pela discussão na imprensa nacional, em 1902, por Cecílio Báez e Juan O´Leary.

De qualquer forma, a Guerra do Paraguai, para os sujeitos paraguaios entrevistados – e essa foi a impressão que colhemos ao conhecer o país e a sua historiografia -, teve e tem um importante papel em torno da construção de uma identidade nacional. Inclusive, e na historiografia isso é bastante claro, a busca de uma afirmação de nacionalidade, erigida basicamente na oposição entre *lopistas* e *anti-lopistas*, tem como cerne a própria Guerra do Paraguai e os sujeitos que dela participaram. Nesse sentido, o Professor 4 afirma:

> [...] entonces pasamos a dedicar a nombres de calles, edificios, plazas, todo hace el recuerdo a la Guerra Grande, o al gobierno anterior a la Guerra Grande, todo eso como una construcción de una Historia política, militar y heroica, por eso nosotros invocamos más a mitificar a un López, a un Bernardino Caballero, a un Díaz, a um Rivarola, todos, los nombres de las divisiones de infantería, todos los nombres de guerra, la Guerra Grande, no tanto el Chaco, la visión así, en la mentalidad paraguaya, **en su memoria colectiva, la Guerra del Chaco casi no conoce mucho, la Guerra de la Triple Alianza sí, conoce, ¿por qué? Porque nos marcó y básicamente en líneas generales nosotros adoptamos más acá**, no estamos integrados en el tema de construir una nueva sociedad con los brasileños y argentinos y cuesta y va a costar, todavía. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Assim, a percepção que o Professor 4 tem, aponta para que a Guerra do Paraguai, por ser um evento que marcou aos paraguaios, estaria presente na memória coletiva do país, mais inclusive do que a Guerra do Chaco, que aconteceu em um momento posterior ao conflito da Tríplice Aliança, já na década de 1930. Para o referido professor, passados cento e cinquenta anos do conflito, torna-se necessário repensá-lo sob outros padões, que fuja daquele baseado no rancor:

> 150 años es el momento ideal para sentarse, **pero tiene que venir también del estamento del gobierno, alguna cosa, para que después tratarlo en la esfera inferior, esfera de los profesores, por**

> **ejemplo.** Pero en líneas generales nosotros estamos ahí, reivindicando a nuestros héroes, como una especie de paladín de lucha contra el imperialismo. Es complicado, hablar de la Guerra es complicado. En el año pasado surgió una vertiente así, en las redes sociales, donde se habla que ese momento el Paraguay mande Brasil, Argentina y Uruguay [a la Corte Internacional] por genocidio, porque recuperarse territorios ya es imposible, nosotros perdimos muchos territorios, mas ya es imposible, Paraná o Mato Grosso no pasará a ser paraguayo, si le pregunta si quiere ser paraguayo o brasileño evidente que es brasileño, la misma cosa Formosa y Misiones, si quiere ser argentino o paraguayo. Pero surgió una fuerte corriente en las redes sociales de mandar los gobiernos de la Triple Alianza a la Corte Internacional por genocidio. (PROFESSOR 4. Grifos nossos).

Na fala do Professor 4, acima, chama-nos atenção duas questões. A primeira, já constatada em falas anteriores do mesmo sujeito, é a permanência de um sentimento de mal estar, um certo ressentimento, que persiste ao não ter o reconhecimento formal ou um pedido de desculpas do governo brasileiro, como fez, por exemplo, o Uruguai. A outra questão apontada acima é a lógica apresentada pelo entrevistado em questão: primeiro, os governos se mobilizam para uma superação daquele evento traumático para só depois as *esferas inferiores*, como a dos professores em sala de aula, partir também para essa superação.

Não obstante, entendemos que, não poucas vezes, a lógica se dê de maneira inversa, quer dizer, aconteça antes nas *esferas inferiores* para só depois se alastrar e alcançar dimensões mais amplas. O próprio professor sujeito da pesquisa é um exemplo disso, quer dizer, o mesmo, segundo informou, busca fugir de uma abordagem que siga em uma perspectiva de *rancor*, de ressentimento, antes mesmo de que atitudes governamentais – ou coletivas – busquem de uma maneira mais efetiva a superação desse evento traumático a partir de fóruns de discussões e parcerias, parcerias essas que não se restrinjam ao âmbito econômico, mas reforcem, sobretudo, os vínculos culturais entre ambos os países. O governo brasileiro, por exemplo, poderia começar tal movimento devolvendo os chamados troféus de guerra ao governo paraguaio.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, no Brasil e no Paraguai, com foco nas abordagens que fazem livros didáticos e professores da disciplina História, sem perder de vista como esse mesmo conhecimento escolar foi se reconfigurando – em consonância com a historiografia desses dois países – ao longo do tempo. O problema central que orientou a nossa investigação foi: *Como o conteúdo curricular Guerra do Paraguai foi/é abordado em livros didáticos de História do Brasil e do Paraguai e construído enquanto saber disciplinar a ser ensinado por professores de História de ambos os países?* Dito isto, apontamos que a nossa pesquisa situa-se no campo do currículo e que o quadro teórico e metodológico que constituiu as lentes que possibilitaram a leitura dos dados foi composto de autores que se vinculam à teoria crítica da educação e do currículo.

Selecionamos como campo de pesquisa duas escolas de referência e experimentais – uma em cada país investigado. A escola brasileira selecionada está localizada na Região Metropolitana do Recife, funcionando em uma universidade pública, enquanto que a escola paraguaia selecionada localiza-se em Assunção, e também possui suas dependências em uma importante instituição universitária daquele país. A pesquisa contou com quatro sujeitos participantes, que atuam como professores de Historia nas escolas selecionadas, sendo dois brasileiros e dois paraguaios. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, em relação aos livros didáticos analisados e o questionário e a entrevista semiestruturada, em relação aos sujeitos da pesquisa. O tratamento e a análise dos dados, tanto os referentes aos livros didáticos, quanto àqueles relacionados às transcrições das entrevistas, foram realizados por meio da técnica da análise de conteúdo e, para isso, nos apoiamos nas orientações de Laurence Bardin (1977). Do conjunto de instrumentos metodológicos que compõe a análise de conteúdo, selecionamos a análise categorial como aquela que poderia possibilitar a organização e o trato dos dados coletados em documentos e testemunhos orais.

Analisamos um total de 26 livros didáticos, dentre os quais 14 livros brasileiros e 12 paraguaios, cobrindo um recorte temporal que foi desde o século XIX até os dias atuais, representados pelos livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa. Na análise aos livros didáticos, no que se refere ao conhecimento escolar

Guerra do Paraguai, identificamos que os mesmos serviram, em ambos os países estudados e em diferentes períodos, à construção de uma memória nacional.

Os livros didáticos brasileiros escritos até a década de 1970 buscaram enfatizar uma abordagem escolar e historiográfica da Guerra do Paraguai que possibilitasse a valorização e o forjamento de um sentimento de nacionalidade. Até mesmo autores, como Ribeiro (1914) e Coutto (1920), que seguiram, em relação à abordagem da Guerra do Paraguai, uma perspectiva *positivista ortodoxa* – e, portanto, apresentaram-se críticos em relação à Guerra do Paraguai e à sua construção enquanto um grande feito nacional -, deixaram entrever, em suas narrativas, atributos nacionalistas.

Em contrapartida, os autores dos livros didáticos brasileiros analisados que escreveram a partir do final da década de 1970 intencionaram produzir uma história que fugisse de narrativas heroicas e nacionalistas, centradas em explicações em que a ação/determinação histórica fosse prerrogativa das grandes personalidades, devido à desconfiança que o nacionalismo forjado pelo regime militar suscitou nos intelectuais daquela época. Daí os livros didáticos brasileiros pesquisados, produzidos entre o final da década de 1970 e 2015, evitarem tratar da Guerra do Paraguai como um elemento de nacionalidade e de criação de heróis nacionais, ao contrário de boa parte dos autores de livros didáticos que escreveram entre o final do século XIX até, pelo menos, o terceiro quartel do século XX, cuja abordagem passava a exaltar a criação de símbolos nacionais.

