

Pensando a paz entre as guerras: o lugar do ensino de história nas relações exteriores

Thinking about peace between the wars: the place of history teaching in the foreign relations

*Juçara Luzia Leite**

RESUMO

No início do século XX, principalmente após a 1ª Guerra Mundial, historiadores e educadores passaram a se perguntar sobre a influência que o ensino de História poderia ter nas afinidades e hostilidades entre povos e nações, para além da sua já considerada função cívica. Os chamados “abusos” da História – refletidos em seu ensino para a infância e para a juventude – passaram a ser debatidos na Europa (especialmente França, Alemanha e Espanha) e nos EUA, alcançando diversas organizações internacionais (leigas e religiosas), incluindo desde sindicatos de professores até a Liga das Nações. A revisão dos programas escolares e de livros didáticos esteve no centro dessa discussão. Na América do Sul, essa iniciativa coube aos governos do Brasil e da Argentina que, representados por seus ministros das Relações Exteriores, assinaram, em 1933, um “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos *Textos* de Ensino de História e Geographia”. Neste artigo, investigamos os interesses políticos e educacionais – inseridos no contexto internacional – que proporcionaram a assinatura do Convênio, e consideramos a atuação conjunta de governos, de políticos e de intelectuais-professores na intenção de prevenir a excitação “no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano”.

PALAVRAS-CHAVE: História do Ensino de História; Políticas Educacionais; Relações Internacionais; Direitos Humanos; Livros Didáticos.

ABSTRACT

In the early 20th century, especially after the First World War, historians and educators wondered about the influence that history teaching might have on friendship and hostilities among nations. The so-called “abuses” of history – reflected in his teaching for children and youth – began to be debated in Europe (mainly in French, Germany and Spain), and the U. S., reaching several international organizations (seculars and religious) including from teachers’ unions to the League of Nations. The revision of school curricula and textbooks was the focus of this discussion. In South America, this initiative was led by Brazil and Argentina that signed in 1933 the “Agreement between Brazil and Argentina for the Revision of Texts for Teaching the History and Geography”. This paper investigates the political and educational interests – in the international context – provided that the signing of the Agreement, and consider the actions of governments, politicians, intellectuals and teachers in order to prevent the excitation against any nation of America.

KEYWORDS: History of History’s Teaching; Educational Policies; International Relations; Human Rights; Textbooks.

* Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Brasil.

Desde a virada do século XIX para o século XX, é crescente a preocupação intelectual com o envolvimento da educação nas concepções de progresso e sobrevivência. Com a eclosão da Guerra de 1914–1918, fortaleceu-se a preocupação acerca da influência que o ensino de História poderia ter nas relações entre povos e nações. Essa preocupação passou a ser tema de debates na Europa e nos EUA. A revisão dos programas escolares e de livros didáticos esteve no centro dessa discussão. Na América do Sul, essa iniciativa coube aos governos do Brasil e da Argentina que, representados por seus ministros das Relações Exteriores, assinaram, em 1933, um “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia”. Nossa pesquisa estuda esse Convênio e seu contexto, considerando a fronteira entre as políticas educacionais e as políticas de relações exteriores. Dessa forma, investigamos as relações políticas e educacionais –inseridas no contexto internacional– que proporcionaram a assinatura do documento, a formação de uma Comissão Brasileira encarregada de elaborar as normas para a realização dessa revisão, bem como as próprias normas por ela instituídas e aprovadas.

No presente trabalho, destacaremos, inicialmente, o contexto internacional do trabalho da Liga das Nações (e outras instituições) que refletiu os debates acerca da necessária revisão dos textos escolares de História. Em seguida, focaremos o contexto nacional que originou o Convênio Brasil-Argentina. Nesse sentido, consideramos a proposta contida no próprio documento de atuação conjunta de governos, de políticos, de intelectuais e professores na intenção de “[...] proceder a uma revisão dos textos adotados para o ensino da história nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano”. Finalmente, apontamos algumas discussões atuais que ainda relacionam o ensino de História a uma função moral e pacífica.

Ensino de História: Guerra e Paz

No início do século XX, principalmente –mas não somente– após a 1ª Guerra Mundial, historiadores e educadores passaram a se perguntar sobre a

influência que o ensino de História poderia ter nas afinidades e hostilidades entre povos e nações, para além da sua já considerada função cívica. Os chamados “abusos” da História –refletidos em seu ensino para a infância e para a juventude– passaram a ser tema de debates na Europa (especialmente França, Alemanha e Espanha) e nos EUA (The Carnegie Endowment for International Peace), alcançando diversas organizações internacionais (leigas e religiosas), incluindo desde sindicatos de professores até a Liga das Nações (em sua Comissão Internacional de Cooperação Intelectual – CICI). A revisão dos programas escolares e de livros didáticos esteve no centro dessa discussão.

O Carnegie Endowment for International Peace, por exemplo, desde sua fundação, em 1910 por Andrew Carnegie –industrial americano–, teve como finalidade específica promover uma cultura pela paz e a ajuda internacional. Uma de suas três divisões era justamente a Divisão de Relações Internacionais e Educação. Em 1912, a instituição fundou uma seção europeia em Paris.¹

Contudo, foi entre 1914 e 1918 que se produziu o que alguns historiadores chamam de “mobilização dos espíritos”, isto é, uma espécie de *desarmamento moral* das novas gerações. A educação passara, assim, a fazer parte da agenda de associações pacifistas que denunciavam como a propaganda bélica se havia servido da história e de seu ensino como instrumento de fomento de ódios antigos e novos. Sobretudo no caso europeu, os programas escolares (e os livros didáticos) passaram a privilegiar uma história mais contemporânea, visando eliminar aspectos que poderiam alimentar comportamentos excessivamente nacionalistas. Relatos de ex-combatentes, por exemplo, foram utilizados para ilustrar os males da guerra (GIUNTELLA, 2003). O ensino de História e o de Geografia estavam no centro dessa questão: não apenas os abusos da guerra eram questionados, mas a própria noção de paz.

Para Maria Cristina Giuntella (2003), os primeiros a darem uma atenção especial, nesse sentido, ao ensino de História e Geografia foram os próprios professores que, no caso francês, haviam desenvolvido uma orientação pacifista nos sindicatos. Segundo a pesquisadora italiana, “[...] foi graças ao trabalho do Sindicato Nacional dos Professores que, no pós-guerra, 26 manuais escolares

¹ Sobre a fundação da Carnegie Endowment for International Peace e sua relação com o ensino de História, visite:
<http://www.carnegieendowment.org/about/index.cfm?fa=history&zoom_highlight=history+teaching>.

foram boicotados e, em conseqüência, retirados do comércio; um trabalho de trocas com os professores alemães começou, então, e se seguiu de 1926 a 1936.” (GIUNTELLA, 2003: 162 [T A]).

