



POLÍTICA, EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO

*Smile Golobovante*¹

*Clarice Melo*²

*Alberto Damasceno*³

RESUMO

Esse artigo baseia-se na perspectiva sócio-histórica da educação brasileira em torno do ensino da disciplina História e está inserido no campo de pesquisa da História da Educação. Nosso objetivo foi discutir o ensino de história a partir da temática econômica e o desdobramento das políticas de desenvolvimento no território amazônico, buscando contribuir com o debate acerca das implicações do nacional-desenvolvimentismo para a educação. Estabelecemos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, realizada preponderantemente no arquivo do Colégio Estadual Paes de Carvalho e no acervo do Memorial do Livro "Moronguêta". Para a análise das fontes documentais nos utilizamos da análise de conteúdo nos termos de Bardin (2011). Conseguimos estabelecer a relação entre a conjuntura internacional, o restabelecimento da ordem democrática e constitucional do Brasil e o nacional-desenvolvimentismo brasileiro com a educação e o ensino de História no Pará.

Palavras-chave: História da Educação; ensino de História; nacional-desenvolvimentismo.

POLITICS, EDUCATION AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE CONTEXT OF NATIONAL DEVELOPMENTALISM

¹Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA da Universidade Federal do Pará - UFPA; Professor no Serviço Social da Indústria - SESIPA; Integrante do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação - LAPEM; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3639-6767>. E-mail: profgolobovante@gmail.com

²Professora Associada da Universidade Federal do Pará - UFPA; Atua no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB; Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação - GEPHE e é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/Seção Pará. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7287-5648>. E-mail: mnclarice@gmail.com

³Professor Titular da Universidade Federal do Pará - UFPA; docente no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA; Coordena o Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação - LAPEM; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1620-6735>. E-mail: albertofdasceno59@gmail.com

ABSTRACT.

This article is based on the socio-historical perspective on Brazilian education focused on teaching the History discipline and is located in the research field of History of Education. We discuss the teaching of history on economics and development policies in the Amazon territory, contributing to the debate about the influence of national-developmentalism on education. We conduct bibliographical and document research, particularly in the archives of the Paes de Carvalho State College and in the collection of the Memorial do Livro "Moronguêta"; We analyzed these sources using the content analysis developed by Bardin (2011).

Keywords: HistoryofEducation; Historyteaching; national developmentalism.

POLÍTICA, EDUCAÇÃO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLISMO NACIONAL

2

RESUMEN

Este artículo se basa en la perspectiva sociohistórica de la educación brasileña en torno a la enseñanza de la Historia y se inserta en el campo de investigación de la Historia de la Educación. Nuestro objetivo fue discutir la enseñanza de la historia desde el tema económico y el desdoblamiento de las políticas de desarrollo en el territorio amazónico, buscando contribuir con el debate sobre las implicaciones del desarrollismo nacional para la educación. Establecimos como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica y la investigación documental, realizadas principalmente en los archivos del Colégio Estadual Paes de Carvalho y en el acervo del Memorial Del libro "Moronguêta". Para el análisis de las fuentes documentales se utilizó el análisis de contenido en términos de Bardin (2011).

Palabras clave: Historia de La Educación; enseñanza de la historia; desarrollismo nacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um projeto de pesquisa mais amplo e se situa no campo da História da Educação, particularmente lidando com a temática do ensino de História no estado do Pará. Para isso, considerou-se que 'A escrita da história da educação sofreu, ao longo dos tempos, alterações que decorreram das mudanças que o próprio modo de produzir o conhecimento histórico em geral vivenciou' (SANFELICE, 2016, p. 151). Nosso recorte temporal diz respeito ao período denominado nacional-desenvolvimentismo, de modo

que propomos uma discussão sobre a perspectiva sócio-histórica da educação brasileira a partir da análise de documentação obtida no Colégio Estadual Paes de Carvalho – Antigo Lyceu Paraense – e no acervo do Memorial do Livro Moronguêta, bem como com base nos estudos de Bittencourt (2011), Fonseca (2006), entre outros trabalhos.

No campo econômico, o período em tela foi marcado pelo nacional-desenvolvimentismo e, no campo político, pela disputa entre os que defendiam um modelo de desenvolvimento para o Brasil baseado tanto na participação do capital internacional quanto na “entrega” da exploração das riquezas naturais a grupos estrangeiros; portanto, tratava de um embate entre os entreguistas, de um lado, e os nacionalistas, defensores do desenvolvimento baseado no capital nacional, de outro.

Neste contexto, algumas questões fundamentais merecem atenção, tais como: a relação entre a conjuntura internacional, o restabelecimento da ordem democrática e constitucional do Brasil e o nacional-desenvolvimentismo brasileiro; as implicações do nacional-desenvolvimentismo e a educação; além das características historiográficas e do ensino de História à época.

3

A DEMOCRACIA LIBERAL E O NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1945-1964)

No final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a derrota dos nazifascistas para as forças aliadas, lideradas pelos Estados Unidos e pela União Soviética, significou apenas o começo de uma grande mudança nas posições de liderança político-estratégica no cenário mundial. No período subsequente ao pós-guerra, a ordem internacional foi reordenada com base em um sistema de bipolarização política, ideológica e econômica, denominado de Guerra Fria. O mundo estava dividido entre os modelos capitalista e socialista. Essa conjuntura internacional desdobrou-se na política brasileira, ao acelerar o fim do Estado Novo, em 1945, com a deposição do presidente Getúlio Vargas, dando início a uma nova fase de redemocratização do país.