Segundo a análise que realizamos do *corpus* documental brasileiro selecionado para esta pesquisa, podemos afirmar que um modelo descritivo, de cunho fortemente nacionalista, começou a ser deixado de lado, nos livros didáticos brasileiros, no final da década de 1970, para dar lugar, num primeiro momento, a uma narrativa influenciada por uma perspectiva marxista da História e, em seguida, a partir da década de 1990, pela Nova História. O contexto do referido período, no Brasil, é determinante para entendermos o câmbio que se processou em relação às escritas da História – acadêmica e escolar. Se observarmos o perfil dos autores selecionados para análise e que escreveram a partir do final da década de 1970, perceberemos que a maioria deles integrou/integra os quadros de instituições de ensino superior, estando, portanto, inseridos no âmbito das discussões universitárias relativas à produção do conhecimento histórico.

Em Pellegrini, Dias e Grinberg (2015), autores do livro didático brasileiro mais recente que compõe o *corpus* documental da pesquisa, a abordagem do conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* busca problematizar tal conteúdo como fator de fortalecimento da identidade nacional para o Brasil, identificando e denunciando a estratégia de criação de um inimigo externo, o Paraguai, como forma de construção de unidade interna. Nesse sentido, tomam a identidade nacional não como *fato*, mas como *problema*, diferentemente dos autores dos livros didáticos brasileiros que escreveram suas obras entre o final do século XIX até, pelo menos, a década de 1970. Tal perspectiva pode possibilitar com que jovens, que dificilmente refletiriam sobre essa questão em seu cotidiano, tenham acesso a ela, configurando-se o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* como um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007; 2011). Isso nos leva a refletir em duas perspectivas: (1) a produção acadêmica da área e (2) a função social delegada ao ensino de História para a Educação Básica no período.

A partir das análises realizadas, outra constatação tecida disse respeito especificamente ao conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, entendido como um saber socialmente construído, em cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular dos países envolvidos no conflito. Nesse sentido, foi possível entender as diversas perspectivas relativas às interpretações em torno do evento analisado, inclusive aquelas relacionadas ao fenômeno do nacionalismo, em que o mesmo foi adquirindo diferentes matizes nas distintas obras brasileiras analisadas.

Outra questão que não pode ser negligenciada é a que diz respeito às distintas funções sociais da disciplina História na Educação Básica nos diferentes períodos em que as obras didáticas foram produzidas. Assim, percebemos obras didáticas, publicadas entre o final do século XIX até a década de 1970, pelo menos, cuja narrativa era orientada por uma perspectiva nacionalista, tendo em vista que essa era uma das razões de ser da disciplina História na Educação Básica no período de produção da obra. Em contrapartida, o livro didático de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) assume uma perspectiva que toma o nacionalismo e a identidade nacional como *problema* e não como *fato*, tendo em vista que uma das principais discussões atuais no campo do ensino de História é a de que uma de suas principais funções na Educação Básica seria refletir sobre as questões relativas às identidades, dentre elas a nacional.

No Paraguai, ao longo de todo o século XX, as discussões políticas e historiográficas desembocaram, praticamente, na dicotomização entre *lopistas* e *anti-*

lopistas, o que acabou por se transpor para os livros escolares desse país. Nesse sentido, analisando as narrativas dos livros paraguaios selecionados, percebemos autores que, mais claramente, se posicionaram em relação à figura histórica e ao papel histórico exercido pelo presidente paraguaio, Francisco Solano López, de forma positiva, a exemplo de Rigual (1935) e Vasconcellos (1970), enquanto outros, como Terán y Gamba (1920) e Cardozo (1965), apresentaram uma visão mais crítica em relação ao presidente paraguaio. Assim, as perspectivas do *lopismo* e do *anti-lopismo* presentes no pensamento historiográfico e político paraguaio foram transpostas, como era de se esperar, para a produção de livros didáticos daquele país.

Em relação às narrativas nos livros didáticos paraguaios, como já dissemos, prevaleceu, na maioria deles, uma perspectiva descritiva, baseada em campanhas militares e ações individuais de comandantes militares, não raros associados a atos de heroísmo. Nesse sentido, à luz do *corpus* documental selecionado para esta pesquisa, podemos afirmar que a perspectiva historiográfica que marca a escrita da história escolar no Paraguai é o Positivismo. Até o livro paraguaio de Moreira e colaboradores (2009), publicado em pleno século XXI, seguiu a perspectiva narrativa mencionada. Acreditamos que tal modelo de escrita, presente nos livros didáticos daquele país, tenha se baseado fortemente na própria historiografia nacional sobre o conflito em foco.

É recorrente na historiografia paraguaia a temática/discussão que enfatiza a resistência heroica do povo guarani, assim como o papel desempenhado pela mulher na reconstrução do Paraguai do pós-guerra. Nesse sentido, a partir da perspectiva teórica adotada, vemos como processo natural que a escrita didática da História, no Paraguai, tenha realizado um processo de apropriação dessas discussões, tendo em vista os vínculos que o conhecimento histórico escolar estabelece com a historiografia.

Percebemos, a partir das análises aos livros escolares e à fala dos professores sujeitos da pesquisa, a importância que o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* teve/tem na construção da identidade do povo paraguaio. Tal construção se faz por meio de uma perspectiva marcadamente nacionalista presente na narrativa da maioria dos autores de livros didáticos paraguaios. Percebemos, também, em autores como Moreira e colaboradores (2009), perspectivas que valorizem um entendimento regional no sentido de buscar que conflitos da magnitude que foi o da Guerra do Paraguai não tornem mais a acontecer na região.

Como assinala Munakata (2016), “de modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (p. 123). Assim, ao realizarmos uma investigação em torno do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* em livros didáticos de diferentes períodos e países, torna-se possível identificar como, em cada época, o referido conhecimento escolar foi sendo construído, haja vista que o livro didático é um material/instrumento/elemento próprio/peculiar da cultura escolar (MUNAKATA, 2016).

A análise do *corpus* documental selecionado/construído para esta pesquisa (livros didáticos e entrevistas a professores) nos aponta para a influência da historiografia na produção do conhecimento escolar da História, quer dizer, dos vínculos existentes entre os centros de produção do conhecimento histórico – sejam eles institutos históricos ou universidades – e a produção de saberes escolares. Inclusive, como vimos, tanto no caso brasileiro como no paraguaio, muitos autores de livros didáticos da disciplina pertenciam também aos centros de produção do conhecimento histórico, em nível acadêmico, o que reverbera em suas produções didáticas da História.

Apesar de reconhecermos que o conhecimento histórico escolar possui especificidades epistemológicas – tanto por ter a “dimensão educativa como estruturante na sua constituição” (p. 33) como por se constituir em uma “criação da cultura escolar” (p. 27) –, entendemos que exista “um diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica, no caso, a Teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração/renovação/atualização”. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 33). Assim, tanto nas interpretações dos autores dos livros didáticos brasileiros e paraguaios quanto na fala dos professores de ambos os países, percebemos a relevância que a produção historiográfica sobre a Guerra do Paraguai possui na tradução desse saber em conhecimento escolar.

Como já mencionado em outros momentos deste trabalho, os cinco anos de conflito tiveram importantes consequências para os países envolvidos na guerra. O Paraguai passou a ser descrito, não poucas vezes, tanto na historiografia brasileira quanto na paraguaia, como um país, após a guerra, de crianças, idosos e mulheres. No Brasil, a historiografia tem assinalado consequências importantes geradas, ou acirradas, pelo conflito, como o aumento da dependência externa, sobretudo em relação à Inglaterra, e o aguçamento das contradições internas, sobretudo às relacionadas à

escravidão e ao regime político imperial. Nesse sentido, acreditamos que as relevantes consequências mencionadas tenham feito com que o conhecimento histórico sobre este evento particular fosse traduzido enquanto conhecimento escolar e ganhado espaço nos currículos e livros didáticos brasileiros e paraguaios desde o final do século XIX até a atualidade.

Como foi possível perceber através da análise ao *corpus* documental selecionado/construído para esta pesquisa (livros didáticos e entrevistas a professores), **o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, para além dos fatores citados, tem se constituído, ao longo do tempo, em um conhecimento estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e a consolidação de uma história da nação nos países envolvidos no conflito, daí também a sua permanência no currículo e nos livros escolares de ambos os países. Essa é a nossa tese.**

Outra questão relevante, que pode explicar a permanência do evento histórico Guerra do Paraguai nos currículos e livros escolares em ambos os países estudados – e que pôde ser percebida nos livros didáticos mais recentes e na fala de alguns dos professores sujeitos da pesquisa - é o seu caráter de um *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, 2011), tanto no sentido de se tomar como *problema* a questão da identidade nacional, problematizando a Guerra do Paraguai como fator de fortalecimento dessa identidade, como por possibilitar uma reflexão em torno da valorização de um entendimento regional no sentido de buscar que conflitos da magnitude da que foi o da Guerra do Paraguai não tornem a acontecer na região.

