UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE HISTÓRIA

VITÓRIA APARECIDA BALDAÇO DE JESUS

DESARMAR OS ESPÍRITOS. A UNESCO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ: CIRCULAÇÃO E REVERBERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945–1971)

ERECHIM
2026

VITÓRIA APARECIDA BALDAÇO DE JESUS

DESARMAR OS ESPÍRITOS. A UNESCO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ: CIRCULAÇÃO E REVERBERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945–1971)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador: Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Jesus, Vitória Aparecida Baldaço de
Desarmar os Espíritos. A UNESCO e a Construção de uma Cultura de Paz:: Circulação e Reverberações na Legislação Educacional e no Ensino de História no Brasil no Pós-Segunda Guerra Mundial (1945-1971) / Vitória Aparecida Baldaço de Jesus. -- 2026.
81 f.:il.

Orientador: Doutor Halferd Carlos Ribeiro Junior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em História, Erechim,RS, 2026.

1. UNESCO. 2. Educação para a compreensão internacional. 3. Currículo. 4. Ensino de História. 5. Educação brasileira. I. , Halferd Carlos Ribeiro Junior, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

VITORIA APARECIDA BALDAÇO DE JESUS

Desarmar os Espíritos. A UNESCO e a Construção de uma Cultura de Paz: Circulação e Reverberações na Legislação Educacional e no Ensino de História no Brasil no Pós-Segunda Guerra Mundial (1945-1971)

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia **11/08/2026.**

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
HALFERD CARLOS RIBEIRO JUNIOR
Data: 21/08/2026 13:27:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Junior (Orientador)

gov.br Documento assinado digitalmente
GERSON WASEN FRAGA
Data: 01/09/2026 09:15:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Gérson Wasen Fraga (UFFS)

gov.br Documento assinado digitalmente
RENAN SANTOS MATTOS
Data: 02/09/2026 11:20:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Renan Santos Mattos (UFFS)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus.

Não me considero uma pessoa religiosa no sentido mais tradicional da palavra. Sempre acreditei que existem acontecimentos que a razão não consegue explicar e que apenas o coração é capaz de compreender. Foi assim que vivi os últimos sete meses da minha vida.

Durante a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso, recebi o diagnóstico de esclerose múltipla. De uma hora para outra, vi minha vida mudar completamente. Entre exames, internações, medos e incertezas, houve dias em que me senti à beira do abismo. Em muitos momentos, pensei que jamais conseguiria concluir este trabalho. No entanto, ao mesmo tempo em que me vi diante da dor, também me senti sendo resgatada. Hoje compreendo que nunca estive sozinha.

Deus se revelou a mim de inúmeras formas. Quando encontrei pessoas frias e palavras que tiravam minha esperança, Ele colocou em meu caminho outras que me acolheram, me fortaleceram e me fizeram acreditar novamente. Quando o medo parecia maior que a fé, Ele renovou minhas forças. Quando pensei que não conseguiria escrever mais uma página, Ele sustentou minhas mãos.

Hoje entendo que concluir este Trabalho de Conclusão foi muito mais do que alcançar um objetivo acadêmico. Foi um milagre silencioso. Se hoje estou enxergando, caminhando, falando e escrevendo estas palavras, é porque a graça de Deus me sustentou em cada passo desta caminhada. Toda honra e toda glória pertencem a Ele.

Também acredito que parte dessa força foi herdada da mulher mais importante da minha vida: minha mãe. Embora ela já não esteja fisicamente ao meu lado, sinto sua presença todos os dias. Gosto de acreditar que ela continua cuidando de mim de um lugar melhor, intercedendo por mim e celebrando cada uma das minhas conquistas. Nos momentos em que mais precisei de coragem, encontrei nela a inspiração para continuar. Este trabalho também carrega um pouco do amor que ela deixou em mim.

À minha avó, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor, pelo incentivo e pelo apoio incondicional. Você acreditou em mim até mesmo quando eu mesma duvidei da minha capacidade. Cada palavra de encorajamento, cada gesto de carinho e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu encontrasse forças para seguir em frente. Esta conquista também é sua.

Ao meu orientador, conterrâneo meu, professor Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior, expresso meu sincero agradecimento pela dedicação, pela confiança depositada em minha

pesquisa e pelas valiosas orientações, que contribuíram de maneira decisiva para o meu crescimento acadêmico e para a construção deste trabalho. Sua competência, generosidade intelectual e compromisso com a pesquisa foram fundamentais ao longo desta caminhada.

À professora Daniela Paiva Yabeta, minha eterna gratidão. Em um dos momentos mais difíceis da minha vida, quando pensei em desistir, você me estendeu a mão. Seu apoio ultrapassou os limites da universidade. Você me acolheu, acreditou em mim quando eu já não conseguia acreditar e mostrou que eu era capaz de continuar. Sua sensibilidade, seu carinho e sua humanidade marcaram profundamente a minha história. Existem pessoas que passam por nossas vidas e deixam lembranças, outras deixam marcas permanentes. Você é uma delas. Obrigada por me lembrar que a educação também se faz através do afeto.

Não consigo mensurar o quanto sou grata a todos que, de alguma forma, me ajudaram ao longo dessa caminhada, ao Professor Dr. Renan Santos Mattos, minha mais sincera gratidão pela doçura e delicadeza com que me acolheu quando decidi lhe contar sobre a minha doença. Foi você quem me lembrou de que a fé é necessária e de que eu não deveria ter medo. Obrigada.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica. Cada aula, cada conversa, cada orientação e cada incentivo contribuíram para a construção da historiadora e da professora que estou me tornando.

Aos meus familiares, amigos e a todos que estiveram ao meu lado, meu muito obrigada. Cada oração, cada abraço, cada mensagem, cada gesto de carinho e cada palavra de esperança foram essenciais para que eu encontrasse forças para continuar quando tudo parecia difícil.

Este trabalho encerra uma etapa da minha vida, mas também simboliza um recomeço. Depois de tudo o que vivi, compreendi que a verdadeira força não está em nunca cair, mas em levantar todas as vezes em que a vida nos coloca à prova. Hoje celebro não apenas a conclusão da minha graduação, mas a vida, a esperança e a certeza de que os milagres acontecem todos os dias, muitas vezes de forma silenciosa.

Se este trabalho existe, é porque Deus escreveu uma história diferente daquela que eu imaginava. E, olhando para trás, percebo que, mesmo nos dias mais difíceis, Ele jamais soltou a minha mão.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” — Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

Este trabalho investiga a circulação, a apropriação e a ressignificação das propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) voltadas à Educação para a Compreensão Internacional no campo educacional brasileiro, entre 1945 e 1971. Criada no contexto de reconstrução moral e política do pós-Segunda Guerra Mundial, a UNESCO defendia que a paz duradoura dependia não apenas de acordos políticos, mas de uma transformação das mentalidades por meio da educação, dos direitos humanos e da cooperação entre os povos. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender de que forma os debates, as recomendações e as orientações formuladas pela organização repercutiram nos processos de definição curricular no Brasil, com destaque para a Reforma Curricular de 1951 (Simões Filho) e para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024) e de 1971 (Lei nº 5.692), tomando o ensino de História como eixo privilegiado de análise. Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz para compreender o currículo como construção histórica e política, com Roger Chartier para interpretar os processos de apropriação de ideias e discursos, e com Jacques Le Goff e Marc Bloch para a crítica do documento histórico. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de caráter documental e histórico-crítico, tendo como *corpus* os documentos produzidos pela UNESCO, como a Constituição de 1945, textos de C. P. Hill 1953, Valderrama (1996) e a Recomendação UNESCO de 1974 em articulação com a legislação educacional brasileira do período. Os resultados indicam que a incorporação dos princípios da UNESCO ao sistema educacional brasileiro não ocorreu de maneira linear, automática ou homogênea, entre 1951 e 1961, observa-se maior aprovação a valores associados à cooperação internacional, à solidariedade entre os povos e à formação democrática, ao passo que a Lei nº 5.692/1971, promulgada em pleno regime militar, expressa um reflexo tecnicista que deslocou tais princípios em favor da qualificação para o trabalho e do controle político da formação moral e cívica. Conclui-se que a circulação internacional de propostas educacionais não produz efeitos automáticos ao alcançar contextos nacionais distintos, entre a recomendação internacional e a política educacional há sempre um espaço de disputas, seleções e resistências.

Palavras-chave: UNESCO; Educação para a compreensão internacional; Currículo. Ensino de História; Educação brasileira**.**

ABSTRACT

This study investigates the circulation, appropriation, and reinterpretation of proposals by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) regarding Education for International Understanding within the Brazilian educational landscape between 1945 and 1971. Established in the context of post-World War II moral and political reconstruction, UNESCO advocated that lasting peace depended not merely on political agreements but on a transformation of mindsets through education, human rights, and cooperation among peoples. Accordingly, the research seeks to understand how the debates, recommendations, and guidelines formulated by the organization influenced curriculum-setting processes in Brazil specifically the 1951 Curriculum Reform (Simões Filho) and the Laws of Guidelines and Bases for National Education of 1961 (Law No. 4,024) and 1971 (Law No. 5,692) using history education as a primary focal point for analysis. Theoretically, the study engages with Ivor Goodson and Thomas Popkewitz to understand the curriculum as a historical and political construct; with Roger Chartier to interpret the processes of appropriating ideas and discourses; and with Jacques Le Goff and Marc Bloch regarding the critical analysis of historical documents. Methodologically, the research employs a qualitative approach documentary and historical-critical in nature drawing upon a corpus of documents produced by UNESCO (such as the 1945 Constitution, texts by Julian Huxley, C. P. Hill [1953], and Valderrama [1996], and the 1974 UNESCO Recommendation) in conjunction with the Brazilian educational legislation of the period. The results indicate that the incorporation of UNESCO principles into the Brazilian educational system between 1951 and 1961 did not occur in a linear, automatic, or homogeneous manner; greater acceptance was observed regarding values associated with international cooperation, solidarity among peoples, and democratic education. In contrast, Law No. 5.692/1971 romulgated at the height of the military regime reflected a technocratic approach that sidelined these principles in favor of workforce training and political control over moral and civic education. It is concluded that the international circulation of educational proposals does not yield automatic effects upon reaching distinct national contexts; there is always a space for contestation, selection, and resistance between an international recommendation and actual educational policy.

Keywords: UNESCO; Education for international understanding; Curriculum; History teaching; Brazilian education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCPII	Congregação do Colégio Pedro II
CICI	Comissão Internacional de Cooperação Intelectual
CIED	Centro de Investigação em Educação
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DAM:	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DF	Distrito Federal
ETD	Educação Temática Digital (periódico)
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
ONU	Organização das Nações Unidas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESDOC	Biblioteca Digital da UNESCO
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 A UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO INTERNACIONAL 18

1.2 O CONTEXTO DO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 18

1.3 A CRIAÇÃO DA UNESCO 20

1.4 EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO INTERNACIONAL 24

1.5 EDUCAÇÃO PARA A PAZ E DIREITOS HUMANOS 29

1.6 UMA LEITURA CRÍTICA DO DISCURSO DE PAZ DA UNESCO 30

2 CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS DA UNESCO 32

2.1 CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA 32

2.2 DEBATES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA 35

2.3 APROPRIAÇÕES DA PROPOSTA COMPREENSÃO INTERNACIONAL DA UNESCO 41

3 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E A RECONSTRUÇÃO DO TECIDO HUMANO NO PÓS-GUERRA 44

3.1 DA “ERA DA CATÁSTROFE” À FUNDAÇÃO DA UNESCO 44

3.2 O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO PÓS-GUERRA: UM TERRENO JÁ EM DISPUTA 47

3.3 A REFORMA CURRICULAR SIMÕES FILHO (1951) E AS DISPUTAS PELO ENSINO DE HISTÓRIA 50

3.4 O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE) E A CIRCULAÇÃO DAS PROPOSTAS DA UNESCO 53

3.5 A LDB DE 1961: DA DISPUTA LEGISLATIVA À INCLUSÃO SELETIVA 57

3.5.1 O anteprojeto de 1948 e o embate entre Capanema e Hall 57

3.5.2 Princípios, limites e ambiguidades 60

3.6 3.6 A RUPTURA TECNICISTA E OS LIMITES DA COMPREENSÃO INTERNACIONAL (1964–1974) 62

3.6.1 A Lei nº 5.692/1971: fins declarados e o deslocamento dos princípios da UNESCO 62

3.6.2 Tecnicismo e dualidade estrutural: os mecanismos da Lei nº 5.692/1971 63

3.6.3 Síntese: apropriações, tensões e limites (1945-1971) 64

3.6.4 A Recomendação da UNESCO de 1974: consolidação formal do ideário de "compreensão internacional"..... 65
4 CONCLUSÃO..... 67
5 REFERÊNCIAS..... 73
5.1 ANEXO A – CAPA DO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO QUE PUBLICOU A LEI Nº 4.024/1961..... 79
5.2 ANEXO B – CAPA DO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO QUE PUBLICOU A LEI Nº 5.692/1971..... 80

1 INTRODUÇÃO

O foco de interesse da pesquisa desenvolvida neste Trabalho de Conclusão de Curso é consequência de uma caminhada desenvolvida ao longo da graduação do curso de licenciatura em História. No período de dois anos e meio, participei de projetos de Iniciação Científica, inicialmente como bolsista da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e, posteriormente, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Tive a oportunidade de desenvolver o contato com a pesquisa histórica, com a análise documental e com os debates relacionados à história da educação, experiência que contribuiu de maneira decisiva para a definição do objeto investigado nesta monografia.