O Brasil experimentava a democracia liberal, com o retorno de governos eleitos pelo voto direto, razão por que havia um amplo debate acerca dos termos da redemocratização do Brasil. A democracia àquela altura defrontava-se com o desafio de toda democracia burguesa: incorporar a massa trabalhadora ao processo político (WEFFORT, 1978). No entanto, continuava-se a observar, no cenário político brasileiro, a permanência de práticas populistas adotadas por Getúlio Vargas no período anterior, sobretudo no Estado Novo, comprovando-se isso na Assembleia Nacional Constituinte de 1946:

O Brasil inaugurou sua experiência democrática em 1946 com uma Assembleia Nacional Constituinte, livremente eleita pela população e politicamente soberana. Nela estavam representados diversos setores da sociedade brasileira, de liberais a comunistas. Embora sob forte influência dos valores liberais-democráticos do período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial e com o repúdio ao autoritarismo do Estado Novo, os constituintes mantiveram alguns dispositivos implementados nos anos 1930. Evitaram o retorno à excessiva descentralização política da Primeira República e permitiram que o Executivo mantivesse suas prerrogativas ampliadas. Conservaram a legislação corporativista, reconhecendo que o modelo apresentava certo grau de consenso na sociedade e de apoio no movimento sindical. O pluralismo partidário, portanto, passou a coexistir com a unicidade sindical. Os constituintes estavam afinados com os ventos liberais-democráticos que vinham da Europa e dos Estados Unidos, mas não desconheciam as experiências vividas no próprio Brasil nos anos 1930. O resultado foi uma Constituição que sustentou a democracia-liberal, implantada, pela primeira vez, no Brasil (FERREIRA, 2013, p. 148).

4

Portanto, a Constituição de 1946 estabeleceu no Brasil uma democracia-liberal, que, fugindo da descentralização política da Primeira República brasileira, conciliava-se com princípios importantes do período varguista, como o fortalecimento do poder executivo e a legislação corporativista.

Concomitantemente ao estabelecimento da democracia-liberal, teremos no Brasil a consolidação da ideia e do projeto nacional-desenvolvimentista. No entanto, o nacional-desenvolvimentismo foi disputado por diversas concepções, dentre as quais se destacaram, sobretudo, as ideias nacionalistas e liberais. Os nacionalistas defendiam, em síntese, que o país

deveria buscar um desenvolvimento autônomo, sem a abertura ao capital estrangeiro, ou pelo menos com abertura mínima, pois acreditavam que a política de desenvolvimento deveria ser uma política nacionalista, a única capaz de levar à emancipação econômica e à plena soberania do Brasil. Enquanto isso, os liberais acreditavam ser impossível o desenvolvimento nesses termos, pois, motivados pelos interesses ligados à economia de exportação de bens primários, defendiam como necessária a participação do capital internacional na política de desenvolvimento do Brasil. Dada essa divergência no interior do nacional-desenvolvimentismo, Lombardi nos aponta em termos gerais:

No âmbito econômico, ao fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil havia conseguido ampliar sua economia, dispondo de grandes reservas de moeda estrangeira, resultado dos saldos positivos da balança comercial. Esse resultado econômico era consequência da substituição de importações e que, após a segunda grande guerra, foi reforçada com o objetivo de desenvolver o setor manufatureiro e resolver os problemas de dependência de capitais externos. Entre 1946 a 1950, o crescimento econômico foi acelerado, resultado da adoção de uma política econômica desenvolvimentista, com ampliação das atividades econômicas, com grandes investimentos na exploração de minerais, na metalurgia, na siderurgia, setores tecnologicamente mais sofisticados. Marcou esse ciclo de desenvolvimento o início, em 1946, da produção de aço pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda e que, com isso, abriu perspectivas para o desenvolvimento industrial do país, uma vez que o aço era a base para os mais variados ramos industriais. Com esse ciclo de desenvolvimento também se intensificou a penetração do capital monopolista no país, introduzido pelo monopólio da produção do aço (LOMBARDI, 2014, p. 30-31).

É importante perceber que a favorável situação econômica brasileira no pós-guerra tornou viável o processo de industrialização brasileira, implicando a urbanização do país. No entanto, para o pleno desenvolvimento industrial, o Brasil deveria ainda enfrentar problemas de infraestrutura, que culminaram com a consolidação de uma mentalidade e política econômica desenvolvimentistas:

O Brasil entrava na década de 1950 com alguns graves problemas infraestruturais que dificultaram o desenvolvimento industrial, como:

falta de energia elétrica; baixa produção de petróleo; precária rede de transporte e de comunicação. O novo período era marcado pela ideologia do desenvolvimento, ideologicamente implementadora do domínio norte-americano mundo afora, em todos os níveis da economia, política, segurança e educação. Não é por outro motivo que o período que se abriu na história brasileira é usualmente chamado de desenvolvimentismo (ou nacional-desenvolvimentismo), pela política econômica que prevaleceu no período, do segundo governo de Getúlio Vargas até o Regime Militar, em especial na gestão de Juscelino Kubitschek. Do ponto de vista da teoria econômica, a política desenvolvimentista teve suporte teórico nas elaborações de Keynes (1992) e de economistas neokeynesianos contemporâneos, como Paul Davidson e Joseph Stiglitz que entendiam a necessidade de complementaridade entre Estado e mercado (LOMBARDI, 2014, p. 31).