Como pôde ser observado na revisão bibliográfica realizada na *Introdução* deste trabalho, basicamente inexistem pesquisas acadêmicas que busquem, de maneira sistematizada, analisar o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* a partir de um duplo ponto de observação – o Brasil e o Paraguai. Desconhecemos, inclusive, pesquisas brasileiras que busquem refletir sobre abordagens didáticas que fazem professores de História paraguaios em relação à Guerra do Paraguai. Devido ao seu caráter, a pesquisa em foco busca abrir caminhos para que novas e diversas pesquisas possam a ela se somar.

Assim, ensejamos que a nossa pesquisa possa ser lida/refletida/discutida/apropriada/questionada/criticada não apenas pelos professores e pesquisadores das universidades e especialistas na temática, mas também – e, sobretudo – pelos professores da educação básica, no Brasil e no Paraguai. Não podemos omitir,

inclusive, que durante todo o momento de nossa pesquisa pensávamos de que maneira o nosso objeto de pesquisa poderia ultrapassar os *muros* das universidades e contribuir para o processo de formação/debate/reflexão do professor de História que atua na educação básica em ambos os países, haja vista o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* se constituir enquanto um *conhecimento poderoso*.

Assim, tendo em vista as considerações tecidas até aqui, sobretudo no que diz respeito aos achados de nossa pesquisa, podemos ponderar sobre novas pistas de investigações futuras, como por exemplo, a respeito: (1) de práticas curriculares de professores da Educação Básica, no Brasil e no Paraguai, em relação ao conhecimento escolar Guerra do Paraguai; (2) de como o conhecimento disciplinar sobre a Guerra do Paraguai se faz presente nas formações iniciais de professores de História de todos os países que participaram do conflito; (3) do ensino de História escolar sobre a Guerra do Paraguai em períodos autoritários (ditaduras militares das décadas de 1960/70/80), tomando como base uma análise comparativa entre os países do Cone Sul latino americano.

REFERÊNCIAS

Fontes e documentos:

Livros didáticos brasileiros:

ALENCAR FILHO, Francisco Rodrigues; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Toledo. **História da Sociedade Brasileira**. Editora Ao livro técnico, 1979.

BORGES HERMIDA, Antônio José. **Compêndio de História do Brasil**. Companhia Editora Nacional, 57ª Edição, 1972.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. Editora Saraiva, 7ª Edição, 1999.

COUTTO, Pedro do. **Ponto da História do Brasil**. Editora Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 2ª Edição. 1920.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi. **História do Brasil.** Editora Atual, 5ª Edição, 1987.

MACEDO. Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrucção primária**. Editora Livraria Garnier, 1905.

MAIA, Luis de Queirós Mattoso. **Lições de História do Brasil**. Proferidas no internato do Imperial Colégio de Pedro II. Editora Garnier, 2ª edição, 1886.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil**. Editora Saraiva, 19ª Edição, 1997.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber História, 8º ano**. São Paulo: Editora FTD, 2015.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. Editora Ática, 6ª Edição, 1987.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**. Curso Superior. Editora Francisco Alves, 1914, 5ª Edição.

ROCHA POMBO, José Francisco. **História do Brasil**. Editora Companhia Melhoramentos, s/d.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil.** Para o Curso Médio – primeira e segunda séries. Companhia Editora Nacional, 1969, 22ª Edição.

SOUTO MAIOR, Armando. **História do Brasil**. Para o curso colegial. Companhia Editora Nacional, 1965.

Livros didáticos paraguaios:

BENÍTEZ, Luis G. **Manual de Historia paraguaya**. Asunción: Imprenta Comuneros S. R. L. s/d.

CARDOZO, Efraim. **Breve Historia del Paraguay**. Buenos Aires: EUDEBA editorial universitária, 1965.

CHAVEZ, Júlio Cesar. **Compendio de Historia paraguaya**. Asunción: Carlos Schauman Editor, 1991.

GARAY, Blás. **Breve resumen de la historia del Paraguay**. Madri: Libreria y Casa editorial, A. de Uribe y Ca. 1897.

LEZCANO, Irmina. **Estudios Sociales 2**. Asunción: Comuneros, s/d.

MOREIRA, Mary Monte de López *et al*. **Historia y Geografía. 8º grado**. Assunção: Editorial Don Bosco, 2009.

RIGUAL, Miguel. **Apuntes de Historia del Paraguay y nociones de Historia General**. Asunción: La Colmena S. A., 1935.

RIOS, Emiliano Gomez. **El Paraguay y su historia.** Asunción: Alcora, 1963, 3ª edição.

SACCAGGIO, Pedro Et al. **Paraguay Ñane retá**. Estudios Sociales para el 3er. ciclo de la Educación. Asunción, 2004. (3º edição).

TAVAROZZI, Antonio. **Historia del Paraguay**. 5ª edición. Asunción, s/d.

TERÁN, L.G.; GAMBA, P.P. **Compêndio de Historia del Paraguay**. Asunción: Tipografía Quell & Cía, 1920.

VASCONCELLOS, Victor Natalício. **Lecciones de Historia paraguaya**. Asunción: Edición del Autor, 1970. 6ª Edición.

Referências bibliográficas:

ABUD, Kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a História**. 2. Ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, p. 81-87, 1986.

____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

ALAMBERT JUNIOR, Francisco Cabral. O Brasil no espelho do Paraguai. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem incompleta**. A experiência brasileira. Formação: história. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. **Textos escolares no Brasil**: Clássicos, compêndios e manuais didáticos. São Paulo: Autores Associados, 2015.

AMARAL, Raúl. **Forjadores del Paraguay**: Diccionario biográfico. Asunción: Quevedo Ediciones, 2000.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

____. **Educação e poder**. Porto Alegra: Artmed, 1999.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42 set./dez. 2009.

AMADEO, Javier. Marxismo e teoria pós-colonialidade. In: **6º Colóquio Internacional Marx e Engels,** s/d.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Diversidade sexual, diferença e currículo: por uma pedagogia decolonial nas periferias. **III Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**. Anais Eletrônicos, Vitória, 2014.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O papel do Brasil na Bacia do Prata (da Colonização ao Império). **Tese (Doutorado em Ciência Política)**, Universidade de São Paulo, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA NETO, J. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História. In: **13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. Educação Formal e Não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

BENÍTEZ, Luis. **Breve Historia de grandes hombres**. Asunción: Industrial Gráfica Comuneros, 1986.

BIN, Ana Clara. Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos. São Paulo **(dissertação em Educação)**, Universidade de São Paulo, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p.69-90, 2008a.

____. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 185-204, 2003.

____. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

____. Identidades e ensino da História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs.). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: ARTMED, p. 33-52, 2007.

____. **Pátria, Civilização e Trabalho** - O Ensino de Historia Nas Escolas Paulistas - 1917-1939. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UNB. V.I, 11ª edição, 1998.

BOETTNER, Sara Díaz. **Mujeres paraguayas contemporaneas**. Asunción: Ediciones MK, 1989.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRAUNA, Diogo dos Santos. **O livro História do Brasil de Borges Hermida**: Uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971). São Paulo. (Dissertação de mestrado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

BREZZO, Liliana. El Paraguay en cinco momentos historiográficos: retos y perspectivas. In: CASAL, Juan Manuel. WHIGHAM, Thomas. **Paraguay:** el nacionalismo y la guerra - Actas de las primeras jornadas internacionales de historial del Paraguay en la Universidad de Montevideo. Asunción: Servilibro, 2009a.

BREZZO, Liliane. ¿Aislamiento e independencia? algunos pasos recientes de la historiografia en Paraguay. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, v. 13, n. 3, p. 533-552, 2009b.

BREZZO, Liliana. **El Paraguay a comienzos del siglo XX (1900-1930)**. Asunción: El Lector, 2011.

CAIMI, Flávia E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: EDIUPF, p. 25-109, 1999.

CAIMI, Flávia Eloísa; TEIXEIRA, Fabiano Barcellos. O passado é imprevisível! controvérsias historiográficas acerca da Guerra do Paraguai no livro didático de história (1910-2010). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

CAPDEVILA, LUC. **Una guerra total**: Paraguay, 1864-1870. Ensayo de Historia del tiempo presente. Asunción/Buenos Aires, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC)/Editorial Sb. 2010.