Assim, este trabalho não representa apenas uma etapa final da formação acadêmica, mas também o desdobramento de um percurso de pesquisa desenvolvido ao longo da graduação. As reflexões, leituras e experiências acumuladas durante a Iniciação Científica forneceram as bases para a construção das questões que orientam este estudo sobre a circulação das propostas da UNESCO e suas apropriações nas reformas educacionais brasileiras e no ensino de História entre 1945 e 1971.

A questão que a presente pesquisa desenvolve está relacionada à percepção que Keegan (2006) apresentou no final do século XX, a necessidade de construir uma cultura política que colocasse a paz como pedra fundamental das relações internacionais entre os Estados nacionais. Sobre esse percurso ficou evidente que a primeira metade do século XX foi marcada por intensos conflitos, sendo caracterizada, na expressão de Eric Hobsbawm (1995), como uma "Era da Catástrofe". Nesse período, as duas guerras mundiais reconfiguraram profundamente a ordem política, econômica e social em escala global, produzindo impactos devastadores sobre populações inteiras e sobre a própria organização dos Estados nacionais. Em especial, a Segunda Guerra Mundial (1939–1945) deixou um cenário de destruição material e humana sem precedentes, evidenciando os limites de uma civilização que havia permitido o avanço de ideologias totalitárias, do racismo científico e dos nacionalismos exacerbados.

Sobre os escombros desse conflito, emergiu um amplo debate internacional voltado à necessidade de evitar a repetição de uma nova catástrofe e de reconstruir o mundo sobre novas bases políticas, éticas e sociais. Era preciso reconstituir os vínculos que a guerra havia rompido entre os povos. Além da necessidade de reconstrução material e física do mundo, passou-se para a necessidade de erguer as defesas psicológicas: diferentes grupos políticos, intelectuais e instituições multilaterais passaram a defender que a cooperação mundial não poderia se limitar à busca de segurança entre os Estados, mas deveria também transformar atitudes e

mentalidades, de modo que o respeito pela vida humana e pela diversidade cultural pudesse renascer (UNESCO, 2015, p. 18). A solução para uma das grandes ameaças à paz mundial estava escondida nas mochilas das crianças em idade escolar. A educação passou a ocupar um lugar central nesse projeto, sendo compreendida como material estratégico para a prevenção de novos conflitos globais e para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Houve uma construção de um entendimento mútuo de que não bastava confiscar os rifles se a próxima geração continuasse sendo ensinada a odiar o vizinho.

A cultura histórica e o ensino de História no Brasil, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, foram marcados pela naturalização da guerra como recurso legítimo para a resolução de conflitos, pensamento que refletia valores amplamente compartilhados por instituições, intelectuais e práticas pedagógicas do período. É justamente esse cenário que torna o pós-Segunda Guerra Mundial um espaço-momento de ruptura e ressignificação em que Estados nacionais e organismos internacionais passaram a questionar essa cultura belicista, elaborando conceitos e estratégias voltados à construção de uma cultura de paz. É sobre esse processo de transformação, suas possibilidades, seus limites e suas contradições no contexto educacional brasileiro, que esta pesquisa se debruça.

É sobre esse dinâmica que a UNESCO[1] é criada, tendo sua Constituição assinada ao final da Conferência de Londres, promovida pela ONU em 16 de novembro de 1945. Seu documento fundador expressou com clareza essa perspectiva ao afirmar que "já que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz" (Constituição da UNESCO, 1945). Segundo Julian Huxley (1947, p. 5), primeiro Diretor-Geral da organização, a UNESCO deveria atuar na formação de uma cultura mundial baseada na cooperação intelectual entre os povos, entendendo que a paz exigia uma transformação social, cultural e humana, e não apenas dos sistemas políticos. A organização estruturou sua atuação por meio de políticas educacionais, científicas e culturais, tornando-se um espaço de diálogo entre diplomatas, intelectuais e pesquisadores comprometidos com a reconstrução ética do mundo pós-guerra.

Entre as iniciativas promovidas pela UNESCO, destacou-se a proposta de Educação para a Compreensão Internacional, que conferiu à escola uma função estratégica na formação de sujeitos capazes de conviver democraticamente em um mundo marcado pela diversidade e

[1] UNESCO. **Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. Adopted in London on 16 November 1945. Paris: UNESCO, 1945. Disponível em: UNESCO Constitution. Acesso em: 7 maio 2026.

pelas tensões políticas do século XX. Mais do que abordar conteúdos sobre outros países, essa proposta buscava estimular atitudes de empatia, diálogo e solidariedade entre os povos, articulando o ensino ao compromisso com os direitos humanos e com a superação de preconceitos e estereótipos nacionais. Nesse sentido, o currículo deixa de ser visto como algo neutro e passa a ser entendido como resultado de escolhas históricas e disputas de poder, refletindo diferentes projetos de sociedade (Goodson, 1995; Popkewitz, 2001).

É justamente a construção dessa proposta e seus desdobramentos no cenário educacional brasileiro que constituem o objeto desta pesquisa. O estudo busca desvelar a construção da proposta da UNESCO da série "Compreensão Internacional", que propunha a promoção de uma cultura política internacional de valorização da paz e da solidariedade entre as nações, tendo em vista a superação da dinâmica cultural que esteve na base da Segunda Guerra Mundial. A pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma os debates, as recomendações e as orientações internacionais elaborados pela UNESCO, no contexto do pós-Segunda Guerra, refletiram nos percursos de determinação do currículo no Brasil, especificamente na Reforma Curricular de 1951[2] e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024)[3] e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1971[4] (Lei nº 5.692). Busca-se compreender de que maneiras tais diretrizes circularam, foram apropriadas ou se tensionaram as especificidades políticas, culturais e ideológicas do cenário educacional brasileiro.

No cenário brasileiro, é possível identificar diferentes conexões entre as demandas formuladas pela UNESCO e os debates desenvolvidos no campo educacional nacional, especialmente entre as décadas de 1950 e 1971. Segundo a historiografia da educação, Bittencourt (2011), Saviani (2008), Cunha (2024) e Ribeiro Júnior (2022), esse período foi marcado por intensas disputas em torno das finalidades do ensino, abrangendo projetos educacionais de caráter nacionalista, humanista, tecnicista e autoritário. As reformas do período dialogaram, em diferentes níveis e por meio de distintas mediações, com o movimento internacional, propondo uma formação voltada a princípios críticos e de caráter humanístico.

---

[2] **BRASIL**. Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951. Dispõe sobre a elaboração dos programas do ensino secundário pelo Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951.

[3] **BRASIL.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

[4] **BRASIL.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

Compreende-se, assim, que as propostas da UNESCO não foram incorporadas mecanicamente ao Brasil, mas reinterpretadas e negociadas conforme as tensões internas do campo educacional.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira os princípios da educação para a compreensão internacional foram apropriados no contexto brasileiro e quais foram suas implicações para o ensino de História entre 1945 e 1971. De forma específica, busca-se; a) analisar as diretrizes da UNESCO voltadas à educação para a paz, aos direitos humanos e à compreensão internacional; b) investigar de que maneira as reformas educacionais brasileiras de 1951 e 1961 se articularam às propostas difundidas pela UNESCO; c) examinar a legislação educacional brasileira, identificando como diferentes concepções ideológicas influenciaram a organização da educação e o ensino de História no período; d) contribuir para a discussão sobre o papel da educação histórica na formação de identidades mais empáticas, solidárias e comprometidas com a compreensão entre os povos.

A justificativa para esta pesquisa reside tanto em sua relevância historiográfica quanto em sua pertinência social. Do ponto de vista histórico, ainda são escassas as pesquisas que articulam as diretrizes internacionais da UNESCO, as legislações educacionais do pós-guerra e a configuração do ensino de História no Brasil, lacuna que este estudo se propõe a contribuir para preencher. Do ponto de vista social, revisitar esse projeto educativo permite refletir sobre a importância de uma educação comprometida com a solidariedade, com os direitos humanos e a consciência global, em um presente marcado por desigualdades, intolerâncias e discursos de ódio e guerras. Ainda, a relevância deste estudo reside, na necessidade de compreender os processos históricos que moldaram o ensino de História no Brasil, especialmente no que se refere à incorporação ou resistência, de propostas educacionais voltadas à compreensão internacional.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialoga com Jacques Le Goff (1990) e Marc Bloch (2001) para fundamentar a compreensão do documento histórico e da contextualização do período, entendendo que os documentos não são registros neutros do passado, mas construções intencionais que expressam projetos e relações de poder, o que Le Goff denomina "documento-monumento", em que os documentos históricos não constituem registros neutros sob seu tempo, mas produções marcadas pelas relações de poder e pelos contextos de sua elaboração. Logo, expressam escolhas, interesses e disputas de memória. Conforme afirma:

> O documento não é inocente. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (Le Goff, 1990, p. 547-548).

Em diálogo com o trecho, recorre-se a Ivor Goodson (2013) e Thomas Popkewitz (2001) para compreender o currículo como uma construção social atravessada por disputas de poder e como campo de produção de normas e sentidos na educação. No campo específico do ensino de História, Circe Bittencourt (2011) e Selva Guimarães Fonseca (2003) contribuem para a compreensão das disputas em torno da disciplina no Brasil. Por fim, Roger Chartier (1990) oferece contribuições para analisar os processos de circulação, apropriação e ressignificação de ideias, evidenciando que os discursos são reinterpretados conforme os contextos e os sujeitos que deles se apropriam, enquanto Ribeiro (2023) auxilia na análise das mediações entre organismos internacionais e as políticas educacionais brasileiras.

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa baseada na análise documental de caráter histórico-crítico, compreendendo os documentos como produções históricas atravessadas por disputas políticas, culturais e educacionais. A pesquisa documental foi realizada utilizando fontes primárias disponíveis nos arquivos da UNESDOC[5], além do estudo da legislação educacional brasileira do período.

O corpus documental desta pesquisa é constituído por dois conjuntos de fontes. O primeiro reúne documentos produzidos pela UNESCO, entre eles a Constituição da UNESCO (1945), o panfleto elaborado por Julian Huxley para a Primeira Conferência Geral da UNESCO (Paris, 1946) e a Recomendação sobre Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974). O segundo compreende a legislação educacional brasileira, com destaque para a Reforma Curricular de 1951 (Simões Filho), a Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.692/1971, representativas de diferentes projetos de educação e de ensino de História.