Cabe ainda pontuar, nesse contexto, a relevância da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), não somente na formulação de concepções que se transformariam em políticas públicas no Brasil a partir 1948, mas também como formuladora da mentalidade nacional-desenvolvimentista, principalmente pela produção intelectual do economista brasileiro Celso Furtado:

Foi nesse contexto, nos anos 1950, que se fundou a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), propagadora nesse continente de uma das vertentes da "teoria do desenvolvimento". A contribuição dos intelectuais da CEPAL, teoricamente vinculados às vertentes neo-estruturalistas, deu-se através da proposta de uma industrialização latino-americana como caminho para a superação do atraso e do subdesenvolvimento da região. Defendia-se, porém, que só a industrialização não era suficiente para resolver os problemas de desigualdades sociais na região, defendendo a adoção de uma estratégia de "transformação produtiva com equidade social", na qual se buscasse um crescimento econômico sustentável articulado a uma melhor distribuição de renda. Esse modelo, porém, acabava certamente promovendo a substituição de importações, mas através do fortalecimento da tendência à mundialização de empresas oligopólicas e do capital financeiro internacional (LOMBARDI, 2014, p. 31).

Sob a égide da CEPAL, foram estruturados diversos conceitos, como: centro-periferia, deterioração dos termos de troca, intercâmbio desigual, entre outros, que marcariam o pensamento da CEPAL nas décadas seguintes. A partir de tais formulações, entendia-se que o Estado deveria ter uma função determinante na industrialização, no que concerne ao planejamento e à

intervenção direta na produção de infraestrutura, legando ao capital estrangeiro um papel complementar e limitado.

Portanto, as formulações da CEPAL nos indicam que a controversa conjuntura brasileira entre os anos de 1945 e 1964 foi marcada decisivamente pela redemocratização do país no pós-ditadura do Estado Novo, pelo debate em torno da concepção de desenvolvimento – associada ou não ao capital externo –, pela consensual industrialização, pela crescente urbanização das capitais brasileiras e pelo anticomunismo alimentado pela Doutrina Truman (STEPHAN, 2015). Essa conjuntura apresentada corrobora a compreensão da Educação e do ensino de História nesse período. Ainda assim, diante de tudo isso, é fundamental considerar que:

No pós-segunda guerra mundial, a reconstrução dos países diretamente envolvidos no conflito, gerou uma fase de crescimento da economia mundial, a denominada “era de ouro”, na qual deu-se o estabelecimento do “Estado do Bem-Estar Social” nos países centrais. Após a fase de reconstrução, ocorreu um período de ampla internacionalização do capital. O avanço do capitalismo para os países periféricos encontrou o Brasil numa forma peculiar de desenvolvimento, onde a entrada de capitais externos era discutida como opção para acelerar o seu desenvolvimento. Havia o consenso entre os grupos sociais na defesa da industrialização como forma de desenvolver o país. No entanto, a burguesia brasileira estava dividida entre os que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e os partidários da participação e comando do processo de industrialização brasileira dos capitais estrangeiros (NASCIMENTO, 2006, p. 1-2).

Em meio ao desdobramento da conjuntura internacional e à discussão acerca do lugar do capital estrangeiro no processo de industrialização do Brasil, empreendeu-se o debate acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sucederia a Reforma Capanema do Estado Novo na regulação da educação no país. O ponto central nessa discussão era o papel que a educação iria assumir diante da nova realidade econômica brasileira, um debate que começa na elaboração da Constituição de 1946 e vai até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

A EDUCAÇÃO E O NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO

O reordenamento político internacional, aliado à Constituição de 1946, trouxe consigo mudanças em todos os setores da sociedade brasileira, entre eles, a educação, que tinha papel fundamental na construção do novo ideário social. A referida Constituição estabeleceu no âmbito da educação a competência da União para legislar acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aos estados da federação foi garantida a competência residual, bem como a previsão dos sistemas de ensino nacional e estadual. Além disso, a vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino foi reafirmada.

Inspirada na ideologia liberal-democrática, a Constituição de 1946 definiu a educação como um direito de todos os brasileiros, enfatizando a educação pública. Foram definidos também princípios que deram direcionamento ao ensino: liberdade de cátedra e concurso para seu provimento nos estabelecimentos superiores oficiais, assim como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa.

No entanto, a Constituição de 1946 não conseguiu retirar a educação brasileira da sombra do getulismo, que transmitia princípios e valores ao novo período histórico. O legado da Era Vargas no campo educacional tinha suas principais fontes nas reformas educacionais de Francisco Campos, em 1931, e na de Gustavo Capanema, em 1942. Esse legado educacional se comprova na Constituição de 1946, quando se retoma, em linhas gerais, o capítulo sobre educação e cultura da Constituição de 1934:

Dos trabalhos da constituinte resultou a nova Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946. Nessa Carta Constitucional restabelecem-se elementos que integram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: A exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo

menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto as instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5, inciso XV, alínea d.) (SAVIANI, 2013, p. 281).

A Constituição de 1946 possibilitou o início dos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que deveria suceder a legislação educacional do Estado Novo, tendo sido promulgada somente em 1961. Por isso, o Ensino Secundário permanecia regulado pelas diretrizes e pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, prevista no Decreto-Lei nº 4244/1942, mantendo, assim, seu caráter preparatório para o ingresso no ensino superior, estabelecendo ao ensino secundário a estruturação em dois níveis: ginásial, com a duração de quatro anos, do qual se seguia para o colegial, com a duração de três anos. Este não era mais subdividido em três ramos, mas em dois: o Científico e o Clássico.