CAPELATO, Maria Helena. O "gigante brasileiro" na América Latina: ser ou não ser latino-americano. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem incompleta**. A experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, p. 153-170, 2008.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do livro didático**: entre práticas e prescrições. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de mestrado em Educação). 2003.

____. Mercado de livro didático no Brasil. **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2004a.

____. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, 23 (1-2), p. 33-48, 2004a.

____. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol 1985-2007. São Paulo: PUC-SP (Tese de doutorado em Educação), 2007.

CERQUEIRA, Dionísio. **Reminiscência da Campanha do Paraguai**. (1865-1870). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

_____. **Ensino de História e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense editora, 3ª Ed., 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999a.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary del Priore. Brasília: UnB, 1999b.

_____. (org.). **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado.Editora Aique, Argentina, 1991.

CHIAVENATTO, Júlio José. **Genocídio Americano**: a Guerra do Paraguai. 18ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

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

_____. "Pasado y presente de los manuales escolares". **Revista Educación y Pedagogía**. Medéllín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre). Tradução Miriam Soto Lucas, p. 209-229, 2001.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, tradução Maria Helena C. Bastos p. 9-75, Jan/Abr 2009.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: A contribuição pós-colonial. **RBCS** Vol. 21 nº. 60 fevereiro/2006.

COSTA, Aryana. Apologia do ensino de História: a didática da História em Jörn Rüsen. In: XIII Encontro Estadual da ANPUH História e Historiografia: Entre o Nacional e o Regional, 2008, Guarabira. **Anais do XIII Encontro Estadual da ANPUH**: Entre o Nacional e o Regional, 2008.

COSTA, Eliezer. Saber acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX. Belo Horizonte, MG, **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. 2005. 307 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Pernambuco.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

____. **A Guerra do Paraguai**: 2ª visão. São Paulo: Brasiliense, 1991.

____. El nacionalismo lopizta paraguayo. **América Sin Nombre**, Alicante, Espanha, v. 4, p. 18-22, 2002b.

____. Ideologia Autoritária: análise refinada do processo histórico paraguaio (Prefácio). In: ALCALÁ, Guido Rodríguez. **Ideologia Autoritária.** Tradução Luiz Felipe Viel Moreira e Marcela Quintero. Brasília: Funag/IPRI, 2005.

_____. História e ideologia: a produção brasileira sobre a Guerra do Paraguai. In: **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [em línea], colóquios, 2009, puesto em línea el 13 janvier 2009. Disponível em: http://nuevomundo.revues.org/index49012.html. Acessado em 20 jul. 2009.

DOSSE, François. **A História**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DUARTE, Paulo de Queiróz. **Os voluntários na guerra do Paraguai**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (organização e tradução). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARIA, Ana Lúcia. **A ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez Editora, coleção Questões da nossa época, v. 37. 12ª Ed, 1996.

FERNANDES, Eurico da Silva. A "invenção" do Paraguai: História, projetos e intelectuais na construção da nação paraguaia (1870-1935). 2006, 218p. **Dissertação (Mestrado em História)**, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livro didático em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 531-545, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3ª edição, 2009.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e Fonseca. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: **Anais do XX Simpósio Nacional de História**. São Paulo: Associação Nacional de História/Humanitas, v. 1. p. 203-212, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRASER, Márcia Tourinho; GONDIN, Sônia Maria. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **PAIDÉIA**, 14 (28), p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAG, Bárbara; Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Reduc/INEP, 1987.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GABRIEL, Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GABRIEL,C.T.; COSTA,W.da; ARAUJO,C.M.de. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1ed.Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-40.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, p. 105-109, 1997.

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

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89, 2014.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** □ v. 28, n. 1, p. 13□34, jan/abr. 2012.

_____. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

_____. Livro Didático e Ensino de História: dos anos sesenta aos nossos dias. São Paulo. Tese (**Doutorado em Educação**), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GÓMEZ, Sinforiano Buzó. **Índice de la poesia paraguaya**. Asunción: Editorial Indoamericana, 1952.

_____. **Escola crítica e política cultura**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOODSON, Yvor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora EDUCA, 1997.

____. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

____. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2012.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KLIEBARD, Herbert. **Os princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: Maria Zuleide Pereira; Arlete Pereira Moura. (Org.). **Políticas e práticas curriculares** - impasses, tendências e perspectivas. 1ed.João Pessoa: Idéia, v. 1, p. 69-96, 2005.

____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013.

____. **Conhecimento escolar em Química** - processo de mediação didática da ciência. Química Nova, São Paulo, v. 20, p. 563-568, 1997.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos feministas**, p. 541-553, 2001.

MAESTRI, Mário. **A guerra no papel**: história e historiografia da guerra do Paraguai (1864-1870). Passo Fundo: PPGH/UPF, Editora FCM, 2013.

_____. A Guerra Contra o Paraguai: História e Historiografia: Da instauração à restauração historiográfica [1871-2002], **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [en línea], Colóquios, 2009, puesto en línea el 27 mars 2009. Disponível em: http://nuevomundo.org/index55579. Acessado em 20 de jul. 2009.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A construção de um canône republicano: a escrita da história escolar na virada do século XIX para o XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** • São Paulo, julho 2011.

MATTOS, Selma Rinaldi. Brasil em lições: A história do ensino de história do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro. Dissertação **(Mestrado em Educação)**, Fundação Getúlio Vargas, 1993.

MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). **A Guerra do Paraguai**: 130 depois. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MARQUES, Liliana. **William Kilpatrick e o Método de Projeto**. Cadernos de Educação de Infância, n.º 107 Jan/Abr 2016.

MENEZES, Alfredo da Mota. **Guerra do Paraguai**. Como construímos o conflito. São Paulo: Contexto; Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso, 1998.

_____. **A Guerra é nossa**: a Inglaterra não provocou a Guerra do Paraguai. São Paulo: Contexto, 2012.

____. Solano Lopez, o Partido Blanco e a Guerra do Paraguai: Análise da Influência Diplomática Oriental Sobre o Paraguai, 1862-1864. Dissertação (**Mestrado em História da América Latina**), Tulane University, Estados Unidos, 1982.

Mendes, Raimundo Teixeira. **A Guerra do Paraguai**. Rio de Janeiro: Edição J. B. Leal, 1920.

MENEZES, M. ; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 3, p. 395-402, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. São Paulo: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, 2001.

_____. **Professores de História**: entre saberes e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Rachar as palavras. Ou uma história a contrapelo. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXII, n. 1, p. 37-62, junho 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: ____.**Currículo: Questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

____ e SILVA (1999). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: ____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Luiz Felipe Viel. La intelectualidad paraguaya durante la primera mitad del siglo XIX: un debate identitario. **Estudios Paraguayos**, v. XXVIII, p. 349-375, 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de História no Brasil do século XIX: questões sobre autores e editores. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, v. 3, p. 31-44, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC-SP (Tese de doutoramento em Educação) PUC, São Paulo, 1997.

____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, p. 271-296, 2003.

____. Um prefácio desnecessário. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu. 2004.

____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, p. 137-147, 2007.

____. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições** | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012.

____. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 119-138.

____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ**., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set/1992 – Ago/1993.

NEVES, Rita Ciotta. Os Estudos Pós-Coloniais: um Paradigma de Globalização. **Babilónia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, n.º6/7, p. 231-239, 2009.

NEVES, Cleiton Ricardo das; ALMEIDA, Amélia Cardoso de. A identidade do "Outro" colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. **Revista Em Tempo de Histórias (UNB)**, Nº. 20, Brasília, jan. – jul. 2012.

NOSELLA, Maria de Lurdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

NÓVOA, António. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Yvor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora EDUCA, 1997.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.). **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN, p.12-19, 2009.

____. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano**: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO Jr., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951). São Paulo. (Tese de doutoramento em Educação), UNICAMP, SP, 2010.

POMER, León. **A Guerra do Paraguai**: a grande tragédia rio-platense. Tradução Yara Peres. São Paulo: Global, 1980.