A década de 1920 foi marcada por uma discussão ampla, abarcando educadores de tendências opostas, incluindo a presença cada vez maior dos EUA. De acordo com a UNESCO (1950), algumas organizações internacionais não governamentais se incumbiram de protagonizar pesquisas sobre manuais escolares de diferentes países, considerando especialmente os contextos francês, alemão e espanhol.² Em 1921, por exemplo, o Carnegie Endowment for International Peace realizou uma pesquisa sobre as causas da Primeira Guerra e sobre as imagens que os países veiculavam de si e dos outros nos livros didáticos, focando especificamente o caso dos EUA.

Aos poucos, no cenário internacional do pós-primeira guerra, aos objetivos cívicos do ensino de História, somavam-se os objetivos morais. No período de 1908 a 1934, foi realizada uma série de Congressos Internacionais de Educação Moral. Durante o 3º Congresso (Genebra, agosto de 1922), por exemplo, o ensino de História foi amplamente debatido sob uma perspectiva internacionalista, tendo sido denunciada por muitos congressistas a tendência militarista dada ao ensino de História. Anos depois, durante o 5º Congresso (Paris, setembro de 1930), foi expressado que o ensino de História deveria se tornar cada vez mais voltado para uma concepção de ensino de acordo com um “espírito internacional” (CICCHINI, 2004).

Jean-Louis Claparède, naquele mesmo Congresso, propôs alguns critérios que deveriam ser adotados para a avaliação de livros didáticos, a saber:

imparcialidade, objetividade nos julgamentos, exclusão de todo espírito de hostilidade ou vingança, o respeito a uma nação, a justa noção da guerra como um evento bárbaro e destruidor, destaque para o desenvolvimento internacional, eliminação de toda forma de chauvinismo.” (GIUNTELLA, 2003: 164 [T A]).

Na ocasião, a então recentemente criada Federação Internacional de Associações de Professores (1926), já tomara como principal atividade a revisão dos livros didáticos considerando o papel da escola no processo de “reconciliação dos povos”. Essa preocupação decorria das expressões do Bureau

² Esse trabalho de revisão da trajetória histórica da adequação dos livros didáticos “para a paz”, protagonizado pela Unesco, gerou, em 1952, o documento “Étude sur les manuels scolaires d’histoire et de géographie” disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126100fb.pdf>>

International de la Paix que, durante os Congressos de Berlim (1924) e Atenas (1929), propôs que uma revisão cuidadosa dos livros didáticos fosse realizada seguindo um espírito pacifista (GIUNTELLA, 2003: 165).

Ao longo desses debates, o papel da CICI (Comission Internationale de Coopération Intellectuelle) se destacou na Liga das Nações. Ainda que o objetivo da CICI não tenha sido eminentemente educacional, ocupou-se de questões da Educação, sobretudo interessando-se pela análise dos livros didáticos. De acordo com Jean-Jacques Renoliet (1999), embora o “Pacto da Liga das Nações” não expusesse nenhuma cláusula relativa à cooperação intelectual, seu Conselho adotou, em 1921 (apesar da hesitação inglesa), uma proposta francesa que respondia às demandas de diferentes associações internacionais favoráveis à extensão do papel da Liga a favor da consolidação da paz mundial.

Oficialmente criada em janeiro de 1922, a CICI constituiu o primeiro passo da Organisation de Coopération Intellectuelle (OCI), uma das organizações técnicas da Liga das Nações. A OCI compreendia também as Commissions Nationales de Coopération Intellectuelle (1923), o Institut International de Coopération Intellectuelle – IICI - (1925), o Institut International du Cinématographe Éducatif (IICE) (1928), além de diferentes organismos especializados e comitês de especialistas. Segundo a análise de Renoliet (1999), o Institut International de Coopération Intellectuelle (proposto pela França em 1924) também exercia o papel de fomentador da influência cultural e política francesa. Destacam-se o fato de que, no período compreendido entre 1926 e 1939, todos os diretores do Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI) foram franceses; e também que o estatuto do IICI garantia-lhe autonomia em relação à Liga das Nações e ao governo francês, permitindo-lhe relações diplomáticas com as diferentes Nações que lá possuíam delegados.

É interessante notar que a CICI estava diretamente ligada ao Conselho da Liga das Nações, órgão restrito, cuja incumbência principal era a gerência da paz. De acordo com Garcia (2005), a Liga era constituída por três órgãos principais: o Conselho, a Assembléia, e o Secretariado. O autor afirma que o Conselho foi:

uma nova edição revista do Concerto Europeu, destinada a garantir às grandes potências o controle sobre o poder de decisão da Liga; a Assembléia, aberta e universal, atendeu às reivindicações liberais e democráticas de debate político e de diplomacia parlamentar, consoante à tendência esboçada nas duas Conferências de Haia; o

Secretariado, por fim, seria o escritório administrativo encarregado de coordenar a cooperação amistosa entre os Estados nas áreas técnicas de interesse comum, como já vinha ocorrendo por meio das agências internacionais tais como a União Telegráfica Internacional e a União Postal Universal.(GARCIA, 2005: 44).

A Liga das Nações nascera como proposta multilateral de organização racional das relações internacionais, e de constituição do Direito Internacional, a partir de visão do presidente dos EUA, Woodrow Wilson, expressa em 14 pontos apresentados na Conferência de Paz de 1919, em Paris. De acordo com Baracuhy, uma “comunidade de poder” iria substituir o “equilíbrio de poder”, e foi nesse contexto que o regime republicano brasileiro enfrentou o seu “batismo de fogo internacional, com o desafio de fazer política externa à sombra do Barão” (2006: 357). O Brasil, como lutara na I Guerra Mundial, participou da Conferência em Paris defendendo a possibilidade de inserção, na recém-criada Liga, de estados que não configuravam entre as grandes potências. Por conta da atuação da diplomacia brasileira na Conferência de 1919, o Brasil integrou a Comissão da Liga das Nações, com Epitácio Pessoa como chefe da delegação cujo trabalho foi fundamental para a indicação do país como membro temporário (rotativo) do Conselho.