Os cursos Clássico e Científico eram muito parecidos no que se refere ao conteúdo programático, com apenas uma diferença de ênfase (Palma Filho, 2010). As disciplinas, em sua maioria, eram comuns entre eles, eram ensinadas também com o mesmo programa de aprendizagem, salvo matemática, física, química e biologia, cujos programas de ensino eram de maior amplitude no curso Científico; a filosofia tinha um programa também mais amplificado no Clássico. Essa diferença se colocava porque, no Científico, dava-se mais atenção às Ciências Naturais e, no Clássico, às Humanidades.

Outra diferença quanto aos cursos Clássico e Científico era em relação ao latim e ao grego, que eram ministrados somente no curso Clássico, e o desenho, este ministrado somente no curso Científico, apesar de ser permitida a realização do curso Clássico sem o estudo do grego. Os alunos que optassem por essa forma de currículo eram obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

Em termos práticos, quem ingressava no curso colegial, fosse ele o Clássico ou o Científico, estava ambicionando os vestibulares e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior. O curso Clássico encaminhava para o Direito ou para um dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Já os alunos oriundos do Científico dirigiam-se à Medicina, Odontologia, Farmácia ou às Engenharias. Essa organização da Educação no Brasil só seria alterada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Porém, olhando a história da educação na perspectiva das ideias pedagógicas, é importante apresentar a periodização adotada por Saviani no que se refere às ideias pedagógicas no período do nacional-desenvolvimento entre os anos 1947 e 1961:

Na fase de “predomínio da pedagogia nova” (1947-1961) é destacado o surgimento da Guerra Fria, opondo Estados Unidos e União Soviética e que, no Brasil, marcou um período de embate entre posições diferenciadas, algumas vezes afloradas no plano político-partidário. Num clima marcado pela Guerra Fria, de ideológica e política “caça às bruxas”, ocorreram os debates em torno da nova Constituição (de 1946) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a estigmatização dos defensores da escola pública como comunistas, marcando o recrudescimento do conflito entre escola particular versus escola pública (LOMBARDI, 2014, p. 36).

A Pedagogia Nova, fortalecida por liberais e anticomunistas, conseguiu sobrepor seu projeto educacional tanto na Constituição de 1946 quanto na LDBN de 1961. Contudo, essa concepção educacional se impôs na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 a partir da disputa ideológica entre “Renovadores”, que defendiam a necessidade do Estado de assumir sua função educadora através da escola pública; impôs-se também pelos “Conservadores” católicos, apoiados por donos de escolas particulares, que defendiam o direito da família, opondo-se ao pretense monopólio do Estado. A LDBN de 1961, fruto desse debate, teve como principal característica a garantia de tratamento isonômico por parte do governo para com os estabelecimentos oficiais e particulares. Assim, a obrigatoriedade do

ensino primário, conquistada na legislação anterior, foi prejudicada pelas isenções que a lei permitia e que, na prática, tornavam nula a sua obrigatoriedade.

A estrutura de ensino não foi alterada, de modo que continuavam o ensino pré-primário, o ensino primário de 4 anos e o ensino médio, nas modalidades: ginasial, em 4 anos; colegial, em 3 anos; e o ensino superior. O Conselho Federal de Educação (CFE) recebeu a delegação de determinar os valores das bolsas de estudo e financiamento para os graus de ensino que a lei atribuía aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios. Pode-se destacar, também, como aspectos positivos da LDBN: a unificação do sistema escolar e a sua descentralização; a autonomia do Estado para exercer a função educadora; e a distribuição de recursos para a educação (NASCIMENTO, 2006).

Percebe-se a predominância das ideias liberais sobre as ideias estatizantes na maior parte do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que viria a definir e regulamentar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1946, tratando de aspectos como a regulamentação de conselhos estaduais de educação, a formação mínima exigida para professores e o ensino religioso facultativo. Neste sentido, o nacional-desenvolvimentismo colocou a escola sob os desígnios do mercado de trabalho (PASINATO, 2013), frustrando, desse modo, os que defendiam a escola pública como meio para solucionar problemas nacionais e atender às classes populares.

A HISTORIOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A história da disciplina História, no âmbito do ensino secundário no Brasil, remonta à primeira metade do século XIX e à fundação do Ginásio Nacional, no Rio de Janeiro, em 1837. O Brasil vivia o momento da constituição de uma "história nacional", com forte influência de modelos europeus hegemônicos tanto de ensino quanto do fazer histórico, especialmente no que compete ao positivismo e ao que se chamou de história historicizante, preocupada com

fatos singulares de natureza militar, diplomática e política que conseguissem construir heróis nacionais e a genealogia da nação configurou-se pela “indicação metodológica dos positivistas para que se efetue a crítica dos documentos – textos com a ajuda das ciências auxiliares (sigilografia, paleografia, diplomática etc.) para que se possa verificar a autenticidade deles e para que sejam datados” (SANFELICE, 2016, p. 154), consagrando assim o documento oficial e narração.

É importante pontuar que, a partir de 1831, reforçada no governo de Dom Pedro II, uma verdadeira “arquitetura histórica e geográfica” do Brasil começou a ser pensada e executada por grandes personalidades políticas e intelectuais. Nesse âmbito, nasceu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A inspiração dos idealizadores do IHGB era eminentemente europeia, sobretudo francesa e historicizante. O IHGB teria por principal propósito compreender a complexidade brasileira e a produção de uma identidade cultural, social e política. Com o surgimento do IHGB, empreendeu-se uma verdadeira construção da memória brasileira, fundamental para que o território se consolidasse em nação. Para isso, estabeleceram-se os vínculos entre a memória e o território, mediante sua origem, mas também língua e cultura, para que assim os sujeitos que a habitassem se reconhecessem em suas semelhanças.