PRYSTHON, Angela. Interseções da teoria crítica contemporânea: Estudos Culturais, Pós-colonialismo e Comunicação. **Revista Eletrônica e-compós**, edição 1, dezembro de 2004.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. **Revista GEOgraphia**, Vol. 14, No 27, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, p. 2005.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre Palmares e Vila Rica: os percursos da memória de Zumbi e Tiradentes nos livros didáticos de História do Brasil (séculos XIX e XX). In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; SILVA FILHO, Antonio Luiz Macêdo e. (Org.). **História e historiografia**: perspectivas e abordagens. 1ed.Recife/PE: Editora Universitária UFPE, p. 264-285, 2014.

RIVAROLA, Milda. Filosofías, pedagogías y percepción colectiva de la historia en el Paraguay. In: **HISTORIA PARAGUAYA**, Asunción, v. XXXVI, p.41-78, 1996.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos de História: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 201-226.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A História escrita**: teoria e história da historiografia. Tradução de Jurandir Malerba. São Paulo: Contexto, p. 115-137, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. A formação continuada na rede municipal de ensino de Recife: Concepções e práticas de uma política em construção. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SALLES, André Mendes. **A guerra do Paraguai na literatura didática**: em estudo comparativo. 2011, 195p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba.

___. O livro didático de História no Brasil oitocentista: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação da identidade nacional. **Percursos (UDESC)**, v. 11, p. 48-61, 2010.

SALLES, André Mendes; BATISTA NETO, José. A Guerra do Paraguai como conhecimento escolar: as razões para o conflito em livros didáticos de História do Brasil (1886-1999). In: SQUINELO, Ana Paula. (Org.). **150 anos após - a Guerra do Paraguai**: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. 1ªed.Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, v. 2, p. 77-107.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai**: escravidão e cidadania na formação do exército. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SILVA, Paulo Renato. 'Lecciones de Historia Paraguaya': (re)leituras da História do Paraguai pelo stronismo. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal (RN). **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, p. 1-14, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

____. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: ____ e MOREIRA, A. F. B. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2007.

____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Alberto da Costa. Da Guerra ao Mercosul: evolução das relações diplomáticas Brasil-Paraguai. In: MARQUES, Maria Eduarda de Castro Magalhães (Org.). **A Guerra do Paraguai: 130 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVERA, Cecília. La historiografía paraguaya. los textos escolares de historia. experiencia vivida en la posguerra de 1870. **Diálogos**, v. 15, n. 1, p. 65-82, 2011.

SCKELL, Jazmín Duarte. **Colegio Nacional de la Capital:** transformación de una institución emblemática de educación pública. Asunción, 2015.

SOUZA, Rodrigo; MARTINELI, Telma. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular**: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SQUINELO, Ana Paula. **A Guerra do Paraguai**, essa desconhecida...ensino, memória e história de um conflito secular. Campo Grande: UCDB, 2002.

____. **150 anos após** - a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. 1. ed. Campo Grande - MS: Ed. UFMS, 2016. **v. 1.**

____. **150 anos após** - a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. 1. ed. Campo Grande - MS: Ed. UFMS, 2016. **v. 2.**

____. Revisões Historiográficas: a Guerra do Paraguai nos Livros Didáticos brasileiros - PNLD 2011. **Diálogos (Maringá)**, v. 15, p. 19-39, 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Legislação e Livro Didático de História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir.. (Org.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. 1ªed.Natal: EDUFRN, 2009, v. , p. 21-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELESCA, Ignácio. La reinvención del Paraguay. La operación historiográfica de Blas Garay sobre las misiones jesuíticas. **Revista Paraguay desde la Ciencias Sociales**, n. 5, 2014.

TORAL, André. **Imagens em desordem**: a iconografia da guerra do Paraguai (1864-1870). São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 2001.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

VALDEZ, Sandra D`Alessandro. Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stronismo, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea]**, Cuestiones del tiempo presente, Puesto en línea el 05 junio 2014.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, K. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira** - 1850-1951. Curitiba: Edição dos Organizadores, 1998.

VERÓN, Luis. **Enciclopedia biográfica paraguaya del bicentenario**. Asunción: Itaipu, 2009.

WATZLAWIK, Viviana Paglialunga de. **De la Autonomía a la Dependencia**: La Educación en el Paraguay antes y después de la Guerra del 70. Asunción: Servilibro, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro 12 - Livros didáticos de História brasileiros e informações biográficas sobre os autores

LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS	AUTORES	LOCAL DE ACESSO DA OBRA
1. MACEDO. Joaquim Manuel de. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrucção primária*. Editora Livraria Garnier, 1905.	**JOAQUIM MANUEL DE MACEDO** (1820-1882) Joaquim Manuel de Macedo formou-se em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro. Foi jornalista, escritor e romancista, sendo patrono da cadeira de número 20 da *Academia Brasileira de Letras* e professor de História e Chorographia do Brasil do *Colégio Pedro II*. Foi também membro do *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB), chegando a exercer a função de vice-presidente e orador – nesta última permanecendo por 30 anos. Foi político do império, onde exerceu a função de deputado provincial, por várias vezes, e geral, por duas legislaturas. Foi, ainda, membro do *Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte.* (GASPARELLO, 2004; MATTOS, 1993).	Acervo pessoal
2. MAIA, Luis de Queirós Mattoso. *Lições de História do Brasil*. Proferidas no internato do Imperial Colégio de Pedro II. Editora Garnier, 1886, 2ª edição.	**LUÍS DE QUEIRÓS MATTOSO MAIA** Assim como Macedo, formou-se em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, cidade onde nasceu. Foi professor catedrático do Colégio Pedro II. Conforme Gasparello (2004), Maia atuou como médico na Guerra do Paraguai, exercendo as funções de "cirurgião-mor de brigada em comissão e Chefe da Ambulância Volante da 1ª Divisão de Cavalaria" (p. 133).	Acervo do Gabinete Português de Leitura (Recife)
3. ROCHA POMBO, José Francisco. *História do Brasil*. Editora Companhia Melhoramentos, s/d.	**JOSÉ FRANCISCO DA ROCHA POMBO** (1857-1933) Nasceu em Morretes, no Paraná em 1857 e faleceu no Rio de Janeiro em 1933. Foi professor, jornalista, historiador e político. Fundou o periódico "O povo", no qual desenvolveu uma campanha abolicionista e republicana. Em 1886, chegou a ser deputado provincial. Foi professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal. Em 1900 tornou-se sócio efetivo do *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Chegou a ser eleito em 1933 para ocupar a cadeira de número 39 da *Academia Brasileira de Letras*, mas faleceu antes de tomar posse. Fonte: http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=216&sid=349, acessado em 15/06/2015.	Laboratório de ensino e material didático (LEMAD-USP). Site: http://lemad.fflch.usp.br/painel.livro
4. RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso Superior. Editora Francisco Alves, 1914, 5ª Edição	**JOÃO RIBEIRO** (1860-1934) Segundo Magalhães (2011), João Ribeiro foi jornalista, historiador e filólogo. Foi professor de História da Civilização, História Universal e História do Brasil do *Gymnasio Nacional* (foi como passou a ser chamado o Colégio Pedro II durante um breve período, nos primeiros anos da República). Foi membro da *Academia Brasileira de Letras*, como segundo ocupante da cadeira 31, e do *Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*. Nasceu em Laranjeiras, Sergipe, em 1860 e faleceu no Rio de Janeiro em 1934. Segundo o site da *Academia Brasileira de*	Laboratório de ensino e material didático (LEMAD-USP). Site: http://lemad.fflch.usp.br/painel.livro