Eleito em 1921 como membro rotativo do Conselho da Liga, o Brasil manteve-se até 1926 postulando um assento permanente. Em 1924, como parte dessa campanha, foi criada uma Missão de Representação Permanente junto a Liga, que logo foi elevada à categoria de Embaixada, destacando-se, nessa empreitada, o trabalho de Afrânio de Mello Franco. A pesquisadora Alexandra de Mello e Silva afirma que:

A argumentação da diplomacia brasileira baseava-se, então, no prestígio internacional de que o país já desfrutava, produto de atributos nacionais (dimensões continentais e demográficas, peso dentro da América do Sul); de uma já consolidada tradição diplomática (pacifismo, defesa da igualdade soberana das nações, respeito ao Direito Internacional) e mesmo do fato de ter sido a única nação latino-americana de participar militarmente da I Guerra Mundial. Desse ponto de vista, a candidatura brasileira se apresentava como “natural”, tendo em vista a posição única ocupada pelo país na América do Sul e suas fortes ligações com os EUA e a Europa, que lhe conferiam uma posição de prestígio dentro da Liga. (SILVA, 1998: s/d).

A atuação do Brasil no Conselho da Liga ia além da função de mero relator em questões européias. Interessando-se particularmente pela questão das minorias nos países do oriente europeu, examinou e votou sobre assuntos de questão jurídica, codificação do direito internacional, higiene, dentre outros,

mas, especialmente, a cooperação intelectual e a educação.

Não é de se estranhar, portanto, que, em 1925, em resposta à campanha movida por *O Jornal* (dirigido por Assis Chateaubriand) criticando participação do Brasil na Liga das Nações, o governo tenha enviado aos institutos de ensino, propaganda sensibilizando a juventude brasileira em favor da Liga das Nações.

Em 1926, ano em que o Brasil se desligou da Liga, a Liga das Nações adotou a “Resolução Casarés” como procedimento para a revisão dos livros didáticos. Proposta, em 1924, pelo espanhol de mesmo nome, a Resolução determinava que:

cada uma das Comissões Nacionais de Cooperação Intelectual que destacasse em um livro didático estrangeiro uma passagem possível de crítica, poderia submeter ao exame da Comissão do país concernente afim de que ela o corrigisse; é a ela, com efeito, que incumbia a responsabilidade de tomar decisões oportunas. No caso de não haver resposta, o país que havia solicitado as correções poderia recorrer à CICI; a Comissão nacional à qual o país havia se endereçado não era obrigada de expor publicamente as razões pelas quais não havia aplicado a resolução. Dentre as correções a serem feitas, excluía-se as opiniões de caráter religioso, moral, político ou pessoal (GIUNTELLA, 2003: 166 [T A]).

A “Resolução Casarés” foi adotada apenas três vezes, entre 1926 e 1930, e dela decorreu apenas uma vez a alteração de um livro didático (RENOLIET, 1999). Por esta razão, a Resolução sofreu uma emenda em 1932:

as Comissões Nacionais deveriam obrigatoriamente responder às objeções levantadas a propósito de seus livros didáticos. De qualquer forma, tratavam-se de iniciativas oficiosas em razão do caráter não governamental das Comissões Nacionais (GIUNTELLA, 2003: 166 [T A]).

De qualquer forma, a CICI continuou a demonstrar sua preocupação com a questão. A partir de 1930, o IICI foi encarregado de conduzir uma pesquisa sobre os livros didáticos de História que se referia, no que diz respeito ao ensino de História, tanto sobre as ações dos países e organizações internacionais, quanto às regras adotadas pelas diferentes nações para a escolha dos livros didáticos. De acordo com Giuntella (2003), essa pesquisa foi publicada pela Liga das Nações, em 1932, com o título “A revisão dos manuais escolares”. Disso resultou a inclusão, em 1932, de uma rubrica consagrada especificamente para a revisão dos livros didáticos de História no Boletim da Cooperação Internacional do IICI (RENOLIET, 1999).

A OCI, por sua vez, procurou, através do IICI, facilitar a colaboração de intelectuais no serviço de promoção da paz mundial dentro dos objetivos da Liga das Nações. De fato, o trabalho essencial do Instituto consistia mesmo em

pesquisas que, algumas vezes, resultaram em ações promovidas por associações –privadas ou não–, nos diferentes campos da ação intelectual, tais como, no destaque de Renoliet (1999): o desarmamento moral através do ensino dos princípios da Liga das Nações, da revisão de livros didáticos, e do uso pacífico do cinema e do rádio; uma sistematização do ensino através da equivalência de diplomas, intercâmbio de professores e estudantes, e criação de centros de documentação pedagógica; coordenações em diferentes campos científicos; tradução de obras literárias; conservação e proteção internacional de obras de arte, colaboração entre bibliotecas e arquivos; e a defesa dos direitos intelectuais.

Além da CICI, também o Bureau International d'Éducation (BIE) –do Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra–, fundado em 1925, destacou-se na tarefa de revisão dos livros didáticos de História e reuniu uma série de projetos elaborados em nível internacional entre o final do século XIX e o início do século XX. De acordo com Giuntella (2003), seu objetivo era centralizar e coordenar a documentação educativa e de obras destinadas à formação dos professores. Ainda que tenha sido criado como organização não governamental, tornou-se intergovernamental após uma reforma em seu estatuto ocorrida em 1929. Ainda que se definisse oficialmente como um organismo neutro, o Bureau foi extremamente ativo, no período entre guerras, no que diz respeito a uma educação para a paz. Seu primeiro diretor foi Pierre Bovet, que foi seguido por Jean Piaget³. Em 1938, o BIE publicou, sob o título de “Élaboration, utilization et choix des manuels scolaires – d'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction publique”, o resultado de pesquisa realizada junto a diferentes Ministérios da Educação sobre a interferência do Estado na escolha de livros didáticos de História e sobre a existência de instituições governamentais específicas para a produção dos livros.

Giuntella (2003), atenta, ainda, para importância da atuação de organizações religiosas, no que diz respeito ao campo do ensino de História:

mais especificamente a Conférence du Christianisme, prática que constituiu, desde o encontro em Stocolmo em 1925, uma comissão especial para a educação e ensino de história; essa comissão realizou

³ Em 1969, o BIE passou a fazer parte da UNESCO, apesar de continuar com sede própria em Genebra. Nesse sentido, visite: <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/about-us>; <http://www.ibe.unesco.org/index.php?id=1&L=1>; e também <<http://www.delegfrance-onu-geneve.org/spip.php?article380>>.

uma pesquisa sobre o nacionalismo nos livros de história, publicada em 1928. Essa pesquisa, muito vasta, foi conduzida por especialistas de diferentes países que efetuaram um trabalho crítico bastante detalhado sobre os manuais tradicionais bem como sobre as revisões conduzidas após a guerra. O trabalho realizado por Jules Prudhomme se revelou particularmente interessante: reconstituiu a gênese e as diferentes fases do boicote a 26 obras julgadas belicistas pelo Sindicato Nacional dos Professores e publicou a lista. A Itália foi a única a publicar os extratos das relações da Comissão Nacional para os manuais escolares, sem o menor comentário. Esta pesquisa representou sem dúvida alguma uma das mais abertas e das mais críticas da época (GIUNTELLA, 2003: 169 [T A]).