A análise desse conjunto documental é realizada em diálogo com a bibliografia especializada em História da Educação e ensino de História, que fornece os referenciais teórico-metodológicos para a interpretação das fontes. A perspectiva transnacional aqui adotada se fundamenta na noção de circulação transnacional de políticas educacionais proposta por Castro e Ydesen (2016), segundo a qual as ideias educacionais não são simplesmente transferidas de um país para outro, mas passam por processos de adaptação, tradução e negociação entre diferentes atores institucionais, culturais e políticos. A partir desse referencial, a análise buscará identificar continuidades, rupturas e ressignificações das propostas da UNESCO no contexto

[5] A UNESDOC oferece uma ampla coleção de documentos digitalizados, facilmente acessíveis online. https://unesdoc.unesco.org/?locale=en

brasileiro, com base na noção de apropriação tal como formulada por Chartier, entendendo que tais princípios não foram incorporados de forma homogênea, mas reinterpretados conforme os debates internos do campo educacional.

O estudo está organizado em três capítulos. O primeiro analisa o contexto de criação da UNESCO no pós-Segunda Guerra Mundial e a formulação da proposta de Educação para a Compreensão Internacional, destacando seus fundamentos políticos, culturais e educacionais. O segundo discute os debates sobre currículo e ensino de História, articulando a historiografia da educação e a perspectiva transnacional para compreender como ideias educacionais atravessaram fronteiras nacionais no período. O terceiro investiga as apropriações dessas diretrizes no Brasil, analisando as reformas educacionais entre 1945 e 1971 e suas implicações para o ensino de História. A partir dessa articulação de fontes, este trabalho se insere em uma perspectiva que compreende a educação como um campo estratégico na construção de projetos de sociedade, ao investigar as relações entre os debates internacionais e o sistema educacional brasileiro no pós-guerra. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão sobre o papel da educação na promoção da paz, dos direitos humanos e da convivência entre diferentes culturas.

1.1 A UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO INTERNACIONAL

O presente capítulo analisa o contexto histórico que impulsionou a criação da UNESCO após a Segunda Guerra Mundial, examinando os fundamentos da proposta de Educação para a Compreensão Internacional e suas implicações para o campo educacional. São abordadas as questões de paz, cooperação entre os povos, direitos humanos, democracia e solidariedade internacional que orientaram a atuação da organização. O capítulo destaca ainda a contribuição de intelectuais como Julian Huxley (1946), Charles Peter Hill (1953) e Fernando Valderrama (1996), a produção documental da UNESCO voltada à construção de uma cultura de paz em escala global, bem como uma leitura crítica sobre os limites desse projeto educativo internacional.

1.2 O CONTEXTO DO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

No pós-guerra, discutia-se como preparar psicologicamente a humanidade, sobretudo crianças e jovens, vistos como mais vulneráveis à propaganda, para evitar novos conflitos. Isso levantava a questão de que tipo de cidadão (nacional e mundial) seria necessário formar, e a escola passou a ser vista como espaço central para essa formação, como aponta (Teige; Brathagen, 2022) um dos caminhos propostos foi o "entendimento internacional" (p. 7). uma das estratégias formulada, especialmente pela UNESCO.

Esse período representou um dos momentos mais decisivos da história contemporânea em que o conflito, envolveu dezenas de nações e resultou na morte de milhões de pessoas, deixou marcas profundas nos planos econômico, político, social e cultural de praticamente todos os continentes. Suas consequências revelaram não apenas a destruição material, indústrias e infraestruturas, mas também uma grave crise moral, evidenciada pelos horrores praticados pelos regimes totalitários, pelo racismo institucionalizado e pelas políticas de extermínio em massa. Esse período foi caracterizado por Eric Hobsbawm (1995) como uma "Era da Catástrofe", expressão que sintetiza a dimensão dos impactos produzidos pelos conflitos do século XX sobre as sociedades, representou um dos momentos mais decisivos da história contemporânea. Essa convicção encontrava expressão direta no preâmbulo fundador da própria organização.

Diante desse cenário, governos, intelectuais e organizações internacionais foram movidos a refletir sobre a necessidade de criar mecanismos capazes de impedir a repetição de tragédias semelhantes. Como observam Teige e Brathagen (2022), o período pós-guerra foi marcado pela preocupação em construir instrumentos que barrassem o retorno das ideologias

totalitárias e das formas de violência que haviam conduzido ao conflito mundial. Essa afirmação permite compreender que a criação da UNESCO não respondia apenas a uma necessidade administrativa de cooperação entre nações, mas a um projeto deliberado de prevenção, a convicção de que as causas da guerra residiam tanto em estruturas políticas quanto em diretrizes culturais e educacionais que precisavam ser desarmadas. Nesse sentido a reconstrução não deveria ser apenas material, mas também intelectual e moral: "[…] a mente humana precisava estar preparada para construir uma nova sociedade civil global baseada na paz e nos direitos humanos universais [...][6]" (Teige; Brathagen, 2022, p. 7 Tradução livre).

Amadurecia, assim, a consciência de que a paz não poderia ser alcançada unicamente por meio de tratados diplomáticos ou acordos militares. Era preciso atuar sobre as causas profundas dos conflitos, promovendo transformações culturais, educacionais e políticas que favorecessem a convivência entre os povos.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, representou um dos principais esforços de reorganização das relações internacionais nesse sentido. Surgida em substituição à Liga das Nações, a ONU tinha como objetivos centrais promover a cooperação entre os países, garantir a segurança coletiva e estimular o desenvolvimento econômico e social. No interior dessa estrutura, diversas agências especializadas foram criadas para atuar em domínios considerados fundamentais para a reconstrução do mundo pós-guerra, entre as quais se destacou a UNESCO.

O contexto internacional da segunda metade do século XX foi igualmente marcado pelo início da Guerra Fria. A divisão do mundo em blocos divergentes, liderados pelos Estados Unidos e pela União Soviética, gerou novas tensões políticas e ideológicas. Ainda assim, organismos como a ONU e a UNESCO continuaram a defender valores universalistas ligados à paz, à cooperação internacional e aos direitos humanos, idealizando a educação como instrumento estratégico para a realização desses objetivos. Nesse período, cresceu entre intelectuais a crença de que a escola deveria desempenhar um papel mais amplo do que a mera "transmissão" de conhecimentos, cabendo-lhe contribuir para a formação do cidadão global consciente de seus direitos e deveres, capazes de compreender diferentes culturas e de participar ativamente da construção de sociedades mais democráticas.

Além da reconstrução europeia, o período pós-guerra foi marcado pelo avanço dos processos de descolonização na África e na Ásia (Duedahl, 2020). O surgimento de novos

[6] **Tradução original**: There was a certain type of people who had to be created if one was to succeed in building a new global civil society based on peace and universal human rights (...)

Estados independentes ampliou consideravelmente os desafios enfrentados pelos organismos internacionais, sobretudo no que se refere à promoção da educação, da alfabetização e do desenvolvimento econômico. Configurou-se, dessa forma, um contexto histórico propício ao surgimento de novos projetos educacionais de alcance internacional, entre os quais se destacou a proposta de Educação para a Compreensão Internacional, concebida pela UNESCO como instrumento de fortalecimento da paz, da cooperação entre os povos e da valorização da diversidade cultural. Era necessário fomentar a construção de um social coletivo na população como condição essencial para a convivência pacífica entre os povos. Sem um sentimento de pertencimento compartilhado, prevalecem divisões que alimentam conflitos e desigualdades. Entendia-se que era por meio da educação, da cultura e do diálogo constante que se cultivavam valores comuns capazes de unir indivíduos.

1.3 A CRIAÇÃO DA UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada durante a Conferência de Londres, realizada em novembro de 1945, tendo sua Constituição assinada em 16 de novembro daquele ano e colocada em vigor em 1946. Seus mentores partiam da convicção de que os conflitos armados não surgiam apenas de disputas econômicas ou territoriais, mas também de construções culturais baseadas na intolerância, no preconceito e na incapacidade de compreender o outro. Segundo Julian Huxley (1946), a organização deveria atuar na formação de uma "cultura mundial" baseada na cooperação intelectual entre os povos, entendendo que a paz exigia uma transformação das mentalidades e não apenas dos sistemas políticos. A educação foi então vista como uma ferramenta capaz de contribuir para a superação dessas barreiras e para a construção de novas formas de convivência internacional.

Os princípios que orientaram a organização foram estabelecidos em sua Constituição, que afirmava que a paz baseada exclusivamente em acordos políticos e econômicos seria insuficiente para garantir a estabilidade internacional, tornando necessário construir uma solidariedade intelectual e moral entre os povos. O documento ressaltava ainda que, ao longo da história, a ignorância sobre os modos de vida de outros povos havia sido causa frequente de suspeita e desconfiança entre as nações, razão pela qual a difusão da cultura e da educação para a justiça, a liberdade e a paz eram consideradas indispensáveis à dignidade humana. Diante da análise, os atos das organizações internacionais invocam e invocaram o espírito da tolerância como pré-requisito dos direitos humanos fundada na igualdade entre os homens e consagrada

na declaração dos Estados aliados as Nações Unidas 23 de 1948: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] [e] devem agir uns com os outros com um sentimento de fraternidade.” No preâmbulo da Carta da ONU, adotada em São Francisco em 1945, afirma-se que “os povos das Nações Unidas [...] praticam a tolerância e vivem juntos em paz”. O texto fundamental dessa nova cultura — a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 — proclama no artigo 26(2), que a instrução “deverá promover a compreensão, a tolerância, e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos”[7]

Portanto é de suma esboçar que a educação, a ciência e a cultura passaram a ser concebidas como instrumentos leais para a construção da paz, em que, a organização defendia que os sistemas educacionais deveriam contribuir para a formação de indivíduos capazes de respeitar as diferenças culturais, reconhecer a dignidade humana e atuar de maneira cooperativa em uma sociedade internacional cada vez mais interdependente. Ao defender a formação de cidadãos conscientes de sua inserção em uma comunidade internacional, a UNESCO procurava combater concepções educacionais excessivamente nacionalistas, que frequentemente contribuíam para a construção de estereótipos negativos sobre outros povos e culturas. Essa orientação estava expressa de forma direta nos documentos da organização: "Formar cidadãos leais tanto ao seu país quanto às suas obrigações internacionais, comprometidos num espírito pacífico e progressista, é uma tarefa da educação" (UNESCO, 1953, p. 5).

As primeiras Conferências Gerais da UNESCO reuniram representantes de diversos países, especialistas em educação e intelectuais interessados em elaborar estratégias para promover a paz por meio do ensino. Nesse contexto, um dos conceitos centrais discutidos foi o de entendimento internacional, mas como ele foi efetivamente descrito nesses debates?

Uma referência importante é o primeiro relatório do seminário de Sèvres, no qual o objetivo da educação para a compreensão internacional é descrito da seguinte forma:

> O objetivo deve ser o de promover – através do desenvolvimento de uma atitude mental compassiva e tolerante, por meio da informação, do conhecimento, da prática de virtudes sociais, da compreensão, do interesse, do respeito mútuo e, finalmente, do afeto: todas essas etapas sucessivas revelando cada vez mais claramente o que todos temos em comum e o que é precioso em nossa infinita diversidade – uma consciência global, a garantia de compreensão, ajuda mútua e paz.
> Por mais distante que esteja da perfeita realização do seu ideal, esta educação deve procurar formar um homem consciente de que todos os povos têm problemas comuns a resolver, que os seus interesses são frequentemente idênticos e que, em qualquer caso, a guerra não é um método eficaz para resolver os seus problemas ou para retificar as desigualdades existentes entre os povos. (UNESCO, 1947C, p. 5)

[7] DAES, E.-I. A. Freedom of the individual under law, an analysis of article 29 of the Universal Declaration on Human Rights. New York: United Nations, 1990

Nessa passagem, a UNESCO defende que a compreensão internacional não se constrói apenas com informação sobre outros povos, mas por meio de um processo gradual, que vai do conhecimento à prática de virtudes sociais, e destas ao afeto, culminando numa "consciência global". O texto também deixa claro um posicionamento político: a guerra é apresentada como método ineficaz para resolver conflitos ou desigualdades entre nações, reforçando a ideia de que a educação deveria formar indivíduos voltados à resolução pacífica dos problemas comuns à humanidade.