	Letras, João Ribeiro matriculou-se no curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Salvador, mas abandonou o mesmo, partindo para o Rio de Janeiro, onde se dedicou, sobretudo, ao jornalismo. Dedicou-se também, além do estudo da História, ao estudo da Arquitetura, Música, Pintura e Filologia. (http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=695&sid=293, acessado em 14/06/2015).	
5. COUTTO, Pedro do. *Ponto da História do Brasil*. Editora Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 1920, 2ª Edição.	**PEDRO DO COUTTO** Segundo Arlette Gasparrelo (2004), a docência foi a principal atividade desenvolvida por Pedro do Coutto. Exerceu a atividade docente em diversas instituições de ensino na capital carioca, como no Colégio Pedro II – no qual foi professor catedrático de *História do Brasil* no Internato -, na Escola Normal, além de outras instituições mantidas pela prefeitura. Além de atuar como professor de História lecionou também Matemática. De 1926 a 1930, Coutto chegou a assumir a função de Diretor da seção de internato do Colégio Pedro II. Pedro do Coutto foi, segundo expressão utilizada por ele em prefácio de seu livro *Pontos da História do Brasil*, escrito em 1918, um "radical republicano", que questionou papéis históricos exercidos por certas figuras do Império, como a Princesa Isabel, por exemplo. (GASPARELLO, 2004).	Acervo pessoal
6. SILVA, Joaquim. *História do Brasil*. Para o Curso Médio – primeira e segunda séries. Companhia Editora Nacional, 1969, 22ª Edição.	**JOAQUIM SILVA** Segundo Arnaldo Pinto Júnior (2010), as informações sobre Joaquim Silva são extremamente escassas. O que se sabe desse autor é que ele foi pertencente ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP) e Professor nos Colégios São Luís e Rio Branco, ambos em São Paulo. Teve diversas obras didáticas de História publicadas pela Companhia Editora Nacional desde pelo menos a década de 1940 e foi, juntamente com Borges Hermida, o autor mais utilizado no Brasil nos anos de 1960 e 1970.	Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFPE
7. BORGES HERMIDA, Antônio José. *Compêndio de História do Brasil*. Companhia Editora Nacional, 1972, 57ª Edição.	**ANTONIO JOSÉ BORGES HERMIDA** (1917-1995) Segundo Brauna (2013), Borges Hermida era licenciado em História e Geografia pela Faculdade Nacional de Filosofia e bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito. Ainda segundo Brauna (2013), Hermida foi professor no Colégio Pedro II, na Rede Municipal do Estado da Guanabara, no Colégio de Arte e Instrução e na Escola de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Segundo diversos autores consultados, Borges Hermida, conjuntamente com Joaquim Silva, foram os autores didáticos mais utilizados nas décadas de 1960 e 1970.	Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFPE
8. SOUTO MAIOR, Armando. *História do Brasil*. Para o curso colegial. Companhia Editora Nacional, 1965.	**ARMANDO SOUTO MAIOR** Armando Souto Maior graduou-se em Direito e História, respectivamente, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, em 1947) e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, em 1948). Concluiu, em 1977, pela UFPE, seu trabalho de Livre Docência, intitulado: "Quebra Quilos. Lutas sociais no outono do Império". Exerceu suas atividades docentes e administrativas no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, no Departamento e no Programa de Pós-Graduação em História, atuando como professor, chefe de departamento (1965-68), coordenador (1975-79) e vice coordenador de pós-graduação (1973-74), além de Pró-reitor de Pesquisa	Acervo pessoal

	e Pós-Graduação (1979-83). Souto Maior iniciou seu trabalho de autoria de livros didáticos de História na década de 1960, pela Editora Nacional. Informações obtidas através do currículo Lattes do professor, cuja última atualização se deu em 28/03/2003. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781323H0 (acessado em 14/06/2015)	
9. ALENCAR FILHO, Francisco Rodrigues; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Toledo. *História da Sociedade Brasileira*. Editora Ao livro técnico, 1979.	**FRANCISCO RODRIGUES DE ALENCAR FILHO** Nasceu em 1949, no Rio de Janeiro. É graduado em História (1974) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação (1986) pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ). Desde a década de 1980 ingressou na vida política, sendo vereador pelo Rio de Janeiro por duas vezes (1989 a 1992 e 1993 a 1996) e deputado estadual (1999 a 2003). Atualmente se encontra em seu quarto mandato como Deputado Federal (2003-2007; 2007-2011; 2011-2015 e 2015-2019). De 1987 a 2005 esteve filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT-RJ) e desde 2005 mantém sua vinculação partidária pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ). **LÚCIA CARPI RAMALHO** Não conseguimos encontrar informações atualizadas da professora Carpi. Contudo, na folha de rosto da 1ª edição (1979) há a informação de que a mesma era docente no Instituto Metodista Bennett. **MARCUS VENICIO TOLEDO RIBEIRO** Segundo informações do Currículo Lattes do professor Ribeiro, atualizado pela última vez em 27/11/2014, o mesmo é graduado em Ciências Sociais (1969-2003) pela Universidade Federal Fluminense. Atuou como professor de História da Educação Básica (rede particular de ensino) de 1974-85 e de 2001-2014. Desde 1988 trabalha na Fundação Biblioteca Nacional, onde realizou curadorias de várias exposições e desde 1994 atua na área editorial, como editor dos Anais da Biblioteca Nacional. Foi, ainda, editor de texto da Revista Nossa História. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787012E2 (acessado em 25/06/2015).	Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFPE
10. KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi. *História do Brasil*. Editora Atual, 1987, 5ª Edição.	**LUIZ KOSHIBA** Nasceu em 1945 em Vera Cruz, São Paulo. Realizou a graduação, mestrado (1982) e doutorado (1988) em História pela Universidade de São Paulo. É Livre-docente (1995) em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde exerceu atividades docentes no Departamento de História. **DENISE MANZI FRAYZE PEREIRA** Licenciada e bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP).	Acervo pessoal
11. NADAI, Elza; NEVES, Joana. *História do Brasil*. Editora Saraiva, 1997, 19ª Edição.	**JOANA NEVES** É graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo desde 1965, possui mestrado (1981) em História Econômica e doutorado em História Social (2011), ambos pela USP. Atuou como	Acervo pessoal

	professora no Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba de 1978 até 1995. **ELZA NADAI** Mestre e doutora em História Social pela USP. Foi professora titular da Faculdade de Educação da USP, lecionando disciplinas relacionadas, sobretudo, ao Ensino de História. A professora Nadai faleceu, prematuramente, em 1995.	
12. PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. Editora Ática, 1987, 6ª Edição.	**NELSON PILETTI** Nasceu em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, em 1945. Graduou-se em Filosofia (1968), Jornalismo (1974) e Pedagogia (1980), respectivamente, pela Universidade de Caxias do Sul, Universidade de São Paulo e Faculdades Integradas de Guarulhos. É mestre (1979), doutor (1983) e livre-docente (1989) em Educação pela USP. Exerceu sua profissão docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) entre 1974 e 2002. Atuou como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Instituição, lecionando disciplinas relacionadas, sobretudo à História da Educação. (Informações obtidas no currículo Lattes, cuja última atualização do autor se deu em 04/05/2004).	Acervo pessoal
13. COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. Editora Saraiva, 1999, 7ª Edição.	**GILBERTO COTRIM** É graduado em Direito (1980) e História (1983) pela Universidade de São Paulo (USP) e obteve o título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie em 2003, onde desenvolveu o trabalho dissertativo: *Representações de D. João VI: em livros didáticos brasileiros e portugueses e no filme Carlota Joaquina*. Nesse sentido, Cotrim é não somente um autor de livros didáticos, mas também um pesquisador dos mesmos, tendo desenvolvido trabalho acadêmico acerca dos manuais escolares. Além dessas formações, iniciou na década de 1980 o curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas não chegou a concluir. Gilberto Cotrim dedica-se em tempo integral às suas atividades de produção de materiais didáticos.	Acervo pessoal
14.PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. *Vontade de saber História*, 8º ano. São Paulo: Editora FTD, 2015.	**MARCO CESAR PELLEGRINI** É graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2006). Trabalha, sobretudo, em autoria e edição de livros didáticos de História. Informações obtidas através do currículo Lattes da professora, cuja última atualização se deu em 16/07/2010: (http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4474576P5). (acessado em 19/04/2017). **ADRIANA MACHADO DIAS** Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2004) e Especialização em História Social e Ensino de História (2005) por essa mesma instituição. Informações obtidas através do currículo Lattes da	Acervo do professor sujeito da pesquisa 2.

	professora, cuja última atualização se deu em 18/08/2013: (http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4282126Y6). (acessado em 19/04/2017). **KEILA GRINBERG** Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 1993) e doutora em História (2000) por essa mesma instituição. Realizou o Pós-doutorado entre os anos de 2011 e 2012 na *University of Michigan*, nos Estados Unidos. É professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 2002, sendo atualmente professora associada. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. Informações obtidas através do currículo Lattes da professora, cuja última atualização se deu em 18/04/2017: (http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728316H5). (acessado em 19/04/2017).	