A pesquisadora italiana destaca, também, as iniciativas da “Ligue Internationale des Femmes pour la Paix et la Liberté” (LIFPL), constituída em 1919, em Zurique. Desde sua criação, a LIFPL formou uma comissão para a educação e propôs a criação de uma escola normal superior de educação para a paz, a realização de encontros periódicos entre professores e estudantes de países diferentes, a fundação de uma conferência internacional permanente sobre educação, e a revisão de livros didáticos de História e de literatura infantil. A LIFPL publicou também, em 1921, editada por Eileen Power, uma bibliografia destinada aos professores de História intitulada “A Bibliography for School Teachers of History” (GIUNTELLA, 2001).

A noção da urgência de uma “revisão moral” embasava diferentes movimentos, associações e expressões. Em 1932, Stefan Zweig, por exemplo, escritor austríaco pacifista, falava da necessidade de uma revisão sobre os valores dos povos europeus cunhando a expressão “desintoxicação moral da Europa”. Alertava, dessa forma, para o papel da Educação das novas gerações, às quais seria preciso proporcionar um ensino de História que possibilitasse o confronto pacífico das diferentes civilizações apresentadas, destacando suas contribuições para uma História comum, uma “pátria comum ao coração” (GIUNTELLA, 2001). Em 1936, Zweig visitou o Brasil pela primeira vez, trazido por seu editor Abrahão Koogan (Editora Guanabara). De acordo com Stooss-Herbertz (2007), Zweig era um dos autores estrangeiros mais lido no país. Em 1940, publicou “Brasil, país do futuro”, cujo prefácio foi escrito por Afrânio Peixoto,⁴ e, no mesmo ano, recebeu o visto de permanência no Brasil, mudando-se em pleno Estado Novo. Zweig, ao lado de sua esposa, suicidou em fevereiro de 1942, em sua casa de Petrópolis.

⁴ Médico, professor e político. Foi professor de História da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, a partir de 1935, reitor da Universidade do Distrito Federal.

O país do futuro do pacifista Zweig era palco de uma ditadura de modelo fascista. Desligado da Liga das Nações desde 1926, o Brasil, através de seus representantes diplomáticos, adotou, cada vez mais, uma postura pan-americanista. Entretanto, o Brasil não se afastou totalmente dos debates da Liga, dispondo-se a participar, sempre que convidado, das conferências e trabalhos promovidos pela Liga (a chamada “colaboração desinteressada”). Em dia com os debates internacionais, e tendo a pretensão de destacar-se na diplomacia sul americana, o Brasil também se articulava na promoção de um ensino de História condizente com as discussões de então. Foi nesse contexto, em plena afirmação do Governo Vargas, que nasceu o “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia”.

Brasil e Argentina: revisando livros didáticos de História

O “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia” foi assinado em 1933, por ocasião de visita ao Brasil do Presidente argentino, General Agustín P. Justo, como conseqüência dos votos emitidos, em 1928, durante o X Congresso de História Nacional realizado em Montevideú. Na ocasião, foram nomeados plenipotenciários por seus respectivos chefes de governo, o brasileiro Afrânio de Mello Franco e o argentino Carlos Saavedra Lamas.

Afrânio de Mello Franco era o Ministro de Estado Brasileiro das Relações Exteriores e ex-embaixador brasileiro na Liga das Nações. Carlos Saavedra Lamas era o Ministro Argentino das Relações Exteriores e Culto, posteriormente, em 1936, presidiu a Assembléia da Liga das Nações, ano em que recebeu o Nobel da Paz.

O Convênio tornou-se Decreto em 1934 e Documento do Ministério das Relações Exteriores em 1936. Somente então, o Itamaraty constituiu a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de Ensino de História e Geografia que aprovou as “Normas” estabelecidas para o cumprimento do Convênio.⁵

⁵ A cópia oficial do Decreto 24.395, de 13/06/934, que “Promulga o Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a revisão dos textos de ensino de História e Geografia, Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1933” está disponível em:

<http://www2.mre.gov.br/dai/b_argt_28_563.htm>. Para efeitos de nossa investigação, estamos utilizando o Documento do Ministério das Relações Exteriores Brasileiro, publicado em

Destaca-se o fato de que, no período compreendido entre 1928 (ano do X Congresso de História Nacional, em Montevideu) e 1938, o governo brasileiro promovera esforços para a estatização de territórios na fronteira Brasil-Uruguai, incluindo a questão da fronteira viva de Santana do Livramento-Rivera, até a assinatura do Convênio. Assim, era um contexto onde, na América do Sul, buscava-se um consenso sobre as fronteiras e a estabilidade na região do Prata. O Brasil, nesse sentido, estava preocupado com a influência argentina sobre os países vizinhos. De acordo com Garcia (2005):

A rivalidade com a Argentina, aliás, não se limitava à luta pela supremacia regional, mas se estendia à competição por prestígio internacional na Europa e, em particular, na Liga das Nações. Parecia que o país já tinha alcançado o seu ponto ótimo de desenvolvimento econômico, como país “essencialmente agrícola”, pouco restando a fazer senão garantir a defesa nacional contra agressões externas (o que alimentava certa preocupação defensiva na área militar) e desfrutar, com indisfarçável regozijo, dos ganhos simbólicos em termos de prestígio advindos da participação brasileira na Conferência da Paz de Paris (GARCIA, 2005: 51).

Somados à disposição internacional para a revisão de livros didáticos, protagonizada especialmente pela Liga das Nações, os debates sobre conflitos e disputas territoriais sul americanos marcaram o momento onde os governos de Brasil e Argentina perceberam a importância de juntar esforços para a educação de gerações futuras em nome da paz. No mesmo sentido, também em 1933, Brasil e Argentina assinaram um convênio de prevenção do contrabando. Posteriormente, em 1939, Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai assinaram acordo amplo sobre a repressão do trânsito ilegal de pessoas e mercadorias (RANGEL, 2000).

Considerando o contexto europeu e o sul americano, não surpreende o disposto nos quatro artigos do Convênio:

Artigo I – O Governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Argentina farão proceder a uma revisão dos textos adotados para o ensino da história nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano.

Artigo II – O Governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Argentina farão rever periodicamente os textos adotados para o ensino da geografia, pondo-os de acordo com as modernas estatísticas e procurando estabelecer neles uma noção aproximada da riqueza e da capacidade de produção dos Estados

1936 pela Imprensa Nacional, e intitulado “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a revisão dos textos de ensino de História e Geographia”, exemplar disponível no Real Gabinete Português de Leitura (Rio de Janeiro).

americanos.