Nesses encontros, é perceptível a preocupação não apenas com os conteúdos ensinados, mas também com as formas de ensinar. Conforme observam Teige e Brathagen (2022) "A UNESCO e as organizações a ela associadas enfatizaram a necessidade de métodos que promovam o protagonismo do aprendiz (..) como os próprios professores incorporaram a compreensão internacional.[8]" (Teige; Brathagen, 2022, p. 5, tradução livre). Segundo HIL: "A educação para a cidadania envolve não apenas o patriotismo, mas também a consciência de problemas que transcendem as fronteiras nacionais, promovida por um ensino de história que destaca a interdependência das nações e as lutas pela liberdade humana".[9] (Hill, 1953, p. 6, tradução livre) o autor reforça, assim, que a formação de ensino proposta pela UNESCO deveria superar o patriotismo severo, valorizando uma consciência histórica atenta à interdependência entre os povos. A organização passou a atuar em diferentes frentes, incluindo programas de alfabetização, formação de professores, produção de materiais didáticos, preservação do patrimônio cultural e incentivo à cooperação científica internacional, tendo como eixo central a construção de uma educação comprometida com valores humanistas e democráticos.

Segundo Teige e Brathagen (2022) o ensino da compreensão internacional não poderia se limitar à transmissão de conhecimento factual sobre outros povos e culturas, era necessário que os alunos também desenvolvessem atitudes positivas em relação a outras nações e culturas, atitudes capazes de sustentar, na prática, o ideal de coexistência pacífica entre os povos. Além disso, as autoras destacam que essa aprendizagem deveria ocorrer de forma ativa, engajando os estudantes, crianças, jovens ou adultos, como participantes do próprio processo educativo, o que já apontava para diretrizes metodológicas específicas sobre como ensinar esse conteúdo.

---

[8] **Tradução original**: UNESCO and their associated organizations emphasized the need for learner active methods (..) how the teachers themselves incorporated international understanding

[9] Citizenship education involves not only patriotism but also an awareness of problems that transcend national borders, fostered by history instruction that highlights the interdependence of nations and the struggles for human freedom.

Conforme observam Castro e Ydesen (2016) a UNESCO consolidou-se como um importante agente de difusão internacional de propostas educacionais, promovendo intercâmbios entre países e incentivando adaptações locais de princípios formulados em âmbito global. Suas recomendações dialogavam com aquilo que Goodson (1997) denomina construção social do currículo, uma vez que buscavam redefinir os objetivos da escolarização de acordo com as demandas políticas, culturais e sociais do contexto pós-guerra, contribuindo para a produção de novas formas de cidadania comprometidas com a cooperação e o respeito às diferenças.

Como mencionado anteriormente, a UNESCO constitui uma das organizações especializadas vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), cuja fundação ocorreu em 1945, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, período marcado por profundas crises políticas, econômicas e sociais decorrentes do conflito. Sua criação integrou o esforço da comunidade internacional para estabelecer mecanismos de cooperação entre os povos, tendo a educação, a ciência e a cultura como instrumentos indispensáveis para a construção da paz e da compreensão internacional. Assim, a organização buscou promover novos princípios educativos capazes de combater a intolerância e os conflitos entre as nações, atribuindo à educação um papel estratégico na formação de sociedades mais democráticas e solidárias, conforme estabelecido em sua Constituição, que entrou em vigor em 1946:

> Os Governos dos Estados partes desta Constituição, em nome de seus povos, declaram: Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz; Que, através da história da raça humana, foi a ignorância sobre as práticas e sobre as vidas uns dos outros uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme frequência resultaram em guerras; [...] Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas; Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade (UNESCO, 2002, p. 2).

A partir desses princípios, a UNESCO passou a defender a educação como um instrumento fundamental para a consolidação da paz internacional, ultrapassando a dimensão restrita da transmissão de conhecimentos e assumindo uma função relacionada à formação de valores como a democracia, a tolerância e a compreensão entre os povos. Dessa forma, a organização passou a atuar na elaboração e difusão de concepções educacionais que circularam

internacionalmente e foram posteriormente apropriadas por diferentes sistemas nacionais de ensino, incluindo o brasileiro.

1.4 EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO INTERNACIONAL

Como já mencionado a Conferência de Londres, ocorrida em 1945 sob os apoios da ONU, resultou na criação da UNESCO e reafirmou, no campo das ciências, da educação e da cultura, o compromisso com a paz e a solidariedade entre as nações já defendido pela própria ONU. Já em 1946, a primeira Conferência Geral da organização formalizou essa criação, com a ratificação dos Estados-membros, e estabeleceu os objetivos e princípios que orientariam sua atuação. Essa pauta inicial incluía o debate sobre o conceito de raça, a proposta de uma história escrita sob nova perspectiva, e a reflexão sobre como transformar a cultura escolar em favor da paz, o que envolveria a promoção de pesquisas, reflexões e seminários voltados ao ensino de História, além de ações de combate ao analfabetismo.

Para colocar esses princípios em prática, a UNESCO recorreu a um conjunto variado de estratégias: promoveu seminários reunindo cientistas e professores; organizou conferências gerais com a presença de diplomatas, ministros da educação, intelectuais e pesquisadores; formou grupos de trabalho responsáveis por preparar os temas discutidos nesses encontros; financiou pesquisas; incentivou acordos bilaterais e multilaterais entre países; divulgou suas ações por meio de publicações e periódicos que sistematizavam os debates realizados; e constituiu um corpo técnico próprio para apoiar os Estados-nação em suas reformas educacionais.

Um marco importante dessa atuação foi o Seminário Educação para Compreensão Internacional, realizado em novembro de 1947 sob a direção de Howard E. Wilson[10]. Ao longo de seis semanas, 82 profissionais de 32 países discutiram uma questão central: como havia sido possível que parte significativa da humanidade aceitasse ou até seguisse, líderes que pregavam o extermínio do outro? A partir dessa reflexão, o seminário avançou na formulação de princípios e ações voltados à construção de uma educação capaz de fortalecer a compreensão internacional e a solidariedade entre os povos.

---

[10] Howard E. Wilson foi uma figura de destaque no National Council for the Social Studies (NCSS) nos Estados Unidos, tendo atuado como representante dessa entidade na Comissão Nacional dos Estados Unidos para a UNESCO e integrado seu Comitê Executivo. É autor, com Miller R. Collings, da obra Education for International Understand-ing (1957) https://oac.cdlib.org/findaid/static/ark:/13030/kt838nf2sg

Entre as diversas iniciativas promovidas pela UNESCO no contexto do pós-Guerra, destacou-se a formulação da proposta denominada “Educação para a Compreensão Internacional”, esse pensamento foi construído a partir da convicção de que a paz duradoura não poderia ser alcançada apenas por meio de acordos políticos ou mecanismos institucionais, mas exigia transformações no campo educacional e cultural. Como demonstra Teige; Brathagen ao observar que "o programa da UNESCO sobre educação para a compreensão internacional tinha como objetivo geral contribuir para um mundo baseado na cooperação pacífica entre nações e povos após a Segunda Guerra Mundial[11] " (Teige; Brathagen, 2022, p. 1, tradução livre). Para tanto, como exposto acima a UNESCO se tornou referência ao realizar conferências e financiamento de pesquisas sobre o racismo, críticas ao conceito de raça, incentivou e recomendou a realização de reformas educacionais para promover a ampliação da alfabetização, da revisão dos princípios do ensino de História.

A proposta partia do diagnóstico de que os conflitos do século XX haviam sido alimentados não apenas por disputas econômicas e territoriais, mas também por processos históricos de formação de preconceitos, nacionalismos extremos e representações negativas sobre outros povos. Nesse sentido, a UNESCO defendia que a educação deveria atuar diretamente na desconstrução dessas formas de intolerância, promovendo valores ligados ao respeito, à cooperação mútua e à solidariedade internacional. A noção de Compreensão Internacional foi definida como a capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural, social e política entre as diferentes sociedades, mais do que o simples conhecimento sobre outros países, tratava-se de desenvolver atitudes de empatia, diálogo e abertura ao outro, compreendendo a humanidade como um espaço compartilhado. A UNESCO, por meio de Jamie Torres-Bodet[12] afirmou que "uma educação que visa ensinar para que as pessoas vivam como cidadãos de uma comunidade mundial, é preciso que, em cada país, haja uma educação nacional." (UNESCO, 1952, p. 6). Ao mesmo tempo, ele salientou que tal educação não poderia ter a mesma forma e conteúdo em todos os lugares, mesmo que o objetivo era ser o mesmo. Ele continua:

---

[11] **Tradução original**: UNESCOs program on education for International Understanding had the overall aim of contributing to a world based on peaceful cooperation between nations and peoples after WWII.

[12] Jaime Mario Emilio Torres Bodet (17 de abril de 1902 – 13 de maio de 1974) foi um proeminente político e escritor mexicano, tendo sido o segundo Diretor-Geral da UNESCO, servindo de 1948 até sua renúncia em 1952. Ele estudou Direito e Literatura na Universidade Nacional do México, e mais tarde tornou-se secretário da Escola Nacional Preparatória e chefe do departamento de bibliotecas públicas no Ministério da Educação. link https://www.unesco.org/en/prizes/jaime-torres-bodet

> (...) o objetivo é o mesmo para todos nós, mas os meios que utilizamos para alcançá-lo não são, e não devem ser, idênticos. Devemos respeitar a originalidade de cada cultura e valorizar as diferenças que distinguem um país do outro; devemos tentar obter consenso, mas nunca impor submissão" (UNESCO, 1952, p. 6).

Desse modo, a UNESCO compreendia que a sua proposta educacional deveria ser um horizonte comum a ser perseguido por caminhos distintos em cada país, o que reforça a leitura de que a recepção dessas ideias no Brasil, que serão analisadas nos capítulos seguintes, resultou de um processo de apropriação ativa, e não de transposição direta de um modelo internacional. Isso não impediu discussões sobre como a consideração da lealdade de um indivíduo tanto à sua própria nação quanto à comunidade internacional deveria ser amparada e ampliada no trabalho de desenvolvimento do entendimento internacional. "O indivíduo deve buscar ser leal à humanidade tanto quanto à sua nação, seu próprio país e sua comunidade local" (UNESCO, 1947C, p. 7).

A agenda da UNESCO junto aos Estados-membros possuía objetivos tanto de curto quanto de longo prazo, sendo o principal deles a construção de "uma consciência mundial, a garantia de compreensão, ajuda mútua e paz" (UNESCO, 1947c, p. 5). Essa ação esteve diretamente vinculada à construção de uma cultura de paz e à consolidação dos direitos humanos como princípios universais. Ou seja, a educação passou a ser entendida e manuseada para formar sujeitos capazes de compreender a diversidade global, atuar de forma cooperativa no cenário internacional e resistir a ideologias excludentes. Como destacam Teige e Brathagen (2022, p. 11)

> Portanto, era importante começar pelo círculo mais próximo, com atitudes e comportamentos no âmbito da família e da comunidade local. Com base nisso, a forma de empatia e as atitudes decorrentes de uma compreensão internacional deveriam, por sua vez, servir de fundamento para as atitudes em relação a pessoas de fora da comunidade local e a indivíduos de outros países e culturas[13]. (tradução livre)

Buscava-se, assim, fomentar a capacidade de aceitar, compreender e valorizar as diferenças, tanto sociais e culturais, partindo do princípio de que as culturas podem ser distintas sem que uma seja superior à outra. Essa perspectiva representava uma ruptura significativa com as concepções hierarquizadas de cultura que haviam servido de base para práticas colonialistas e para a legitimação de ideologias racistas ao longo da história.