Sob tal ótica, tornava-se indispensável para o IHGB a responsabilidade de pensar e elaborar um projeto de construção da história oficial do Brasil, isto é, era primordial criar um modelo de representação da identidade brasileira por meio de recursos historiográficos, por meio de conceitos que sustentassem a formação da nação, das raças que a compuseram, da geografia, do clima e da economia que a geraram, entre outros aspectos. Essa “história do Brasil”, pensada e produzida pelo instituto, seria direcionada à compreensão da população como um todo, já que “A nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro” (REIS, 2007, p. 25).

Nesse sentido, o IHGB ocupou-se em documentar a história do Brasil, elegendo os heróis e os acontecimentos marcantes da história da nação. Para

Reis (2007), foi inicialmente uma história biográfica que exaltava os grandes nomes portugueses e brasileiros que seriam o modelo para a nação brasileira.

A história oficial produzida pelos intelectuais do IHGB era ensinada nos liceus de todo país, sobretudo no Ginásio Nacional no Rio de Janeiro. Na segunda metade do século XIX e no início do XX, em um contexto de laicização da sociedade brasileira, houve uma tentativa de conciliação do cientificismo positivista com a concepção religiosa católica de ensino (MANOEL, 2012). A partir dessa premissa, a história escolar no Brasil privilegiava os feitos dos chamados heróis, os mitos cívicos de fundação das nações europeias, enfatizando os grandes eventos políticos, de onde, segundo essa concepção, advinham às raízes do Brasil e nas quais se constituiria sua nacionalidade. A história era compreendida como genealogia das pátrias e da civilidade, das quais as nações europeias seriam portadoras.

É fundamental retomar que, nas décadas de 1930 e 1940, o estado centralizador empreendeu uma intervenção mais normativa na educação, por meio das Reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema, passando a determinar de forma contundente as diretrizes políticas e ideológicas da educação brasileira e do ensino de História. É ainda na década de 30 que são criadas as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Na década de 40, o ensino de História ainda privilegiava o estudo do processo civilizatório, com ênfase em sua gênese e na formação do estado, objetivando sua importância para a constituição da nacionalidade, motivo pelo qual prevalecia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na europeia (BITTENCOURT, 2011).

A implantação do Estado Novo foi um duro golpe no ensino de História, já que, marcado pelo autoritarismo, pela censura e pela repressão, procrastinaram-se avanços no campo dos estudos de História. Porém, paradoxalmente nesse período, sob os auspícios da Reforma Capanema de 1942, o ensino de História do Brasil passou a ter carga horária aumentada e, no caso do Colégio Paes de Carvalho, no Pará, teve a cadeira de História do Brasil recriada (OLIVEIRA, 2016). O ensino de História, adornado pelo

nacionalismo varguista, objetivava apresentar elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização (BITTENCOURT, 2011).

Foi conservada nos estudos históricos a ênfase no patriotismo, valorizando a figura de heróis em grandes festividades cívicas. Por isso, a colonização portuguesa passou a ser criticada, pois, nessa vertente, era responsável pelo retardamento do desenvolvimento brasileiro, haja vista suas deficiências e problemas administrativos. Nesse momento, pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial (MANOEL, 2012). Os maiores objetivos que se referem ao ensino da História foram: desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos e as condições para descrever as instituições sociais; e fortalecer no discente o sentimento de civismo (MANOEL, 2012). Essa concepção de ensino de História só seria alterada ao final da Segunda Guerra Mundial e da Era Vargas:

Nos anos imediatos ao pós-guerra e no contexto da democratização do país com o fim da ditadura Vargas, a História passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos alunos. Tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Os parâmetros curriculares nacionais demonstram que o ensino de História, à luz das diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no contexto após a II Guerra Mundial e pós-ditadura Vargas, deveria ser mais humanístico e pacifista, voltado para os estudos dos processos de desenvolvimento. Esse movimento de alteração na concepção do ensino de História, que acompanhava a

euforia do nacional-desenvolvimentismo, procurou enfatizar os grandes processos econômicos, ressaltando o papel da economia brasileira.

Essa concepção de ensino de História é entendida como ferramenta para uma efetiva compreensão social, tendo como finalidade, para Annuciada Chaves, a interpretação dos fatos e as relações entre eles estabelecidas, de modo a permitir a síntese dos grandes movimentos humanos. A História passou a ser percebida como resultado do conflito de forças contraditórias e múltiplas.

Nesse contexto, a disputa entre os modelos econômicos de desenvolvimento e as bases de produção ocasionava diferentes concepções de mundo, gerando conflitos e tensões entre os diversos grupos políticos e sociais, que repercutiram indubitavelmente na Educação e no caráter do ensino de História. Em tal processo, a História econômica deveria se coligar com a História política para corroborar o entendimento da evolução econômica brasileira.

É preciso considerar que a teoria e ciência da História passavam por uma verdadeira revolução tanto de concepção quanto documental e metodológica. Essa revolução se iniciou na França e influenciou diversos historiadores no mundo inteiro e no Brasil, por meio da chamada Escola dos Annales, iniciada em 1929. A Escola dos Annales foi um movimento intelectual que provocou uma verdadeira revolução na forma de se fazer História a partir da crítica ao método histórico positivista que vigorava no século XIX.