Artigo III – O presente Convênio será ratificado dentro do mais breve possível e suas ratificações se trocarão em Buenos Aires, continuando ele em vigor indefinidamente até ser denunciado por uma das Partes contratantes, com seis meses de antecipação.

Artigo IV – Qualquer Estado americano que o desejar poderá aderir a este Convênio, anunciando esse propósito ao Ministro das Relações Exteriores da República dos Estados Unidos do Brasil. Cada adesão só se fará efetiva depois de com ela se mostrarem de acordo dos Governos da República Argentina e dos outros/estados que, na ocasião, sejam parte neste Convênio.

A Comissão Brasileira Revisora dos Textos de Ensino de História e Geografia era cuidadosamente formada por intelectuais que tivessem se destacado na educação, não apenas de História e Geografia: Affonso de E. Taunay (historiador, na época diretor do Museu do Ipiranga e professor da USP), Jonathas Serrano (professor de História do Colégio Pedro II e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), Raja Gabaglia (professor de matemática do Colégio Pedro II e membro da Academia Brasileira de Ciências), Souza Docca (militar gaúcho, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), Othelo Rosa (jornalista gaúcho, subprocurador do estado do Rio Grande do Sul, secretário particular do governador Borges de Aguiar e primeiro secretário estadual de educação), Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (professor da Faculdade Nacional de Direito e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), Fonseca Hermes e Renato Mendonça (gramático, autor de “A Influência Africana no Português do Brasil”). Professores, intelectuais e políticos compunham, assim, a Comissão.

Especificamente em relação aos livros didáticos de História, a Comissão Brasileira determinou normas constituídas pelos seguintes critérios de análise e revisão:

- a) Generalidade – definido como proporção conveniente entre as diferentes seções nas quais a História é dividida, com o objetivo de produzir visão imparcial dos fatos, de modo a “interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional”.
- b) Cordialidade – recomendação explícita contra “comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros”.
- c) Solidariedade – orientação para o desenvolvimento de capítulos que contemplem as relações de paz e comércio entre o Brasil e demais nações, “notadamente americanas, dando o devido sentido histórico à solidariedade

entre os povos”.

d) Idealismo – instrução para que os livros didáticos de História destaquem a política exterior brasileira como idealista e possuidora de coerentes “sentimentos de conciliação e cordialidade”.

e) Americanidade – dá atenção ao necessário destaque das relações inter-americanas, com ênfase em “atitudes, iniciativas e fatos, que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do novo mundo”.

f) Veracidade – critério que parte do pressuposto da existência de uma veracidade histórica e determina que “as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos”. Especificamente em relação aos assuntos internacionais, recomenda que se evitem as “qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais”.

Curiosamente, em relação aos compêndios de Geografia, a Comissão definiu uma única recomendação e critério de análise: “Os compêndios de geografia deverão conter as estatísticas oficiais mais modernas e sempre estabelecer uma noção aproximada da riqueza e capacidade de produção dos Estados estrangeiros”.

As Normas eram precedidas da seguinte declaração: “O Governo Federal e os governos dos Estados não permitirão que nos estabelecimentos públicos de ensino, ou pelo poder público fiscalizado, sejam adotados compêndio de História e Geografia que não observarem as condições seguintes”. Todavia, como afirmou Guy de Hollanda:

A Comissão, criada por simples portaria ministerial, carecia de poderes [...] Posteriormente, ao ser criada pelo Decreto-lei nº 1.006, de 30-12-1938, a Comissão Nacional do Livro Didático, as atribuições que houvessem cabido àquela, foram incluídas entre as que correspondiam à nova Comissão. (HOLLANDA, 1957: 204-205)

Desconsiderar a importância do Convênio, entretanto, seria ingênuo. O contexto nacional, conectando-se aos debates internacionais dos quais o Brasil foi partícipe quando membro da Liga das Nações, era de consolidação do Ministério da Educação. A própria idéia de educação estava em debate, incluindo questões sobre o processo de escolarização e o currículo escolar. No bojo da discussão, sobressaía-se o lugar do ensino de História. Podemos ter uma idéia da repercussão do “Convênio” se lembrarmos que, em 1936, o

Ministério da Educação organizou um “Questionário para um inquérito”, a respeito do Plano Nacional de Educação). Naquela ocasião, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) assim se manifestou:

Deve haver uma cadeira especial de História do Brasil, para que esta não continue como capítulo de sumária ou somenos importância dos compêndios de História da Civilização, pois toda aquela relevante disciplina foi posta na rabadilha do programa oficial desta (SERRANO, 1939: 16, *apud* HOLLANDA, 1957: 31).

Segundo o estudo de Hollanda, apenas a partir da Reforma Campos (1931) a História do Brasil foi incorporada à História da Civilização. Até então, essa relação era praticamente inexistente.

[...] De 1925 a 1929, chegou a haver o interstício de uma série –virgem de qualquer estudo histórico– entre ambas as cadeiras. Nos programas de História Universal, os temas americanos recebiam pouca atenção. O professor de História do Brasil via-se, às vezes, obrigado a dar em suas aulas, algumas noções de História Geral e Americana, para explicar os “pontos” do programa que, do contrário, houvessem resultado pouco compreensíveis (HOLLANDA, 1957: 19).

Merece destaque, também, o fato de que o Brasil, logo após firmar o Convênio com a Argentina, firmou um outro com o México, reproduzindo o primeiro na sua essência. O “Convênio entre o Brasil e os Estados Unidos Mexicanos para a Revisão de Textos de Ensino de História e Geografia” foi celebrado em 28 de dezembro de 1933, mas só entrou a partir de 3 de dezembro de 1934. Foi a base para o Decreto n.º 2245 de 4 de janeiro de 1938 e fez parte da Missão Alfonso Reyes, embaixador mexicano no Brasil, de expansão das relações culturais entre os dois países.⁶ À semelhança do Convênio firmado com a Argentina, o texto do Convênio com o México esclarece:

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil e o Presidente dos Estados Unidos Mexicanos animados do desejo de estreitar ainda mais, si possível, as relações de amizade que vinculam os dois povos, e convencidos de que essa amizade mais se consolidará pelo perfeito conhecimento que as novas gerações adquiram, tanto de geografia como da história de suas respectivas pátrias, resolveram celebrar um Convênio para a revisão dos textos de ensino de história e de geografia, e para esse fim, nomearam seus plenipotenciários, a saber:

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, ao Senhor Doutor Afrânio de Melo Franco, Ministro de Estado das Relações Exteriores;

O Presidente dos Estados Unidos Mexicanos, ao Senhor Doutor José Manuet Puig Casauranc, Ministro das Relações Exteriores.⁷

⁶ Para acessar as informações disponíveis no Itamarati:
<<http://www2.mre.gov.br/dai/bimex.htm>>.