---

[13] **Tradução original**: It was therefore important to start in the inner circle, with attitudes and behaviors in the family and the local community. On that basis, the form of empathy and the attitudes that came with having an international understanding should again form the basis for attitudes towards people outside the local community and towards people from other countries and cultures.

A organização passou a orientar que os sistemas educacionais incorporassem esses princípios por meio de recomendações relacionadas a conteúdos escolares e práticas pedagógicas. O ensino de disciplinas como História e Geografia passou a ser frequentemente mencionado como estratégico para o desenvolvimento da consciência sobre a interdependência entre os povos. Nesse campo, as contribuições de Hill (1953) e Valderrama (1996) foram fundamentais.

Hill (1953), ao analisar os programas educacionais da UNESCO, argumentava que o ensino deveria superar o entendimento exclusivamente nacionais, incorporando dimensões globais capazes de estimular nos estudantes uma consciência de pertencimento à comunidade internacional. Como o autor aborda:

> "Um senso de responsabilidade para com esta comunidade mundial e para com a paz pode criar raízes em suas mentes à medida que começam a perceber as razões subjacentes que explicam os diferentes modos de vida dos povos – suas tradições, suas características e seus problemas; a entender que a civilização moderna resulta das contribuições de muitas nações e que todas as nações dependem muito umas das outras; e a perceber que, ao longo dos tempos, o progresso moral, intelectual e técnico cresceu gradualmente, constituindo uma herança comum para toda a humanidade.[14]" (Hill, 1953, p. 14, tradução livre).

Valderrama (1996) por sua vez, em sua história da UNESCO, destacou como a organização construiu ao longo das décadas um projeto educativo coerente, voltado à formação de sujeitos comprometidos com a paz e com os direitos humanos. A ideia de que:

> ao mesmo tempo, sua história prova de forma mais eloquente como os sonhos individuais e coletivos, o que imaginamos, mas acreditamos ser impossível, o que chamamos de Utopia, podem se tornar realidade quando seres humanos, grupos, instituições e Estados fazem causa comum[15](Valderrama, 1996, p. 5, tradução livre).

O autor destaca o caráter utópico mas realizável, da cooperação internacional, na qual é necessário enfatizar a importância de conectar o passado e o presente nos estudos históricos, um dos fundadores da historiografia dialoga muito com esse pensamento, Nesse mesmo sentido, dialogando com a tradição historiográfica dos Annales, Marc Bloch destaca "A

---

[14] **Tradução original**: A sense of responsibility to this world community and to peace may take root in their minds as they begin to see the underlying reasons which account for the varying ways of life of different peoples-their traditions, their characteristics and their problems ; to understand that modern civilization results from the contributions of many nations and that all nations depend very much on each other; and to realize that throughout the ages moral, intellectual and technical progress has gradually grown to constitute a common heritage for all mankind,

[15] **Tradução original**: At the same time, its history proves most eloquently how individual and collective dreams, what we imagine but believe to be impossible, what we call Utopia, can become reality when human beings, groups, institutions, and states make common cause.

incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas não é menos vão tentar compreender o passado se nada sabemos do presente" (Bloch, 2001, p. 65). Ele reforça a ideia de que a História não é apenas um registro do que já aconteceu, mas uma ferramenta para entender e agir no mundo contemporâneo.

A produção documental da UNESCO nesse campo possuía a série denominada Compreensão Internacional, reuniu publicações voltadas a orientar professores, gestores e formuladores de políticas educacionais acerca dos princípios e das práticas pedagógicas associados à proposta. Esses materiais circularam amplamente entre os países-membros, contribuindo para a constituição de um repertório internacional de ideias educacionais fundamentadas na paz, na cooperação e no respeito à diversidade cultural.

Entretanto, a circulação dessas ideias não se deu de maneira homogênea ou linear, ao contrário, sua incorporação em contextos nacionais envolveu processos complexos de resistência. Conforme analisa Nunes (2000), ao discutir a apropriação do pensamento de John Dewey por Anísio Teixeira, a educação vocacional não deveria se restringir à preparação técnica para o trabalho, mas promover uma formação integral, superando o dualismo entre educação intelectual e formação profissional, historicamente responsável pela reprodução das desigualdades sociais, sendo o acesso universal à educação um caminho fundamental para essa transformação. Essa tensão entre os princípios formulados em âmbito internacional e as condições específicas de cada contexto nacional constitui um dos eixos centrais da análise proposta nesta pesquisa.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a Educação para a Compreensão Internacional foi sendo ampliada e articulada a outras agendas educacionais da UNESCO, como a educação para os direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a cooperação internacional. Ainda que apresentassem ênfases distintas, essas iniciativas compartilhavam o objetivo comum de orientar a educação para a formação de sujeitos capazes de atuar em um mundo cada vez mais interdependente. A Educação para a Compreensão Internacional consolidou-se, assim, como um dos principais eixos de atuação da UNESCO no pós-guerra, mais do que uma orientação pedagógica específica, tratava-se de um princípio orientador que buscava reposicionar o papel da educação na construção da paz e na formação de uma consciência internacional baseada no respeito mútuo.

1.5 EDUCAÇÃO PARA A PAZ E DIREITOS HUMANOS

A promoção dos direitos humanos e da cultura de paz constituiu um dos principais pilares da atuação da UNESCO desde sua criação, a organização passou a defender a necessidade de construir mecanismos capazes de evitar a repetição das tragédias produzidas pela guerra, compreendendo a educação como instrumento fundamental para a formação de indivíduos comprometidos com valores democráticos, com a dignidade humana e com a convivência pacífica entre os povos. Nesse sentido, a paz deixou de ser concebida apenas como ausência de conflitos armados e passou a ser entendida como uma construção permanente, resultante de processos educativos, culturais e políticos voltados ao desenvolvimento de valores como tolerância, diálogo e cooperação.

Um dos marcos mais importantes desse processo foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. O documento parte do princípio de que "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (ONU, 1948, Preâmbulo), estabelecendo assim uma ligação direta entre dignidade humana, liberdade e paz a mesma tríade que orientava, no mesmo período, a atuação da UNESCO no campo educacional. A UNESCO desempenhou papel significativo na difusão desses valores por meio de programas educacionais, pesquisas, publicações e recomendações dirigidas aos sistemas de ensino dos países-membros.

A organização compreendia que a efetivação dos direitos humanos dependia não apenas de instrumentos jurídicos, mas também da formação de uma consciência social capaz de reconhecer e respeitar a dignidade de todos os indivíduos. Essa articulação entre educação para a paz e promoção dos direitos humanos é fundamental para compreender como a proposta de Compreensão Internacional se desdobrou em orientações pedagógicas, voltadas não apenas à propagação de conhecimentos sobre outros povos, mas à formação de atitudes e valores capazes de sustentar relações mais igualitárias e solidárias entre os seres humanos.

A defesa dos direitos humanos também esteve associada à luta contra diferentes formas de discriminação. Durante as décadas de 1950 e 1960, a UNESCO promoveu estudos e campanhas voltadas ao combate do racismo, da xenofobia e de teorias pseudocientíficas que buscavam justificar a superioridade de determinados grupos humanos sobre outros. A organização defendia que a educação deveria contribuir para a desconstrução de preconceitos

históricos e para a valorização da diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, na busca pela “reconciliação dos povos” (Leite, 2010, p. 680).

No campo do ensino de História, tais recomendações assumiram um papel importante pois a UNESCO defendia que o estudo do passado deveria contribuir para a compreensão das experiências humanas em sua diversidade, favorecendo o reconhecimento de processos históricos compartilhados e a valorização das contribuições de diferentes culturas para o desenvolvimento da humanidade. A organização criticava abordagens excessivamente nacionalistas que apresentavam a história como uma sucessão de conflitos entre povos superiores e inferiores, propondo em seu lugar interpretações que destacassem a cooperação, as trocas culturais e os processos de construção coletiva do conhecimento. Essas diretrizes se tornaram elementos centrais da proposta de Educação para a Compreensão Internacional e exerceram significativa influência sobre os debates educacionais desenvolvidos em diferentes países durante a segunda metade do século XX, influência que, como será analisado nos capítulos seguintes, também se fez sentir no Brasil.

1.6 UMA LEITURA CRÍTICA DO DISCURSO DE PAZ DA UNESCO

A proposta de Educação para a Compreensão Internacional representou um avanço significativo na forma como a educação passou a ser pensada em escala global, ao propor a superação de modelos nacionalistas e excludentes do ensino. Isso não impede, contudo, que se examine esse projeto também a partir de um fio condutor mais analítico sobre seus fundamentos e seus efeitos.

Nessa direção, Gomide (2012, p. 225) observa que a noção de paz foi amplamente explorada e incorporada nas Conferências Gerais, nos documentos e nos programas educacionais da UNESCO, de modo a construir uma "imagem simbólica em favor da paz". Para a autora, as recomendações da organização fundamentam-se em valores éticos, cívicos, culturais e humanitários que, embora apresentados como universais e consensuais, refletem escolhas históricas específicas, feitas, portanto, a partir de um determinado lugar e momento, e não de um consenso automaticamente válido para todos os contextos. Gomide (2012, p. 211) acrescenta que os documentos produzidos pela UNESCO indicaram, ao longo do tempo, "novas formas de pensar e agir, resultantes de diversos vieses de determinações, articuladas entre o contexto social, político e econômico", atribuindo à educação a tarefa de contribuir para a eliminação das desigualdades sociais e para a construção da paz.

Vale destacar que essa leitura não invalida a relevância histórica do projeto educativo da UNESCO, tampouco desconsidera os avanços genuínos que suas propostas representaram para a promoção dos direitos humanos e da cooperação internacional. Pelo contrário, ela oferece, antes, uma camada adicional de análise, mostra que a Educação para a Compreensão Internacional, ao mesmo tempo em que contribuiu para tensionar concepções nacionalistas e excludentes da educação, também esteve inserida em disputas mais amplas sobre os rumos da ordem internacional do pós-guerra. Essas disputas, como será discutido nos capítulos seguintes, encontrariam ressonâncias e tensões múltiplas no contexto educacional brasileiro

2 CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS DA UNESCO

O presente capítulo examina os fundamentos teóricos que orientam a análise proposta desta pesquisa. Em um primeiro momento, discute-se o currículo como construção histórica e política, a partir das contribuições de Ivor Goodson (2013) e Thomas Popkewitz (1997). Em seguida, são abordados os debates sobre o ensino de História no Brasil, com ênfase nas reflexões de Circe Bittencourt (2011), Dermeval Saviani (2008), Pinto Júnior e Ribeiro Júnior (2008), além de exemplos que ilustram a cultura histórica escolar anterior às transformações do pós-guerra. Por fim, o capítulo analisa os processos de circulação, apropriação e reinterpretação das ideias educacionais da UNESCO, preparando o terreno para a análise das reformas educacionais brasileiras desenvolvida no capítulo seguinte.