A denominação “Escola dos Annales” deve-se ao periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social), cuja atividade começou em 1929, no qual eram publicadas produções intelectuais de cunho historiográfico. Os dois principais precursores desse periódico foram os historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch. Além da superação da concepção positivista nos estudos históricos, objetivavam desenvolver um novo tipo de História, que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica e realizasse um novo tipo de abordagem.

Os Annales entendiam, de modo geral, que o historiador deveria

interrogar os documentos, interpretá-los nas entrelinhas e confrontá-los com outras fontes, como vestígios de materiais arqueológicos. O modo de abordagem dos “Annales” passou a valorizar outras fontes históricas, para além dos documentos escritos. O esforço pela ampliação de análise das fontes, desencadeado pela Escola dos Annales, resultou na aproximação da História com outros campos do saber, como Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Geografia.

Para Burke, na trajetória do movimento dos Annales, são contempladas três fases (BURKE, 1990). Das três fases dos Annales, as duas primeiras são pertinentes em face do propósito deste estudo e inspiradoras na produção historiográfica brasileira entre 1945 e 1964:

Na primeira, de 1920 a 1945, sob a orientação de Bloch e Febvre, privilegiou-se a história econômica e social. A totalidade era obtida na história econômica, opondo-se à história tradicional. A segunda fase, de 1945 a 1968, dominada pela presença de Fernand Braudel, preteriu grande parte da história social, privilegiando a história econômica, opção que se justifica pela expansão econômica mundial no pós-Segunda Guerra (1939-1945), que promoveu intensa industrialização, urbanização e consumo (AZEVEDO & STAMATTO, 2010, p. 718).

A chamada primeira geração dos Annales surgiu no intuito de combater o tipo de História que se fazia na França no início do século XX, denominada de historicizante ou *événementielle*, ou seja, somente preocupada com fatos ou eventos singulares de natureza política, diplomática ou militar (VAINFAS, 1997) que, pretendendo-se científica, tomava como preceito a verdade dos fatos pelo exame das fontes documentais oficiais.

Febvre e Bloch, líderes da primeira geração dos Annales, como contraponto da História historicizante, defendiam uma História problematizadora do social, de estruturas em movimento, dando ênfase às condições de vida material, preocupada com a sociedade global e com a reconstrução dos fatos em série, passíveis de compreensão e explicação; nesse aspecto, encontrava-se a pretensão à totalidade e o espírito de síntese interdisciplinar.

Na segunda geração dos *Annales* (1956-1969), também denominada de “Era Braudel”, consolidou-se o espírito de síntese na História, aprofundou-se o estudo sobre as relações entre o meio ambiente e a vida material, bem como introduziu-se o estruturalismo de Lévi-Strauss na teoria da história (VAINFAS, 1997). Braudel, certa vez, declarou como seu principal problema a demonstração que o tempo avança com diferentes velocidades (BRAUDEL, 1958 citado por VAINFAS, 1997). Por isso,

[...] concebeu sempre a longa duração como um domínio temporal basicamente ligado às relações entre o homem, a geografia e as condições de vida material. Manteve-se fiel, portanto, à concepção sintética de história presente em Febvre e Bloch, conferindo-lhe mesmo uma densidade conceitual antes ausente (VAINFAS, 1997, p. 134).

A segunda fase dos *Annales* caracterizou-se pela História total e sintética, com ênfase nos aspectos socioeconômicos. Desse modo, mesmo que não signifique a adoção de pressupostos teóricos do materialismo histórico, percebe-se a penetração do marxismo, favorecido pela consolidação da visão globalizante da História.

No entanto, é importante afirmar que, apesar de as obras *Casa Grande Senzala*, de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda, publicadas na década de 1930, fazerem História das mentalidades sem saber, o “boom” da historiografia francesa nas universidades e no mercado editorial do Brasil só ocorreu a partir da década de 1980 (VAINFAS, 1997). Tal constatação se torna instigante, uma vez que as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) no Brasil, nas quais o debate e a produção historiográfica ocorreram, começaram a ser fundadas a partir de 1934, tendo a de São Paulo como pioneira.

Nos estados onde ainda não se tinha fundado uma FFCL, como o Pará, o debate e a produção historiográfica continuaram ocorrendo em organizações como os Institutos Histórico e Geográfico (IHG), nos quais prevalecia o viés do regionalismo e a construção de História oficial, baseada no pressuposto de que a homogeneidade cultural e a unidade brasileira

seriam mantidas com o reconhecimento das especificidades e diversidades regionais, para que assim se pudesse construir uma História local e nacional, evidenciando a Amazônia e o Pará no projeto nacional de civilização (CARDOSO, 2013).

O PARÁ NA CONJUNTURA DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO

A tardia fundação da FFCL e a hegemonia da concepção de História historicizante não foram as únicas especificidades do Pará no que concerne ao contexto do nacional-desenvolvimentismo. Também merecem destaque as lutas políticas e suas implicações para os mais variados setores da sociedade paraense, sobretudo, na educação.

Sobre esse período, Castro e Campos (2015) apontam a centralidade da concepção de uma sociedade industrial e o projeto de nação alicerçado nessa ideia. Nesse sentido, Stella (2009) apresenta como marco inicial desse processo a “Crise de 29”, que desestruturou o modelo primário exportador e, a partir de 1930, seguiu um padrão industrializante e integrador ao mercado interno brasileiro, o qual passou a absorver os produtos tradicionais e novos da Amazônia. Esse processo integrador foi acompanhado do aumento da presença do estado na região, sobretudo no Pará, bem como de um processo de valorização econômica.