⁷ O Decreto está disponível em:
<<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto:1938-01-04;2245&url=http%3A%2F%2Fwww6.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.action>>

E ainda aponta, em três artigos, a essência da celebração:

Artigo Primeiro

O Governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos Mexicanos farão proceder a uma revisão dos textos adotados para o ensino da história nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano.

Artigo II

O Governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos Mexicanos farão rever periodicamente os textos adotados para o ensino de geografia, pondo-os de acordo com as mais modernas estatísticas e procurando estabelecer neles uma noção aproximada da riqueza e da capacidade de produção dos Estados americanos.

Artigo III

O presente Convênio será ratificado dentro do mais breve prazo possível e suas ratificações se trocarão na cidade do México, continuando ele em vigor indefinidamente até ser denunciado por uma das partes contratantes, com seis meses de antecipação.⁸

Não temos informações sobre o desdobramento do Convênio com o México, mas sabemos que, com a Argentina, originou a publicações de autores argentinos, traduzidos para o português, e respeitando os termos do Convênio. Reciprocamente, também foram publicados autores brasileiros na Argentina, devidamente traduzidos para o espanhol. A iniciativa de tais publicações coube ao Ministério das Relações Exteriores. Segundo a descrição de Hollanda (1957), as publicações consistiam em coleções abertas por um volume relativo à História do outro país. Dessa forma, no caso argentino, o livro de abertura escolhido para representar o país na “Coleção Brasileira de Autores Argentinos”, seguindo as Normas do Convênio, foi a “Síntese da História da Civilização Argentina”, de Ricardo Levene. No caso brasileiro, abrindo a “Biblioteca de Autores Brasileiros” foi publicada a “História da Civilização Brasileira”, de Pedro Calmon. Os livros publicados para comporem as coleções não versavam apenas sobre História, mas também sobre temas sociológicos, além de obras literárias, como, por exemplo, “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, e “Facundo”, de Sarmiento:

As Comissões Brasileira e Argentina Revisoras dos Textos de História e Geografia, que tinham, respectivamente, como relator e presidente os historiadores Pedro Calmon e Ricardo Levene, não encararam a publicação de obras de geografia, disciplina a respeito da qual o

%3Fid%3D12513&exec>.

⁸ Ibidem.

Convênio se mostrava, aliás, mui lacônico. A “Coleção Brasileira de Autores Argentinos” foi iniciada, em 1938, pelo Serviço de Cooperação Intelectual do Ministério das Relações Exteriores, que assumiu a sua distribuição. Na Argentina, a “Biblioteca de Autores Brasileiros”, que abarcou maior número de obras, foi entregue a uma editora particular, que lhe deu esmerada apresentação material. (HOLLANDA, 1957: 205).

Em 1943, a Comissão de Estudo dos Textos de História do Brasil foi criada no Ministério das Relações Exteriores (CETHB). Em 1945, outra portaria reorganizava a Comissão, que passava a ter seis membros com as atribuições de conhecer a bibliografia sobre a História do Brasil –editada no Brasil ou no exterior–, preparar lista bibliográfica contendo as principais obras sobre os assuntos históricos brasileiros(,) e apresentar pareceres sobre questões de História do Brasil. Dessa forma, a partir de 1944, foram publicados semestralmente relações intituladas “Bibliografia de História do Brasil”. Holanda (1957) observa que, a partir de 1947, a “Bibliografia” passou a ser publicada anualmente no formato de fascículo, mas que a periodicidade não foi regular, e que “Cumprir observar que, embora incluídos na Bibliografia, os compêndios nacionais de História não têm sido objeto de resenhas críticas” (Holanda, 1957: 208).

Cabe lembrar que, em 1945, o Decreto-lei n.º 8460 consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, determinando que os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia nos termos daquela lei não poderiam ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais ou secundárias em todo o país, não isentando os livros didáticos publicados pelo poder público. O mesmo Decreto-lei trata, em seu Capítulo II, da criação da Comissão Nacional do Livro Didático e de suas atribuições, isto é: a) examinar os livros didáticos apresentados, e emitir parecer favorável ou contrário a seu uso; b) estimular a produção de livros didáticos e orientar sua importação; e c) indicar os livros didáticos estrangeiros que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem sugerindo a abertura de concurso para a produção de livros didáticos ainda não existentes no país.

O mesmo Decreto-lei, em seu Capítulo IV, dispunha os critérios que possibilitariam a desautorização de uso de um determinado livro didático em escola pública. Dentre estes, além da exigência da declaração de seu preço de venda, bem como de correção gramatical, ortografia legal e linguagem

adequada, determinava, em seu Artigo 26, que não poderia ser autorizado o uso do livro didático que: atentasse contra a honra nacional, contivesse pregação ideológica ou indicação contra o regime democrático, ofendesse as forças armadas ou outras instituições e autoridades nacionais, desprezasse as tradições nacionais, induzisse o pessimismo quanto ao “destino do povo brasileiro”, inspirasse superioridade de uma região em relação à outra, incitasse ódio contra raças ou nações estrangeiras, despertasse luta entre classes ou raças, combatesse confissões religiosas, atentasse contra a família, e que induzisse o “sentimento de inutilidade”.

Entre o final da 1ª Guerra e o final da 2ª Guerra, um tema das relações exteriores no Brasil havia se tornado assunto de legislação nacional. A preocupação que se incidia sobre o ensino de História e Geografia passou a abarcar todos os livros didáticos. O Estado Novo adotara como uma de suas estratégias de consolidação do poder a regulação do ensino e a centralização dos assuntos educacionais no Ministério da Educação e Saúde. Em um mundo que, pouco a pouco, mergulhava em outra guerra, intelectuais, políticos e professores ainda acreditavam que o ensino de História poderia contribuir para a paz? O que diria o pacifista Zweig sobre o lugar do ensino de História no futuro do país do futuro?

País do futuro?

A constatação de que a propaganda política também se servia da História e de que guerras se alimentavam de noções de paz parecia inevitável no contexto em questão. Educar as gerações futuras para um mundo de paz foi o objetivo central dos debates acerca da História e seu ensino entre intelectuais, políticos e professores de diferentes países do mundo ocidental. Contudo, de qual futuro se falava? Acordos, Congressos, Comissões, Conferências, Convênios, Decretos... Ferramentas imperfeitas no âmbito de políticas internacionais e nacionais. Poderia um *correto* ensino de História prevenir abusos, violências e genocídios?