2.1 CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA

Nesta seção temos como objetivo apresentar as reverberações do debate promovido pela UNESCO para a compreensão internacional e a paz entre as nações no sistema de ensino brasileiro, em que se sente a presença mais marcante de autores que realizam uma história sociocultural do currículo, desse modo, ancoro-me nas reflexões produzidas tanto por Goodson (2013), tanto por Popkewitz (1997). Nesse período, o sistema de ensino brasileiro foi debatido em diversos espaços, sendo que, no Congresso Nacional, ocorreu uma longa e intensa discussão política que teve como desfecho a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. No bojo dessas indagações, havia o reavivamento das concepções em torno do humanismo, tendo em vista a catástrofe da Segunda Guerra Mundial. Pinto Júnior e Halferd Júnior 2018 se aprofundam sobre esse espaço em disputa:

> Diante dessa dinâmica, a escola foi considerada o local privilegiado para proposituras de projetos destinados à construção de uma cultura de paz. Entretanto, havia duas grandes indagações que governantes, intelectuais e professores precisavam enfrentar: de que forma as instituições escolares estabeleceriam visões pedagógicas e práticas de ensino comprometidas com princípios democráticos? Em que termos as novas perspectivas curriculares seriam elaboradas, considerando a cultura política vigente no país – estruturada em bases nacionalistas – e o objetivo de transformação que deveria favorecer a consolidação da paz e o respeito entre as nações? (Pinto Junior; Ribeiro Junior, 2018, p. 10)

Para analisarmos essas complexas disputas no cenário nacional, dialogamos com as reflexões de Popkewitz (1997) acerca dos movimentos a serem observados em meio a uma reforma educacional. Ao tratar a reforma educacional como um fenômeno ecológico, Popkewitz (1997, p. 12) afirma que "[...] considerar as arenas nas quais a reforma ocorre e, ao mesmo tempo, acompanhar questões sobre as diferentes relações entre escolarização e a sociedade ao longo do tempo". Para o autor, entender esse fenômeno em profundidade exige reconhecer e analisar as novas formas pelas quais regulação social, saber e poder se articulam. Sob esse prisma, uma reforma educacional não é apenas uma mudança administrativa, mas parte constitutiva desses mecanismos de regulação, contribuindo para forjar determinados regimes de verdade, sistemas de pensamento e representações sobre o poder. É por essa razão que os estudos alinhados a essa perspectiva se dedicam a rastrear as condições históricas, as práticas institucionais e os arcabouços epistemológicos que tornam uma reforma educacional ou curricular legítima e compreensível em determinado momento.

O currículo escolar pode ser compreendido como uma construção histórica e política, resultado de disputas contínuas em torno da seleção, organização e legitimidade dos conhecimentos considerados válidos para a formação dos sujeitos. Longe de ser um documento neutro ou meramente técnico, o currículo expressa projetos de sociedade, concepções de educação e relações de poder que atravessam o campo educacional em diferentes contextos históricos. Essa perspectiva implica reconhecer que o conhecimento escolar não é dado de forma natural ou universal, mas produzido em processos sociais marcados por tensões entre diferentes grupos e instituições.

Ivor Goodson (2013) contribui de maneira central para essa compreensão ao afirmar que o currículo é uma construção histórica atravessada por processos de consolidação e legitimação de disciplinas escolares ao longo do tempo. Segundo o autor, as disciplinas não surgem como estruturas fixas ou naturais, mas resultam de lutas por reconhecimento acadêmico e institucional, nas quais determinados conhecimentos conseguem se estabilizar no interior da escola enquanto outros são marginalizados ou excluídos. Goodson destaca ainda que os textos curriculares oficiais representam apenas uma dimensão desse processo, pois sua implementação depende das interpretações realizadas por gestores, professores e demais agentes envolvidos na prática educativa, existe, portanto, uma distância significativa entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivido no cotidiano escolar.

As reformas curriculares, nessa perspectiva, não podem ser explicadas apenas por razões pedagógicas ou técnicas, elas estão diretamente relacionadas às disputas políticas e culturais que envolvem diferentes projetos de sociedade. Essa análise permite compreender que as

transformações observadas nas reformas educacionais brasileiras não decorreram exclusivamente de demandas nacionais, mas também dialogaram com debates internacionais sobre educação, cidadania e cooperação, especialmente aqueles promovidos pela UNESCO no contexto do pós-Segunda.

Assim, o estudo de Ribeiro Júnior e Martins (2018) sobre a Reforma Curricular de 1951 oferece uma aplicação sólida desse referencial ao contexto brasileiro acerca deste período, corroborando a veracidade da abordagem sociocultural do currículo proposta por Popkewitz. Ao analisarem a reorganização do ensino secundário e, em especial, do ensino de História naquele ano, os autores retomam a definição de reforma como fenômeno ecológico, ressaltando que ela envolve "a reorganização do sistema de ensino, a criação de novos órgãos burocráticos e regulamentações, novos currículos", o que evidencia a dinâmica de relações entre sociedade e escola, conhecimento e poder (Ribeiro Júnior; Martins, 2018, p. 3). Segundo os autores, nas arenas em que se definem os currículos estão presentes diversos sujeitos, como professores, pais, alunos, políticos, intelectuais e é justamente essa multiplicidade de atores e interesses em disputa que impede que a reforma seja compreendida como sinônimo natural de progresso.

Ribeiro Júnior e Martins (2018) também recorrem a Goodson para destacar que, em momentos de disputa sobre os saberes disciplinares, a renovação curricular nem sempre se efetiva, pois os argumentos em favor da mudança social convivem, na prática, com a manutenção de tradições disciplinares já consolidadas. Os autores acrescentam ainda uma observação importante para esta pesquisa, embora a maior parte das transformações curriculares surja em contextos locais, é quase sempre possível identificar movimentos de alcance mundial que impulsionam essas mudanças, o que reforça a pertinência de investigar, no caso brasileiro, de que maneira o debate internacional promovido pela UNESCO reverberou nas disputas nacionais em torno do currículo e, particularmente, do ensino de História.

Essa leitura dialoga diretamente com a crítica formulada por Gomide (2012) no capítulo anterior, se o discurso de paz da UNESCO operava como mecanismo de apaziguamento social e manutenção da hegemonia da classe dominante, é possível compreendê-lo, à luz de Popkewitz (1997), como parte de um "sistema de razão" uma forma historicamente construída de definir o que era considerado uma conduta desejável diante dos conflitos sociais, e não apenas uma resposta neutra ao trauma da guerra.

Inspirado em reflexões desenvolvidas por Michel Foucault, Popkewitz (1997) argumenta que os processos educacionais participam da regulação da vida social, contribuindo para orientar comportamentos e formas de conduta. No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, essa produção de subjetividades adquiriu novos significados, a intensificação de

discursos educacionais voltados à formação de cidadãos democráticos, cooperativos e comprometidos com a paz internacional articulou-se diretamente com iniciativas de organismos como a UNESCO, que passaram a defender a educação como instrumento de formação de uma consciência global. Christian Laville (1999) argumentou que, após a Segunda Guerra Mundial, em virtude da consolidação do Estado-nação e da vitória da democracia, tanto o sistema de ensino quanto o ensino de História passaram por uma transformação crucial, em vez de formar o cidadão-súdito, iniciou-se o processo de valorização do cidadão participante, como estabelece o princípio democrático.

A essas perspectivas se soma a contribuição de Roger Chartier (1990), que permite compreender os processos de circulação, apropriação e ressignificação de ideias. Para o autor, os discursos não são recebidos de forma passiva, mas reinterpretados conforme os contextos e os sujeitos que deles se apropriam. Essa perspectiva é fundamental, pois permite compreender que as transformações observadas nas reformas educacionais brasileiras não decorreram de uma simples transferência de modelos da UNESCO, mas de um processo ativo de leitura, seleção e reinterpretação por parte de intelectuais, educadores e instituições nacionais.

2.2 DEBATES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Os debates sobre o ensino de História evidenciam que essa disciplina não pode ser compreendida apenas como um campo de “transmissão” de conteúdo do passado, mas como um espaço de disputa de sentidos sobre memória, identidade e projetos de sociedade. Como afirmam diferentes pesquisadores da área, a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos, o conteúdo histórico pode ser encontrado em todo lugar, pois o conhecimento histórico está na própria experiência humana, e esta, historicamente organizada, explicita na consciência e pela narrativa histórica (Schmidt; Barca, 2014). Compreender o ensino de História a partir dessa perspectiva ampliada é fundamental para analisar as transformações propostas pela UNESCO no pós-guerra.

A preocupação internacional em associar o ensino de História à consolidação da paz entre as nações não é uma invenção do pós-Segunda Guerra, como demonstra Leite (2010), já nas primeiras décadas do século XX, historiadores, educadores europeus e estadunidenses passaram a questionar a influência que o ensino de História exercia sobre as afinidades e hostilidades entre povos, discutindo os chamados "abusos" da disciplina quando voltada à exaltação nacionalista. Esse debate ganhou corpo institucional por meio de organismos como o

Carnegie Endowment for International Peace , o *Bureau International d'Éducation* (1925) e, sobretudo, a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (CICI), vinculada à Liga das Nações e criada em 1922, que passou a se dedicar à revisão de livros didáticos de História como estratégia de prevenção de conflitos.

O Brasil não esteve alheio a esse movimento. Em 1933, o país firmou com a Argentina o "Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geographia", assinado pelos respectivos ministros das Relações Exteriores e resultado direto dos debates promovidos pela Liga das Nações na década anterior (Leite, 2010). O acordo determinava que ambos os países revisassem seus materiais didáticos de modo a "expurgar" conteúdos capazes de despertar hostilidade entre povos americanos, estabelecendo critérios como generalidade, cordialidade e solidariedade para a avaliação dos livros de História. Desta forma o contexto europeu e o sul-americano, define o disposto dos 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 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. (Brasil; Argentina, 1933)

Vale destacar que a Comissão Brasileira responsável por essa revisão contava, entre seus membros, com Jonathas Serrano professor de História do Colégio Pedro II, a mesma instituição que, décadas antes formara João Baptista de Mello e Souza na tradição de exaltação bélica discutida anteriormente. Esse dado sugere que o próprio Colégio Pedro II abrigava, simultaneamente, tanto os defensores de uma história patriótica e guerreira quanto os primeiros esforços institucionais de revisão desse modelo em nome da cooperação entre nações. É difícil situar essa dinâmica numa leitura linear de "evolução" do autor rumo à paz, talvez seja mais produtivo compreender que Mello e Souza pôde transitar, ao longo de sua trajetória, entre repertórios aparentemente contraditórios, o do patriotismo bélico e o do internacionalismo pacifista, sem que isso representasse, para ele, uma ruptura consciente. Essa coexistência sugere

que os próprios sujeitos que produziam o currículo escolar do período não podem ser lidos como porta-vozes coerentes de uma única tradição ideológica, mas como indivíduos atravessados por repertórios distintos e por vezes concorrentes.

Essa experiência anterior é de suma autenticidade por dois motivos: Primeiro lugar, evidencia que a associação entre ensino de História e construção da paz internacional já constituía um campo de disputa política e diplomática bem antes da criação da UNESCO, o que permite relativizar a ideia de uma ruptura total entre o período anterior e o posterior a 1945. Em segundo lugar, mostra que o próprio Brasil já possuía, desde os anos 1930, um repertório de práticas institucionais: comissões revisoras, convênios bilaterais, critérios normativos para livros didáticos que seriam retomadas e ampliadas, em outra escala e sob novos princípios, pelas iniciativas da UNESCO no pós-guerra

Para compreender o tipo de formação histórica que a UNESCO buscava superar, é fundamental ter em vista o que predominava anteriormente. Um exemplo significativo pode ser encontrado no posicionamento de João Baptista de Mello e Souza, em sua tese apresentada ao Colégio Pedro II em 1926, na qual afirmou que "o povo brasileiro não tem que temer o confronto com os demais povos civilizados do mundo" (Souza, 1926, p. 138). Essa sensibilidade não era um caso isolado, ela refletia valores amplamente compartilhados por instituições, intelectuais e práticas pedagógicas do período. Mello e Souza havia aprendido essa lição nos bancos do próprio Colégio Pedro II, com o professor Luís de Queirós Mattoso Maia, que em seu livro Lições de História do Brazil concluía que a Guerra contra o Paraguai serviu para lavar a honra brasileira, afirmando que:

> O Brazil para chegar a tão brilhante resultado fizera sacrifícios enormes; tinha despendido para mais de setecentos mil contos, e muito mais de cem mil de seus filhos pagaram com a vida o seu patriotismo; mas também a história attestará em todos os tempos que o Brazil se mostrou constante e inabalável no pensamento unanime de desagravar a honra nacional. (Maia, 1891, p. 395)

Em suas crônicas escolares, Souza (1958, p. 102) rememorava com entusiasmo aquelas aulas, mencionando o apreço pelas histórias de guerra: "[...] o velho mestre, deixando à margem os faraós do Egito e os potentados assírios e caldeus, passava a referir episódios de nossa história, especialmente os do segundo Império e da cruenta campanha que o Brasil sustentou contra a tirania de Solano Lopez." Com um intervalo de aproximadamente 50 anos, Souza ainda sentia o clamor patriótico que tais lições provocavam: "procedíamos pelo natural desejo de ouvir aquelas narrativas, que despertavam em nós a mais intensa emoção patriótica" (Souza, 1958, p. 103). A análise desses excertos, produzidos entre o final do século XIX e a primeira

metade do século XX, evidencia que a guerra ocupava um lugar de legitimidade tanto na cultura histórica quanto no ensino de História no Brasil. É justamente esse modelo que os debates educacionais do pós-guerra, impulsionados pela UNESCO, buscariam transformar.