APÊNDICE B - Quadro 13 - Livros didáticos de História paraguaios e informações biográficas sobre os autores

LIVROS DIDÁTICOS PARAGUAIOS	AUTORES	LOCAL DE ACESSO DA OBRA
1. TERÁN, L.G.; GAMBA, P.P. **Compêndio de Historia del Paraguay**. Asunción: Tipografia Quell & Cía, 1920.	**LEOPOLDO GÓMEZ DE TERÁN** Nasceu na Itália. Atuou como engenheiro e professor no Colégio Nacional, chegando a ocupar o cargo de Diretor deste Colégio. WATZLAWIK (2012); TELESCA (2014). **PRÓSPERO PEREIRA GAMBA (1825-1896)** Nasceu na Colômbia. Atuou como advogado, poeta e educador, tendo feito parte do primeiro corpo de professores do Colégio Nacional de Assunção. GÓMEZ (1952); WATZLAWIK (2012).	Acervo pessoal do professor Aníbal Herib Caballero Campos.
2. GARAY, Blás. **Breve resumen de la historia del Paraguay**. Madri: Libreria y Casa editorial, A. de Uribe y Ca. 1897.	**BLÁS GARAY (1873-1899)** Nasceu em Assunção em 1873. Estudou no Colégio Nacional de Assunção e formou-se advogado pela Faculdade de Direito da Universidade Nacional. Apesar de sua morte prematura, aos 26 anos de idade, desenvolveu intensa atividade intelectual, destacando-se, sobretudo, como periodista e historiador. Compunha o grupo de intelectuais paraguaios que foi posteriormente intitulado de "Generación del 900". Participou da criação do *Instituto Histórico Nacional*, que se caracterizava enquanto um espaço cultural, e da *Revista del Instituto Paraguayo*. Recebeu a incumbência do presidente Juan Bautista Egusquiza de localizar e copiar documentos relacionados à História do Paraguai em arquivos espanhóis. BREZZO (2009); BENÍTEZ (1986)	Acervo pessoal do professor Aníbal Herib Caballero Campos.
3. TAVAROZZI, Antonio. **Historia del Paraguay**. 5ª edición. Asunción, s/d.	**ANTONIO TAVAROZZI** Foi um sacerdote salesiano. Estudou no Colégio Monseñor Lasagna, em Assunção.	Acervo pessoal do professor Aníbal Herib Caballero Campos.
4. RIGUAL, Miguel. **Apuntes de Historia del Paraguay y nociones de Historia General**. Asunción: La Colmena S. A., 1935.	**MIGUEL RIGUAL** (1904-1991) Foi um sacerdote espanhol. Atuou como professor no Colégio Apostólico San José, em Assunção, do qual foi fundador. **Fonte:** http://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/recordaron-centenario-de-nacimiento-del-padre-rigual-788519.html (acessado em 27 de maio de 2016).	Acervo da Biblioteca Nacional, Assunção.
5. RIOS, Emiliano Gomez. **El Paraguay y su historia**. Asunción: Alcora, 1963, 3ª edição.	**EMILIANO GOMEZ RIOS (1898-1957)** Segundo a contracapa da terceira edição do livro, que data do ano de 1963, Rios foi "Ex Inspector General de Escuelas – Ex Director General de	Acervo da Biblioteca Abraham Lincoln, da Faculdade de Filosofia da *Universidad Nacional de Asunción* (UNA).

	Escuelas – Ex Director de la Escuela Normal de profesores N. 1 de la capital y Ex Catedrático de la materia en el Colegio Nacional, Colegio Militar, Colegio de niñas y Colegios Secundarios de la capital". Segundo o site da *Academia Paraguaya de la Historia*, o autor ingressou na referida instituição em 1956.	
6. VASCONCELLOS, Victor Natalício. **Lecciones de Historia paraguaya**. Asunción: Edición del Autor, 1970. 6ª Edición.	**VICTOR NATALÍCIO VASCONCELLOS** Foi professor de História do Paraguai no colégio Nacional, onde se tornou diretor. Além de membro do "Consejo de Enseñanza Secundaria, Comercial, Normal y Profesional", foi também membro da "Comisión de la Reforma de la Enseñanza Media". SILVA (2013); VASCONCELLOS (1970).	Acervo da Biblioteca do Colégio Experimental Paraguay-Brasil (CEPB)
7. CHAVEZ, Júlio Cesar. **Compendio de Historia paraguaya**. Asunción: Carlos Schauman Editor, 1991.	**JÚLIO CÉSAR CHAVES (1907-1989)** Nasceu em Assunção em 1907. Realizou estudos secundários no Colégio Nacional de Assunção, formou-se em advocacia e tornou-se doutor em Direito pela Faculdade de Direito e Ciências Sociais da Universidade Nacional. Participou da Guerra do Chaco como um dos redatores de comunicados do Comando em Chefe do Exército em Campanha. Ao finalizar o conflito com a Bolívia, exerceu atividade docente em centros de ensino secundário, lecionando as disciplinas de História da América e do Paraguai. Posteriormente passou a lecionar na cátedra de Direito Internacional Público e História Diplomática do Paraguai na Universidade Nacional. Com o golpe de 1936, foi refugiar-se em Buenos Aires, onde continuou realizando pesquisa histórica. Ao voltar ao Paraguai foi ainda Deputado Nacional (1938), Ministro na Bolívia (1939) e embaixador no Peru (1940). Novamente exilou-se em Buenos Aires de 1941 a 1952. Foi presidente do *Instituto Paraguaio de investigações históricas* em 1956, instituição que ingressou como membro em 1938. Foi também membro da Academia da língua espanhola e membro correspondente da Academia Argentina de Letras, da Academia Nacional de la Historia Argentina, do Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, dentre diversas outras instituições. Exerceu intensa atividade como periodista. BENÍTEZ (1986) / CHAVES (1991) / Site da Academia Paraguaya de la Historia (http://www.academiaparaguayadehistoria.org.py/) (acessado em 25 de maio de 2016).	Acervo da Biblioteca Augusto Roa Bastos (Biblioteca Municipal).
8. BENÍTEZ, Luis G. **Manual de Historia paraguaya**. Asunción: Imprenta Comuneros S. R. L. s/d.	**LUIS GUILLERMO BENITEZ (1925-)** Nasceu em Avaí, no Paraguai, em 1925. Realizou seus estudos secundários no Colégio Nacional de Assunção e licenciou-se em História pela Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção. Obteve o título de doutor em Direito e Ciências Sociais nesta mesma universidade. Exerceu docência em nível secundário e, na universidade, foi catedrático na Faculdade de Filosofia da UNA e na Academia Diplomática e Consular da chancelaria. Ingressou como membro da Academia Paraguaia da História em 1999. VERÓN (2009); AMARAL (2000).	Acervo da Biblioteca do Colégio Experimental Paraguay-Brasil (CEPB)
9. CARDOZO, Efraim. **Breve Historia del Paraguay**. Buenos Aires: EUDEBA editorial universitária, 1965.	**EFRAIM CARDOZO (1906-1973)** Nasceu em 1906, em Villarica, Paraguai. Estudou no Colégio Nacional de Assunção. Formou-se em	Acervo da Biblioteca do Colégio Experimental Paraguay-Brasil

	Direito pela Universidade Nacional. Exerceu atividade docente na Universidade Nacional de Assunção. Ingressou no *Instituto Paraguaio de investigações históricas* em 1938. É reconhecido no Paraguai como um dos principais historiadores do país.	(CEPB)
10. LEZCANO, Irmina. **Estudios Sociales 2**. Asunción: Comuneros, s/d.	**IRMINA LEZCANO** Realizou seus estudos na *Escuela Normal de professores n. 1*, *Presidente Franco*, em Assunção. Foi professora nas Escolas Normais n. 1, 2 e 4 e no *Colegio Nacional de Niñas*. Atuou ainda como professora na Universidade Católica Nossa Senhora de Assunção. **Fonte:** BOETTNER (1989).	Acervo da Biblioteca Augusto Roa Bastos (Biblioteca Municipal).
11. SACCAGGIO, Pedro *et al*. **Paraguay Ñane retá**. Estudios Sociales para el 3er. ciclo de la Educación. Asunción, 2004. (3º edição).	**PEDRO SACCAGGIO** Formado em História pela *Universidad del Salvador*, na Argentina. Especializou-se, profissionalmente, como editor, tendo atuado em diversos editoriais na América Latina, como *Santillana* e *Alianza*, dentre outros.	Acervo da Biblioteca Augusto Roa Bastos (Biblioteca Municipal).
12. MOREIRA, Mary Monte de López. **Historia y Geografía**. 8º grado. Assunção: Editorial Don Bosco, 2009.	**MARY MONTE DE LÓPEZ MOREIRA (1946-)** É doutora em História pela Universidade Nacional de Assunção (UNA). É professora da UNA. Ingressou, em 2001, como membro da *Academia Paraguaya de la Historia*. É uma das mais reconhecidas historiadoras paraguaias.	Acervo do professor sujeito da pesquisa 4.