De acordo com Joel Hubrecht e Assumpta Mugiraneza (2009), é em uma perspectiva de reflexão acerca da noção de *prevenção* que convém reexaminar as polêmicas e debates do período entre guerras em torno do ensino de História. A noção de *prevenção* nos obrigaria, assim, a deslocar essa questão do campo

da justiça para o terreno do político. É preciso considerar ainda, e, sobretudo, os acordos internacionais que se seguiram à Segunda Guerra: Convenção para a Prevenção de Genocídios (1948), Convenção pela Imprescriptibilidade dos Crimes contra a Humanidade (1968), Protocolos de Genebra (1977) e Estatuto de Roma (1998). Com base nessa afirmativa, os autores alertam:

A prevenção de genocídios repousa sobre dois pilares indissociáveis: a elaboração e realização de programas políticos na escala dos Estados, de uma parte, e o engajamento dos indivíduos de outra parte. A categorização dos níveis de responsabilidade de Jaspers [...] se revela, uma vez mais, dentre as mais pertinentes. Apoiando-nos sobre ela, podemos afirmar que a prevenção de genocídios se implanta também nos quatro campos identificados por este autor: aquele do direito, da política, da moral e o espiritual (no sentido religioso mas igualmente no sentido da ultrapassagem do homem em outros e da “solidariedade metafísica” evocada por Camus) (HUBRECHT; MUGIRANEZA, 2009: 127 [T A]).

Concordamos com os autores e, portanto, nesse sentido, destacamos a importância de nossa investigação. Discutir os usos públicos da História, em especial as relações de poder que sustentam os processos de didatização da História e sua relação com os Direitos Humanos se faz mister. Para tanto, é de significativa importância refletir sobre os registros, as formas e as práticas que possibilitam as leituras do passado, considerando as percepções, memórias, sensibilidades e leituras compartilhadas de um passado implicadas na análise das relações de poder inerentes a esses processos –necessariamente políticos.

Assim sendo, questionamos: como aquele determinado presente pensava os prognósticos futuros? Qual o lugar do ensino de História nesses prognósticos? Acreditamos que os Convênios e Decretos foram expressões de um grupo de intelectuais, políticos e professores brasileiros que, cientes dos debates internacionais, e atravessando diferentes governos, investiram nas possibilidades de construir outras representações de Brasil, interna e externamente, resignificando a escrita de uma História oficial. Ações que traduziram esforços educacionais, políticos e diplomáticos, bem como tentativas de obtenção de reconhecimentos entre nações, mas também, internamente, de aparar arestas de conflitos regionais.

Longe de pertencer ao passado, é bem atual a preocupação de atribuir ao ensino de História em particular –e à educação de modo geral–, uma responsabilidade moral na formação de um “futuro de paz”.

Richard Aldrich (2010) enfatiza a importância atual de se refletir

historicamente sobre o que ele denomina “Educação para a sobrevivência”, diferenciada das concepções de “educação para a salvação”, “educação para o estado” e “educação para o progresso”. Para o autor, a História da Educação precisa se reposicionar no contexto da historiografia atual, ao lado de outros ramos da História, com o objetivo de imprimir um rumo futuro para a Educação. Essa visão implica um conflito: as divergências entre educadores e historiadores.

Hollanda (1957) recorda que:

já faz um quarto de século, a divergência entre um historiador conceituado como Lhéritier e o eminente educador Claparède, não é fácil harmonizar os critérios histórico e educativo. Temem, geralmente, os historiadores que se sacrifique no ensino a verdade no altar da conciliação ou compreensão internacional. Permanecem cépticos no tocante a uma História cor de rosa, que impediria uma real compreensão do passado. [...]

O ponto de vista dos educadores, mais otimista, parte da premissa de que a verdade histórica não padece, substancialmente, com a subordinação da escolha da matéria a ser ensinada a fins educativos, que excluem, forçosamente, o destaque de todos os aspectos do passado susceptíveis de prejudicar a aproximação dos povos e das nações (HOLLANDA, 1957: 209-210).

Por outro lado, Giuntella (2003) destaca que uma reflexão histórica atual deve considerar que, com o final da Primeira Guerra, tinha-se a ilusão de que a paz era uma aspiração comum. Acreditava-se que o ano de 1919 assistira o triunfo da democracia enquanto que, na verdade, a Europa estava fragmentada e dividida em divergências morais. Em países que haviam adquirido recentemente sua independência, o ensino de História era instrumento de identidade nacional. E o que dizer dos países totalitários, onde os livros didáticos continuavam como propaganda do regime? Estendendo esse raciocínio para o Brasil e suas relações internacionais, particularmente com demais países sul-americanos, vislumbramos a especificidade da política externa brasileira como fonte para estudos na interface da História e de seu ensino. Compreender e contextualizar historicamente a dinâmica da diplomacia brasileira é relevante para a análise das variações das recomendações e atitudes das autoridades deste ou daquele país sobre o ensino de História, e mesmo sobre a escrita da História, como vimos no caso da seleção dos livros que compuseram a “Biblioteca de Autores Brasileiros”.

Na visão de Garcia (2005), por exemplo, a política externa brasileira na época da Liga das Nações era de natureza dialética, resultado de uma espécie de interação entre um discurso idealista-principista, legado de Ruy Barbosa, e uma

visão realista-pragmática, legado de Rio Branco. O autor afirma que o Brasil via na Liga das Nações um foro multilateral que funcionava para sua projeção mundial, divulgando a imagem do país na Europa, disputando essa área com a Argentina:

O Brasil baseou sua candidatura na Liga sobretudo na tese da representação continental no Conselho e chegou a admitir a ocupação provisória do lugar reservado aos Estados Unidos naquele órgão, mas o governo norte-americano em nenhum momento apoiou as propostas brasileiras, guardando uma total indiferença pela questão. Os Estados Unidos também não tiveram qualquer participação na retirada brasileira da Liga das Nações. Essa foi uma atitude de responsabilidade exclusiva daqueles que detinham o controle do processo decisório do Estado brasileiro. Mas, dialeticamente, as alternativas políticas de inserção internacional nos anos 20 pra o Brasil (universalismo ou continentalismo, Europa ou América, Liga das Nações ou pan-americanismo) estavam limitadas por condições objetivas que ditavam a percepção do interesse nacional das elites no poder. [...]

Após o afastamento de Genebra, seguiu-se um período de deseuropeização da política externa brasileira, reafirmando, de certa forma, o processo de americanização da diplomacia ocorrido ao longo da República Velha e somente ofuscado pelo interregno 1917-1926 de participação ativa na política mundial européia [...] (GARCIA, 2005: 141).

A Argentina e o Chile, malgrado as aspirações brasileiras, não pareciam dispostos a apoiar o Brasil como representante americano no Conselho Permanente da Liga das Nações, uma vez que acreditavam que esse posicionamento romperia com as possibilidades de equilíbrio sul americano. O Brasil precisava –então e posteriormente, em decorrência do necessário investimento em uma política pan-americana– consolidar representações de si mesmo como um país pacífico, equilibrado e justo. O ensino de História era uma ferramenta importante nesse processo.