Nesse sentido, o conceito de fronteira apresentado por Castro e Campos (2015) é central para compreender a Amazônia em suas novas áreas, fluxos migratórios, programas de colonização, desenvolvimento regional e violência impulsionados pelas demandas por produtos agrícolas para o mercado interno e de recursos primários para as exportações. O processo de expansão da fronteira configurou-se como marcado por integração e valorização econômica da Amazônia, que atendia aos interesses industrializantes do Sul e Sudeste do país, os quais, por sua vez, demandavam das riquezas naturais da região para suprir a indústria nacional e o capital internacional. Nessa perspectiva, a Amazônia foi vista como fronteira econômica em expansão e nela foram aplicados, a partir dos anos 50 e 60,

construções de rodovias que interligavam a região à nova capital, com política de desenvolvimento regional e, na ditadura, uma reformulação de estratégias de planejamento e ocupação.

Nessa conjuntura de transformações econômicas, entre os anos de 1945 e 1964, o Pará vivenciou o antagonismo político em torno do controverso militar e político paraense Joaquim de Magalhães Cardoso Barata. Conhecido também como Barata, ele participou do movimento tenentista, foi interventor federal do Pará, nomeado por Getúlio Vargas em dois períodos, de 1930 a 1935 e de 1943 a 1945; também foi senador, entre 1946 e 1955, e governador eleito pelo voto popular, entre 1956 e 1959, quando morreu, no exercício do cargo, de leucemia (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2010).

O antagonismo político paraense se dava entre os baratistas e antibaratistas. O baratismo foi o agrupamento político organizado em torno da figura de Magalhães Barata e do Partido Social Democrático no Pará (PDS), legenda que abrigava militantes e políticos baratistas. Já a oposição ao baratismo era formada, segundo Carneiro:

Além da Folha do Norte e da elite intelectual e econômica do Estado, Magalhães Barata sofreu também a implacável oposição política da União Democrática Nacional, do Pará, que chegou a formar a Coligação Democrática Paraense, uma aliança com pequenos partidos com o fim exclusivo de combatê-lo. Foi sobretudo em função da UDN e da CDP que se cristalizou, no Pará, o antibaratismo, já que as campanhas eleitorais ofereciam campo fértil para que essa oposição se disseminasse, muito embora nesses embates a vitória tenha sido, na maioria das vezes, de Magalhães Barata ou de seu partido (CARNEIRO, 1991, p. 141).

Portanto, o antibaratismo foi uma heterogênea oposição que se formou inicialmente a partir dos derrotados pela Revolução de 1930 e, posteriormente, teve adesão da elite intelectual e econômica, de parte da imprensa local, especialmente do jornal *Folha do Norte*, de propriedade de Paulo Maranhão. Partidariamente, o antibaratismo se organizou em torno da Coligação Democrática Paraense (CDP), liderada pela União de

Democrática Nacional (UDN) e pelo Partido Social Progressista (CARNEIRO, 1991). Um aspecto da oposição a Magalhães Barata que se deve destacar é o lugar e o engajamento da intelectualidade no acirrado quadro político paraense. Sobre isso, afirmou Carneiro:

Com o retorno de Barata em 1943 e a conjuntura propícia que engendrara a criação do PSD restou pouco espaço para que a oposição firmasse, de fato, a relação de confronto equilibrada. Mesmo assim, a UDN encontrou respaldo suficiente para o enfrentamento político com Barata: conseguiu recrutar quadros importantes entre a intelectualidade paraense, o apoio do jornal *Folha do Norte* respeitadíssimo na época, e a união de vários pequenos partidos contra o ex-tenente (CARNEIRO, 1991, p. 145).

Clovis Ferro Costa afirmou que o baratismo não carregava o *status* da intelectualidade, mas se apresentava como arauto de uma força insurgente, difusa, populista, que, por vezes com processos violentos e até primários, procurava se sobrepor às estruturas vigentes e estimulava a vindita social (COSTA citado por CARNEIRO, 1991). No entanto, vale ressaltar que o contexto era de mudanças políticas, ocorridas no país a partir de 1945, com: a nova Constituição de 1946; nova legislação eleitoral, pelos Decretos-Lei nº 9.258, de 14 de maio de 1946, e nº 7.586, de 28 de maio de 1945, que resultaram na fundação de partidos políticos; e na busca pela influência da opinião pública nos estados. Por essa razão, a disputa entre baratistas e antibaratistas se deu em vários ambientes da sociedade, todavia, notabilizando-se pela disputa da opinião pública nos jornais impressos que circulavam no Pará.

Nessa perspectiva, é importante evidenciar que os dois agrupamentos políticos, baratistas e antibaratistas, tinham como estratégia central manter jornais que serviam de porta-vozes de seus discursos políticos e da disputa de narrativa e opinião pública. Os baratistas mantinham *O Liberal*, fundado pelo próprio Magalhães Barata, enquanto os antibaratistas mantiveram a *Folha do Norte*, de propriedade do jornalista Paulo Maranhão, que foi deputado federal eleito pela CDP. Os jornais configuravam-se na época como o principal meio de divulgação de ideias e propaganda política desses agrupamentos

partidários no estado do Pará. Por isso, são fontes históricas indispensáveis para os estudiosos.