APÊNDICE C: Questionário de caracterização dos professores sujeitos da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE CAMPO
ANDRÉ MENDES SALLES

Questionário de caracterização dos professores sujeitos da pesquisa:

Comprometemo-nos a observar o anonimato dos participantes, bem como a restituir à escola os resultados da presente pesquisa. Colocando-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos, desde já agradeço a prestimosa colaboração.

1.
Nome completo:_____
Colégio em que leciona: _____
Tempo em que leciona neste colégio:_____
Formas de contato (e-mail/telefone):_____

2.
Sobre formação acadêmica:

a) Graduação (curso):_____; Ano de conclusão: _____;
Instituição: _____

B) Outra graduação:
(Se sim, especificar curso(s), ano de conclusão ou ano previsto de conclusão e a instituição)

_____
_____
_____
_____
_____

C) Cursos de Pós-Graduação:
(Se sim, especificar o(s) curso(s), o(s) ano(s) de conclusão e a(s) instituição(ões).

_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Sobre experiência profissional:

a) Quantos anos de docência: _____;

b) Atuação no Ensino Fundamental (Anos Finais): SIM ☐ NÃO ☐
Se sim, especificar:
Quantos anos de docência: _____;
Especificar disciplinas lecionadas: _____;
Instituições: _____
_____
_____

c) Atuação no Ensino Médio: SIM ☐ NÃO ☐
Se sim, especificar:
Quantos anos de docência: _____;
Especificar disciplinas lecionadas: _____;
Instituições: _____
_____
_____

d) Atuação na Educação Superior: SIM ☐ NÃO ☐
Se sim, especificar:
Quantos anos de docência_____;
Especificar disciplinas lecionadas e cursos: _____
_____
_____
Instituições: _____
_____
_____

APÊNDICE D: Perguntas das entrevistas aos professores paraguaios

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE CAMPO
ANDRÉ MENDES SALLES

Guia de Entrevista aos professores de História do Paraguai

Comprometemo-nos a observar o anonimato dos participantes, bem como a restituir à escola os resultados da presente pesquisa. Colocando-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos, desde já agradeço a prestimosa colaboração.

1. Sobre os livros didáticos de História e Ensino de História:

a) Quais são os livros didáticos de História **utilizados em sala** por você? Por quê?

b) Quais as fontes de consulta utiliza para preparar suas aulas (em especial sobre o componente curricular Guerra do Paraguai)? Por que?

c) Como o senhor(a) percebe/avalia a junção entre as disciplinas História e Geografia na educação básica? Quais pontos positivos e negativos?

2. Memórias da graduação:

a) Estudou sobre a Guerra do Paraguai na graduação? Qual a bibliografia foi utilizada na(s) disciplina(s)? Que análise faz da abordagem dada ao tema no curso de graduação?

b) Além das leituras realizadas na graduação sobre a Guerra do Paraguai, você leu mais alguma outra obra *(livro, revista, artigo etc.)* relativo a esta temática? Qual (is)?

3. Sobre a temática Guerra do Paraguai no Ensino de História:

a) Você costuma abordar a temática 'Guerra do Paraguai' em suas aulas de História? Por quê? Qual a importância de se tratar sobre esta temática/evento na educação básica?

b) Quanto tempo, geralmente, você *reserva* para tratar da Guerra do Paraguai em sala de aula? Por quê?

c) Que tipos de materiais são utilizados em sala para tratar da temática? Especificar.

d) Qual bibliografia é utilizada por você para preparar as aulas sobre a Guerra do Paraguai? Por quê?

4. Sobre a formação continuada

a) O tema da Guerra do Paraguai foi tratado em alguma sessão de formação continuada da qual participou?

b) Se sim, como o tema foi tratado? Que material de apoio (texto, filme, artigo científico, etc.) foi utilizado?

5. Em relação ao conflito, a historiografia e as identidades:

A) há alguma corrente historiográfica sobre a guerra da tríplice aliança que mais chame sua atenção? Explique.

B) Existe alguma corrente de pensamento em relação a Guerra da Tríplice Aliança com a qual você mais se aproxime? Qual e por quê?

C) Nas suas aulas, você privilegia algum enfoque específico em relação à Guerra? Qual e por quê?

D) Qual aspecto/evento do conflito mais chama sua atenção? Por quê?

E) Qual a denominação mais coerente ou a melhor forma de se intitular, segundo seu ponto de vista, o referido evento histórico?

F) a partir de suas experiências lecionando sobre a temática Guerra do Paraguai, que significados em torno das identidades **"Brasil-brasileiro" e "Paraguai-paraguaio"** ela contribui para construir ou mitificar? Que significados os paraguaios podem construir em torno do Brasil-brasileiros e qual as construções que você acredita que os brasileiros (no ensino de História da Guerra do Paraguai) fazem do Paraguai-paraguaios?

6. Há alguma questão, que não foi tratada nesta entrevista, que você gostaria de destacar/comentar? Sinta-se a vontade para falar.

APÊNDICE E: Perguntas das entrevistas aos professores brasileiros

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE CAMPO
ANDRÉ MENDES SALLES

Guia de Entrevista aos professores de História do Brasil

Comprometemo-nos a observar o anonimato dos participantes, bem como a restituir à escola os resultados da presente pesquisa. Colocando-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos, desde já agradeço a prestimosa colaboração.

1. Sobre os livros didáticos de História e Ensino de História:

a) Quais são os livros didáticos de História **utilizados em sala** por você? Por quê?

b) Quais as fontes de consulta utiliza para preparar suas aulas (em especial sobre o componente curricular Guerra do Paraguai)? Por que?

2. Memórias da graduação:

a) Estudou sobre a Guerra do Paraguai na graduação? Qual a bibliografia foi utilizada na(s) disciplina(s)? Que análise faz da abordagem dada ao tema no curso de graduação?

b) Além das leituras realizadas na graduação sobre a Guerra do Paraguai, você leu mais alguma outra obra *(livro, revista, artigo etc.)* relativo a esta temática? Qual (is)?

3. Sobre a temática Guerra do Paraguai no Ensino de História:

a) Você costuma abordar a temática 'Guerra do Paraguai' em suas aulas de História? Por quê? Qual a importância de se tratar sobre esta temática/evento na educação básica?

b) Quanto tempo, geralmente, você *reserva* para tratar da Guerra do Paraguai em sala de aula? Por quê?

c) Que tipos de materiais são utilizados em sala para tratar da temática? Especificar.

d) Qual bibliografia é utilizada por você para preparar as aulas sobre a Guerra do Paraguai? Por quê?

4. Sobre a formação continuada

a) O tema da Guerra do Paraguai foi tratado em alguma sessão de formação continuada da qual participou?

b) Se sim, como o tema foi tratado? Que material de apoio (texto, filme, artigo científico, etc.) foi utilizado?

5. Em relação ao conflito, a historiografia e as identidades:

A) há alguma corrente historiográfica sobre a guerra da tríplice aliança que mais chame sua atenção? Explique.

B) Existe alguma corrente de pensamento em relação a Guerra da Tríplice Aliança com a qual você mais se aproxime? Qual e por quê?

C) Nas suas aulas, você privilegia algum enfoque específico em relação à Guerra? Qual e por quê?

D) Qual aspecto/evento do conflito mais chama sua atenção? Por quê?

E) Qual a denominação mais coerente ou a melhor forma de se intitular, segundo seu ponto de vista, o referido evento histórico?

F) a partir de suas experiências lecionando sobre a temática Guerra do Paraguai, que significados em torno das identidades **"Brasil-brasileiro" e "Paraguai-paraguaio"** ela contribui para construir ou mitificar? Que significados os paraguaios podem construir em torno do Brasil-brasileiros e qual as construções que você acredita que os brasileiros (no ensino de História da Guerra do Paraguai) fazem do Paraguai-paraguaios?

6. Há alguma questão, que não foi tratada nesta entrevista, que você gostaria de destacar/comentar? Sinta-se a vontade para falar.