Esse processo de transformação pode ser observado com clareza no início dos anos 1950, momento em que se intensificam, no próprio campo do ensino de História, as críticas ao modelo de exaltação patriótica ainda vigente. Um exemplo fático é o artigo "Contra o Racismo na História do Brasil", publicado em fevereiro de 1951 na revista Atualidades Pedagógicas por Vicente Tapajós, professor do Instituto de Educação do Distrito Federal e autor de livros didáticos. Tapajós criticou de forma incisiva a concepção da história como "mestra da vida" e o ufanismo patriótico, defendendo a distinção entre o ensino de História e a educação moral e cívica, e reivindicando para a disciplina um compromisso científico pautado na verdade, na imparcialidade e no uso crítico de documentos (Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Para superar o racismo na narrativa histórica nacional, o autor propôs inclusive uma revisão do papel do português e do negro na formação do povo brasileiro, apoiada em historiadores e sociólogos como Gilberto Freyre e Arthur Ramos.

É significativo notar, contudo, que essa mesma reforma curricular de 1951 não representou uma ruptura total com os elementos nacionalistas do período anterior. O catedrático João Baptista de Mello e Souza, o mesmo autor cuja tese de 1926, citada anteriormente como exemplo da tradição de exaltação patriótica, permaneceu como um dos responsáveis pela elaboração dos livros didáticos vinculados à reforma de 1951, adotando a "crítica histórica" preconizada pelas novas diretrizes, mas conservando, em seus manuais, a defesa explícita da formação do "bom brasileiro" como finalidade do ensino de História (Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Esse dado ilustra bem a recomendação de Goodson (2013) de que a mudança curricular convive, na prática, com a permanência de tradições disciplinares, reforçando a compreensão de que a reforma do pós-guerra deve ser lida não como substituição integral de um modelo por outro, mas como um processo de negociação entre continuidade e renovação.

No contexto das reformas educacionais brasileiras, especialmente entre as décadas de 1950 e 1970, autores como Circe Bittencourt, Dermeval Saviani, Arnaldo Pinto Júnior e Halferd Carlos Ribeiro Júnior permitem compreender o ensino de História como um campo atravessado por dimensões políticas, sociais e culturais que ultrapassam a esfera estritamente pedagógica. Para Bittencourt (2011), a História escolar desempenha papel fundamental na formação do pensamento crítico dos estudantes, tendo sido mobilizada ora como instrumento de formação cívico-nacionalista, ora como espaço de abertura para discursos de cooperação internacional e paz. Como observa, Nadai (1992-1993, p. 151), a organização dos conteúdos pautou-se numa

cronologia de eventos políticos, revelando "[…] uma intenção ideológica de realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social".

Saviani (2008), ao analisar as políticas educacionais brasileiras, destaca as tensões entre diferentes projetos pedagógicos, humanistas, tecnicistas e liberais que disputavam a definição das finalidades do ensino nacional. Ribeiro Júnior (2018) enfatiza que o currículo escolar é sempre resultado de disputas políticas e ideológicas, e que as mudanças no ensino de História não podem ser compreendidas como simples atualizações pedagógicas, mas como expressões de projetos de sociedade em conflito o que o próprio autor demonstra empiricamente ao analisar, junto com Martins, o processo de elaboração dos programas de ensino de História de 1951, marcado pela disputa entre a Congregação do Colégio Pedro II e o Ministério da Educação e Saúde pela prerrogativa de prescrever os conteúdos curriculares da disciplina em todo o país (Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Pinto Júnior; Halferd Júnior 2023 destaca que a cidadania deve ser compreendida como um processo histórico construído por meio de lutas sociais e transformações institucionais, e o ensino de História assume papel central nessa formação.

No âmbito das orientações da UNESCO para a educação no pós-guerra, observa-se uma ampliação da função social do ensino de História, que passa a incluir a formação de sujeitos capazes de compreender outras culturas e de agir em prol da paz mundial. Hill (1953) traz uma reflexão belíssima sobre o papel do ensino de História na formação de uma consciência voltada à compreensão internacional, conforme destaca o autor:

> "Se a história for ensinada à luz de princípios como esses, as crianças terão maior capacidade de perceber, por si mesmas, a importância de tentar compreender seus concidadãos e os cidadãos de outras nações, bem como de colaborar na luta da humanidade contra o preconceito, a intolerância e o egoísmo. Elas estarão sendo educadas para viver em uma comunidade mundial. Um senso de responsabilidade para com essa comunidade mundial e para com a paz poderá criar raízes em suas mentes à medida que começarem a compreender as razões subjacentes aos diversos modos de vida de diferentes povos — suas tradições, características e problemas; a entender que a civilização moderna é fruto das contribuições de muitas nações e que todas elas dependem profundamente umas das outras; e a perceber que, ao longo dos tempos, o progresso moral, intelectual e técnico foi se desenvolvendo gradualmente até constituir um patrimônio comum de toda a humanidade.[16] (HILL, 1953, p. 14, tradução livre)".

[16] **Tradução original**: If history is taught in the light of principles such as these, children should be better able to see for themselves how important it is to try to understand their fellow-citizens and the citizens of other nations and to help in the struggle of mankind against prejudice, intolerance and selfishness. They will be receiving education for living in a world community. A sense of responsibility to this world community and to peace may take root in their minds as they begin to see the underlying reasons which account for the varying ways of life of different peoples — their traditions, their characteristics and their problems; to understand that modern civilization

A narrativa-histórica ocupa posição central nesse processo. Como afirma Pais (1999, p. 1), "sem consciência histórica sobre o nosso passado não perceberíamos quem somos", pois, a consciência histórica assegura um sentimento de continuidade no tempo e na memória, contribuindo para a afirmação da identidade individual e coletiva. Compreender o ensino de História a partir dessas perspectivas significa reconhecê-lo como um espaço privilegiado de formação de sujeitos capazes de se orientar no tempo, exatamente o que a UNESCO buscava promover ao defender a educação para a compreensão internacional.

Historicamente, o ensino de História no Brasil esteve fortemente vinculado à consolidação de uma narrativa nacional unificada, centrada em eventos políticos e heróis oficiais. Bittencourt (2011) destaca que essa construção curricular contribuiu para a formação de uma memória seletiva, na qual determinados grupos sociais foram invisibilizados ou marginalizados. A partir das transformações curriculares do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, observa-se uma crescente problematização dessa narrativa homogênea, em diálogo com as propostas internacionais que incentivavam a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento de diferentes experiências históricas. Essa tensão entre o nacional e o internacional constitui um elemento importante para compreender as reformas educacionais brasileiras do período. Ao tratar dessa questão, Hill (1953) afirma que:

> No ensino do passado, a verdade histórica foi frequentemente sacrificada em prol do orgulho nacional, e a história, muitas vezes, foi distorcida para despertar sentimentos patrióticos. Frequentemente, incutiu-se nas crianças a ideia de que os contatos entre nações de diferentes partes do mundo estão invariavelmente ligados, direta ou indiretamente, à guerra. O chauvinista fez a história servir aos propósitos de seu nacionalismo; o livro didático de história, com suas generalizações inevitáveis e simplificações necessárias, foi frequentemente transformado em um poderoso instrumento desse nacionalismo. [17] (Hill, 1953, p. 9, tradução livre)

---

results from the contributions of many nations and that all nations depend very much on each other; and to realize that throughout the ages moral, intellectual and technical progress has gradually grown to constitute a common heritage for all mankind

[17] **Tradução original**: In the teaching of the past, historical truth has often been sacrificed in the interests of national pride, and history has often been distorted in order to arouse patriotic emotions. Children have often been left with the idea that contacts between nations in different parts of the world are invariably connected, directly or indirectly, with war. The chauvinist has made history serve the purposes of his nationalism; the history textbook, with its unavoidable generalizations and its necessary simplifications, has frequently been turned into a powerful instrument of this nationalism

2.3 APROPRIAÇÕES DA PROPOSTA COMPREENSÃO INTERNACIONAL DA UNESCO

As propostas educacionais elaboradas e difundidas pela UNESCO, constituem um dos mais importantes movimentos internacionais de redefinição dos sentidos da educação no século XX. Fundamentadas na necessidade de evitar novos conflitos globais e promover uma cultura de paz, essas ideias circularam amplamente entre diferentes países a partir das décadas de 1940 e 1950. No entanto, esse processo de circulação não pode ser compreendido como uma simples difusão linear de modelos pedagógicos, mas como um movimento complexo de recepção, tradução e ressignificação em contextos nacionais específicos o que dialoga diretamente com a perspectiva de Chartier sobre a apropriação ativa dos discursos por parte de seus receptores.

As contribuições de Castro e Ydesen (2016) permitem compreender esse movimento a partir da noção de circulação transnacional de políticas educacionais, segundo essa perspectiva, ideias educacionais não são simplesmente transferidas de um país para outro, mas passam por processos de adaptação que envolvem negociações entre diferentes atores institucionais, culturais e políticos. A UNESCO pode ser entendida como um nó central em uma rede internacional de produção de saberes educacionais, suas conferências, relatórios, recomendações e programas funcionavam como dispositivos de circulação de discursos pedagógicos que buscavam estabelecer referências comuns para a educação em escala global, sem que isso implicasse a adoção uniforme de modelos prontos.

Um exemplo empírico dessa circulação transnacional pode ser encontrado no relatório da UNESCO de 1950, intitulado "Educação para uma Compreensão Internacional", que apontava para a necessidade de ampliar os investimentos na alfabetização das massas e de promover estudos comparados dos programas curriculares de História e Geografia entre diferentes países, com vistas à construção de uma cultura de respeito entre as nações (Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Pouco depois, no V Seminário Internacional da UNESCO, realizado em Florença em 1950, o próprio ministro da Educação e Saúde do Brasil, Clemente Mariani, o mesmo que, à época, respondia pela elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defendeu a criação de comissões nacionais destinadas a promover o intercâmbio de informações que viabilizassem sistemas de ensino pautados no ideal de solidariedade, na superação do preconceito e da ignorância, alinhando os interesses do Brasil aos anseios da UNESCO de "elevação do homem pela cultura e de desarmamento de espíritos" (Mariani, 1950 apud Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Esse episódio ilustra, de maneira exemplar, como um mesmo agente institucional brasileiro atuava simultaneamente na arena internacional

da UNESCO e na arena interna da reforma curricular nacional, funcionando como elo de mediação entre os dois planos.

Um aspecto fundamental desse processo é a mediação exercida por intelectuais, educadores, técnicos e instituições nacionais, em que esses agentes desempenham papel central na interpretação das propostas internacionais, selecionando quais elementos seriam incorporados às políticas educacionais e de que forma isso ocorreria. As ideias da UNESCO não chegam diretamente às salas de aula, mas passam por diferentes níveis de mediação institucional e discursiva que alteram significativamente seus sentidos originais. Esse processo de recontextualização evidencia que a recepção de modelos educacionais internacionais depende das disputas e dos projetos em curso em cada contexto nacional.

No caso da reforma curricular realizada no Brasil em 1951, essa mediação pode ser observada com nitidez, a modificação da seriação da disciplina de História, estabelecida pela Lei nº 1.359 de abril daquele ano, ocorreu num "contexto da crítica às propostas anteriores, entendidas como nacionalistas", em consonância com a nova dinâmica internacional do pós-guerra que reorientava o ensino de História "para o respeito às diferenças culturais, limites e fronteiras entre nações, que visassem à ordem e à paz mundial, em uma compreensão internacional" (Ribeiro Júnior; Martins, 2018, p. 12).