As recomendações diplomáticas, no sentido de revisão de textos escolares de História, e a conseqüente regulação e controle da História escrita, tornaram-se portarias e decretos à medida que a Europa caminhava para um novo cenário de Guerra, culminado na criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1945. Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva (2008), interrogando a diplomacia brasileira do início do século XX, afirma que:

Neste período a história foi vista como capaz de colaborar para a construção do futuro; daí repensá-la, estudá-la e, principalmente, pesquisá-la, o que lhe conferiria validade e credibilidade. Empreendimentos como o *Convênio de Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia*, assinado entre Brasil e Argentina, e a formação das *Bibliotecas de Autores Brasileiros traduzidos ao Castelhana e de Autores Argentinos traduzidos ao Português* são exemplos que ilustram esta preocupação. São, deste modo, pretextos que demonstram o papel da

história na compreensão do presente e na elaboração de prognósticos de futuro. Focalizada nestes empreendimentos, a história exerceria um importante papel como promotora da integração latino-americana e na construção de uma alternativa pacífica, em especial nas primeiras décadas do século XX, diante dos contextos da Primeira e da Segunda Guerra (SILVA, 2008: s/d).

Intentar produzir um futuro de paz, eliminando dos livros didáticos representações que levassem a expressões de preconceitos entre nações, levava ao risco de submeter a História escrita a critérios transitórios e meramente políticos, sem a garantia de logro. Por outro lado, analisar iniciativas como o “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia”, hoje, nos leva a refletir sobre como a geração de intelectuais, políticos e professores daquele contexto depositaram esperanças e responsabilidades em si mesmos, atribuindo-se uma missão fraternal, e à História a projeção do porvir. Leite (2002), baseando-se em Koselleck (1990), adverte para a necessária atenção que deve ser dada na pesquisa histórica sobre as distintas (e, não raro, conflitantes) perspectivas de futuro que co-existem em uma mesma época, defendidas por diferentes gerações. No caso de nossa investigação, estudamos especificamente atos de uma geração de intelectuais, isto é, pessoas privilegiadas em uma sociedade desigual.

Vislumbramos, assim, a importância do “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia” como fonte e objeto de pesquisa para a História da Educação e para o campo da História do Ensino de História. Entretanto, é preciso também articular estas reflexões a debates anteriores, analisar a produção, distribuição, consumo e ressignificação do saber histórico nas sociedades, e privilegiar as questões sobre os Direitos Humanos e os embates, conflitos e consensos que as cercam. Dessa forma, enfatizamos a construção de uma sensibilidade historiográfica que compreende de forma dinâmica as práticas e relações de poder expressas nos usos públicos da História. Compreender de que forma intelectuais, políticos e professores participaram de acordos normativos para o ensino de História no Brasil da primeira metade do século XX é uma face dessa História.

Bibliografia

ALDRICH, Richard. Education for survival: a historical perspective. *History of Education*. Londres, vol. 39, nº 1, jan. de 2010, pp. 1-14.

BARACUHY, Braz. A crise da Liga das Nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira. *Contexto Internacional*. Rio de Janeiro, vol. 28, nº 2, jul-dez. de 2006, pp. 355-397. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292006000200002>. Acesso em 16/07/2010.

CICCHINI, Marco. Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation ? Le Congrès international d'éducation morale (1908-1934). *Paedagogica Historica*. Genebra, vol. 40, nº 5-6, out. De 2004, pp. 633 -656.

GIUNTELLA, Maria Cristina. Enseignement de l'histoire et revision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres. IN : BAQUÈS, Marie-Cristine ; BRUTER, Annie. ; TUTIAUX-GUILON, Nicole. (orgs). *Pistes didactiques et chemins d'historiens* : textes offerts à Henri Moniot. Paris: L'Harmattan, 2003, pp. 161-190.

_____. *Cooperazione intellettuale e educazione alla pace nell'Europa della Società delle Nazioni*. Pádua (Itália): CEDAM, 2001.

HOLLANDA, Guy de. *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP/ MEC, 1957.

_____. A Pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. INEP/ MEC, vol. 2, nº 4, 1957, pp. 76-119.

HUBRECHT, Joel; MUGIRANEZA, Assumpta. *Enseigner l'histoire et la prévention des génocides – peut-on prévenir les crimes contre l'humanité?* Paris: Hachette, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contributions à la sémantique des temps historiques*. Paris : Editions de l'EHSS, 1990.

LEITE, Juçara Luzia. *Natureza, Folclore e História: a obra de Maria Stella de Novaes e a historiografia espirito-santense no século XX*. 2002. 365f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, 2002.

RANGEL, Carlos Roberto da Rosa. Fronteira Brasil-Uruguai: entre o nacional e o regional (1928-1938). Jornadas de História Comparada (1). *Anais*. 2000. Porto Alegre, Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s2a2.pdf>> . Acesso em 6/04/2010.

RENOLIET, Jean-Jacques. *L'UNESCO oubliée, la Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1999.

SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro. A história que ensina e constrói: Reflexões sobre intercâmbios culturais e intelectuais e escrita da história. *Anais*. XIII Encontro de História da Anpuh- Rio, 2008. Disponível em: <[http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/121007548_2_ARQUIVO_Resumoextendido\(Anpuh2008\).pdf](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/121007548_2_ARQUIVO_Resumoextendido(Anpuh2008).pdf)>. Acesso em 27/07/2010.

SILVA, Alexandra de Mello e Silva. Idéias e política externa: a atuação brasileira na Liga das Nações e na ONU. *Revista Brasileira de Política Internacional*, vol. 41, nº 2, jul-dez. de 1998, pp. 139-158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034->

73291998000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 17/07/2010.

STOOS-HERBERTZ, Adelaide. Os leitores e as leituras das obras de Stefan Zweig no Brasil. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, Curitiba/UFPR, vol. 4, nº 2, jun. de 2007, pp. 1-17. Disponível em <<http://www.revistafenix.pro.br/vol11Adelaide.php>>. Acesso em 22/04/2010.

UNESCO. *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement*. Paris: Unesco, 1950.

UNESCO. *Étude sur les manuels scolaires d'histoire et de géographie*. 1952. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126100fb.pdf>>. Acesso em 22/04/2010.

Fontes

BRASIL. *Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a revisão dos textos de ensino de História e Geographia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1936. Exemplar disponível para leitura no Real Gabinete Português de Leitura (Rio de Janeiro).

BRASIL. Decreto-lei nº 8460 de 26/12/1945.

BRASIL. Decreto nº 2245 de 4/01/1938.

Colaboração recebida em 17/10/2010.