Outra dimensão da disputa entre baratistas e antibaratistas se deu no âmbito educacional, no que tange aos intelectuais que atuavam tanto no Colégio Paes de Carvalho quanto no Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Essa dimensão da disputa pode ser exemplificada no episódio da demissão da professora Annunciada Chaves e da nomeação do baratista para a cadeira de História do Brasil do antigo Lyceu Paraense (GOLOBOVANTE; NASCIMENTO, 2021). O episódio terminou com a recondução da professora paraense ao cargo e sua aprovação no concurso para professora titular da cadeira.

Essas disputas locais de poder, quando alinhadas à conjuntura político-econômica nacional e internacional, oferecem a possibilidade de compreender contextualmente as permanências e rupturas educacionais, historiográficas e de ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo. Isso, porque fica evidente a relevância política da Educação e, sobretudo, da disciplina História na formação de consciências, seja ela engajada na compreensão da genealogia da nação, seja na consciência crítica em face das transformações que se verificavam no mundo e no Brasil, seja no engajamento com a luta política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da transposição didática à mocidade dos valores patrióticos inerentes a uma busca pela genealogia da nação, formulada pelo IHGB e IHGP, o ensino de História assumiu importância política para o conjunto da sociedade paraense, pois o ideário do nacional-desenvolvimentismo trazia na valorização da industrialização, tomada como mote do desenvolvimento econômico brasileiro, a temática que iria predominar no Brasil desse período.

A temática econômica e o desdobramento das políticas de desenvolvimento no território amazônico deram relevância para que, no âmbito do ensino de História, estabeleçam-se disputas entorno das

concepções historiográficas, de ensino da História e da história com as estruturas de poder estabelecidas no Estado.

Esses elementos contribuirão para a alteração do ensino de história no Pará, especialmente a partir da produção acadêmica de intelectuais que atuaram no estado no período em tela, os quais, abandonando a busca da genealogia da nação, dedicaram-se a estudos históricos de caráter socioeconômico, sociocultural e antropológico, como Annunciada Chaves, Clovis Moraes Rego, Geraldo Mártires Coelho, Otavio Mendonça, Raymundo Maués, Maria Angélica Maués, Napoleão Figueiredo, entre outros.

REFERÊNCIAS

Azevedo, C. B., &Stamatto, M. I. S. (2010). Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*, 3, 703-728.

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

Bittencourt, C. M. F. (2011). **Ensino de história: Fundamentos e métodos (3ª ed.)**. São Paulo: Cortez.

Brasil. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília, DF: Ministério de Educação.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. (2010). *Joaquim de Magalhaes Cardoso Barata*, recuperado de <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joaquim-de-magalhaes-cardoso-barata>

Burke, P. (1990). **A Escola dos Annales: (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp.

Cardoso, W.C.R. (2013). **“Alma e Coração”**: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da história escolar no Pará republicano (1900-1920) (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.

Carneiro, J. Q. (1991). **O pessedismo e o baratismo no Pará** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Castro, E. R., &Campos, I. (2015). Formação socioeconômica da Amazônia. In E. R. Castro, &I. Campos (Org.), **Formação socioeconômica da Amazônia** (p. 15-36). Belém, PA: NAEA/UFGA.

Ferreira, J. (2013). A experiência liberal-democrática no Brasil (1946-1964): revisitando temas historiográficos. In J. P. A. Nunes, & A. Freire (Coord.), **Historiografias Portuguesas e Brasileiras no século XX: Olhares cruzados** (p. 147-181). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Fonseca, T. N. L. (2006). **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica.

Lombardi, J. C. (2014). Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, 14(56), 26-45.

Manoel, I. A. (2012). O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. In E. T. M. Schunzen, & T. Malatian (Org.), **Cadernos de Formação: Formação de professores** (p. 159-182). São Paulo: UNESP.

Golobovante, S., & Melo, C. N. (2021). Trajetória escolar e profissional da professora Anunciada Chaves: formação, concepções e conflitos no tempo do Nacional desenvolvimentismo. In C. N. Melo, M. L. A. Bencostta, & S. B. Nascimento (Org.), **História da educação no Pará: sujeitos, práticas educativas, temas e historiografia** (p. 91-102). Belém: Cabana.

23

Nascimento, M. N. M. (2006). Educação e Nacional-Desenvolvimentismo no Brasil. In D. Saviani et al. (Org.), **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: UNICAMP.

Palma Filho, J. C. (2010). A educação brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In J. C. Palma Filho (Org.), **Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação** (p. 85-102). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Oliveira, B. F. (2016). **A produção intelectual e a docência de Domingos Sylvio Nascimento: Contribuições para a História da Educação no Pará (1903 - 1947)** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.

Pasinato, D. (2013). **Educação no período populista brasileiro (1945-1964)**. *Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF*, 12, 1-13.

Reis, J. C. (2007). **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

SANFELICE, J. L. **A ciência da história e a história da educação**. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 151-159, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/45>. Acesso em: 12 out. 2022.

Saviani, D. (2013). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados.



Stephan, C. (2015). **A ideologia da bipolaridade: a introdução da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e as implicações para a democracia no Brasil.** In *Anais do I Seminário Internacional de Ciência Política* (p. 1-16). Porto Alegre, RS.

Stella, T. H. T. (2009). **A integração econômica da Amazônia (1930-1980).** Campinas: UNICAMP.

Vainfas, R. (1997). História das mentalidades e história cultural. In C. F. Cardoso, & R. Vainfas (Org.), **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia** (5ª ed., p. 127-164). Rio de Janeiro: Campus.

Weffort, F. (1978). **O populismo na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Recebido em: 02 de agosto de 2022.

Aprovado em: 02 de novembro de 2022.

Publicado em: 12 de janeiro de 2023.