Esse caso demonstra que a apropriação das diretrizes da UNESCO pelo Estado brasileiro não se restringiu ao discurso diplomático, mas produziu efeitos reais na legislação educacional e na organização dos conteúdos escolares, ainda que, como já discutido na seção anterior, convivendo com a permanência de elementos da tradição nacionalista. Deste modo, a reorganização curricular, longe de ser qualificada como definitiva, promoveu mudanças políticas importantes, como o debate sobre os nacionalismos exacerbados (Bittencourt, 2011)

No campo do ensino de História, essas apropriações são particularmente significativas, pois incidem diretamente sobre as formas de narrar o passado e de construir sentidos sobre a experiência histórica. A ênfase da UNESCO na compreensão entre os povos e no respeito às diferenças culturais tensiona modelos tradicionais como aquele ilustrado pelo exemplo de Mello e Souza e Mattoso Maia, baseados exclusivamente em narrativas nacionais homogêneas e na exaltação patriótica. As propostas educacionais buscavam superar exatamente esse ensino centrado na exaltação de conflitos e nacionalismos, promovendo uma educação comprometida com a paz, a cooperação entre os povos e a formação de cidadãos críticos.

Por fim, para finalizar essa seção, no caso brasileiro, a recepção dessas propostas ocorreu em um contexto marcado por intensos debates, posso dizer em uma temperatura de 40° graus, sobre os rumos da educação nacional. As reformas educacionais implementadas entre as

décadas de 1950 e 1970 constituem um espaço privilegiado para analisar os modos pelos quais os princípios defendidos pela UNESCO foram apropriados, reinterpretados e, por vezes, tensionados por diferentes grupos políticos e educacionais. As ideias da organização circularam em diálogo com projetos já existentes, resultando em processos de incorporação seletiva e adaptação conceitual, em vez de uma simples adoção de modelos externos, o que se observa é um processo de negociação entre referências internacionais e demandas internas, no qual diferentes atores participaram ativamente da construção de sentidos.

Um exemplo desse processo de mediação e apropriação seletiva pode ser observado no próprio debate legislativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1951, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) solicitou ao educador estadunidense Robert King Hall um parecer sobre o anteprojeto de 1948. Essa solicitação ocorreu em um contexto como já mencionado marcado por intensos debates acerca dos rumos da educação nacional, com isso, constitui um episódio representativo da circulação e apropriação de ideias educacionais internacionais, que será examinado com mais detalhe no capítulo seguinte.

3 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E A RECONSTRUÇÃO DO TECIDO HUMANO NO PÓS-GUERRA

Na discussão a seguir, será analisado como as diretrizes educacionais produzidas pela UNESCO para a Educação para a Compreensão Internacional repercutiram no contexto educacional brasileiro entre 1945 e 1971. A partir da imersão de reformas curriculares, instituições e legislações do período, busca-se compreender de que forma as diretrizes internacionais circularam, foram apropriadas, reinterpretadas e tensionadas pelos diferentes atores envolvidos na elaboração das políticas educacionais nacionais. Busca compreender de que forma os intelectuais tentaram frear o ódio e as guerras através da colaboração e máquinas de escrever.

O capítulo parte do contexto internacional que deu origem à própria UNESCO, recorre o contexto educacional brasileiro do pós-guerra, a Reforma Curricular de 1951, a atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e, por fim, os limites, apropriações e tensões que marcaram a presença das ideias da UNESCO no Brasil até a promulgação da Lei nº 5.692/1971, concluindo com uma reflexão sobre o documento elaborado pelos Estados-membros da UNESCO de 1974.

3.1 DA “ERA DA CATÁSTROFE” À FUNDAÇÃO DA UNESCO

Antes de explorar os reflexos brasileiras das propostas da UNESCO, é essencial compreender o contexto internacional que tornou tais propostas possíveis e urgentes. Eric Hobsbawm (1995) descreveu a primeira metade do século XX como uma “Era da Catástrofe” como já mencionado no corpus acima, marcada pelos desmandos da Primeira e da Segunda Guerra Mundial e por uma série de aprimoramentos tecnológicos que, longe de transbordar progresso moral, revelaram a fragilidade dos laços de solidariedade humana defendidos pelos filósofos iluministas desde o século XVIII (Soares, 2023).

Sobre o desvelamento histórico o caso da física nuclear é emblemático desse processo. Descoberta em 1938 pelos físicos alemães Otto Hahn e Fritz Strassmann, a fissão nuclear tornou-se, ao longo da Segunda Guerra, o núcleo daquilo que se convencionou chamar de Big Science. Segundo Almeida (2007, p. 546, apud Soares, 2023), trata-se de “uma expressão que se encontra na dimensão político-militar da ciência, que tem o objetivo de elaborar e executar projetos de pesquisa dirigidos à preparação para a guerra, e à manutenção da liderança científica mundial”. O Projeto Manhattan, iniciado pelos Estados Unidos após o ataque a Pearl Harbor

em 1941, mobilizou milhares de cientistas e bilhões de dólares, culminando no lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki em agosto de 1945. Os números são precisos e devastadores, em Hiroshima, a explosão destruiu 90% da cidade e matou instantaneamente 80 mil pessoas, com dezenas de milhares de mortes adicionais por exposição à radiação, em Nagasaki, estima-se que a bomba tenha sido responsável pela morte de 140 mil pessoas, entre efeitos imediatos e envenenamento por radiação (UNESCO, 2015, apud Soares, 2024).

Á luz desse contexto, ficou evidente que a tecnologia havia demonstrado seu poder máximo, mas sem qualquer responsabilidade em termos éticos e humanistas. Não bastava reconstruir cidades ou assinar tratados de paz, era necessário, na prática, reconstruir a própria arquitetura da mente humana. Como registra o relatório da própria organização, "a cooperação mundial não poderia simplesmente buscar a paz e a segurança entre os Estados, mas também deveria mudar as atitudes e as ideias para que o respeito pela vida humana e pela cultura pudesse renascer" (UNESCO, 2015, p. 18, apud Soares, 2023). É nesse cenário que se legitima, a Conferência de Londres da ONU, em 16 de novembro de 1945, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa finalidade aparece na própria Constituição da organização desde sua criação. cujo espírito é sintetizado por Valderrama (1996, p. 25):

> A nova Organização deveria conduzir uma cruzada contra o analfabetismo, o que muitos delegados consideraram incompatível com a dignidade humana. A UNESCO, a educação, a ciência e a cultura não deveriam ser fins em si mesmos, mas um meio de se envolver em um empreendimento espiritual e um esforço moral ou modo de conduta moral. O objetivo final, proclamado em sua Constituição, é a paz fundada na solidariedade moral intelectual da humanidade[18]. (Valderrama, 1996, p. 25, tradução livre)

Esses conceitos evidencia o aprofundamento da organização, a educação não seria valorizada por seu potencial técnico ou econômico, mas por sua capacidade de operar uma transformação ética e espiritual nos indivíduos, um traço que, como se verá adiante, provocaria tensões constantes com projetos nacionais de cunho desenvolvimentista e voltados à modernização. Note-se, ainda, que o combate ao analfabetismo já era apresentado, desde a fundação da organização, como uma "cruzada" ligada à própria noção de dignidade humana, o que reforça a compreensão, já discutida, de que a educação fundamental não era concebida

[18] Tradução Original: The new Organization was to lead a crusade against illiteracy—something many delegates considered incompatible with human dignity. UNESCO, education, science, and culture were not to be ends in themselves, but rather a means of engaging in a spiritual undertaking and a moral endeavor or mode of moral conduct. The ultimate goal, proclaimed in its Constitution, is peace founded upon the intellectual and moral solidarity of humanity.

apenas como um instrumento técnico, mas como um compromisso com a formação dos indivíduos e da sociedade.

O documento fundamental que orientaria as ações da organização em matéria educacional viria em 1947, sob o título Fundamental Education: common ground for all peoples. Em seu prefácio, o primeiro diretor-geral da UNESCO, Julian Huxley, sintetizou o diagnóstico que moveria a instituição pelas décadas seguintes: “Onde a metade das pessoas do mundo é negada a liberdade elementar que consiste na capacidade de ler e escrever, falta algo da unidade e da justiça básica que as Nações Unidas se comprometeram a promover” (UNESCO, 1947, p. 5, apud Soares, 2023). A alfabetização em massa deixava, assim, de ser entendida como a mera aquisição da capacidade de assinar o próprio nome, para se tornar um pressuposto da própria democracia, quase uma vacina simbólica contra o totalitarismo. Como argumenta Soares (2023, p. 6), a educação fundamental proposta pela UNESCO nesse momento fundador caracterizava-se por cinco elementos: sua universalidade, a prioridade do combate ao analfabetismo, o princípio de ser “feita do povo para o povo”, sua condição de componente da vida democrática e sua orientação para a melhoria da vida das nações.

Vale notar que essa interpretação acerca da atuação da UNESCO não é compartilhada de forma unânime pela historiografia. Lombardi (2014) situa a atuação da organização dentro de um quadro mais amplo de disputa geopolítica do pós-guerra, marcado pela Guerra Fria e pelo Plano Marshall. Segundo o autor, nesse contexto, a “modernização e a racionalização do sistema educacional” dos países periféricos teriam se tornado “um dos setores privilegiados” da reafirmação da hegemonia norte-americana (Lombardi, 2014, p. 29). Sob essa ótica, o convite realizado pela UNESCO a Anísio Teixeira, na década de 1940, para atuar como Conselheiro de Ensino Superior (Nunes, 2000), pode ser compreendido como parte de um movimento mais amplo de aproximação entre intelectuais liberais brasileiros e os projetos educacionais em circulação no bloco ocidental durante o período da Guerra Fria.

Cabe aqui uma ressalva metodológica que orientará o restante deste capítulo, falar que a educação salvaria o mundo era relativamente simples, o desafio real residia em traduzir um ideal tão amplo e utópico em prática escolar cotidiana. Como que se inventa a paz dentro do intelecto humano? É exatamente nesse ponto que a teoria se confronta com a prática, pois não é possível importar um ideal global sem que ele seja, de alguma forma, tensionado pelas estruturas locais que o recebem.

Por fim, o capítulo apresentará os princípios fundamentais que estruturam a discussão apresentada, um projeto educacional de caráter antitotalitário, orientado pela busca de valores comuns entre os povos e fundado na ideia de uma ‘solidariedade moral e intelectual da

humanidade'. A partir desse referencial, as seções seguintes demonstram que a recepção brasileira desses princípios nunca consistiu em uma simples movimento do ideal formulado pela UNESCO, mas um processo de apropriação seletiva e tensionamento diante das estruturas políticas locais.

3.2 O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO PÓS-GUERRA: UM TERRENO JÁ EM DISPUTA

O período que se seguiu ao fim da Guerra representou, para o Brasil, um momento de intensas transformações políticas, econômicas e educacionais. O país vivia o processo de redemocratização após o Estado Novo (1937–1945), com a promulgação da Constituição de 1946, que restabelecia princípios democráticos e reconhecia a educação como direito de todos. Ao mesmo tempo, o país experimentava acelerado processo de urbanização e industrialização, que colocava novas demandas sobre os sistemas de ensino e impulsionava debates sobre a modernização educacional.

No âmbito dessas transformações, o campo educacional brasileiro era marcado por intensas disputas entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, correntes de orientação humanista e democrática defendiam uma educação voltada à formação integral do cidadão, ao pensamento crítico e à valorização dos direitos humanos. De outro, perspectivas de caráter mais tecnicista e desenvolvimentista buscavam subordinar a educação às demandas do crescimento econômico e da formação de mão de obra qualificada. Paralelamente, grupos católicos e conservadores disputavam espaço na definição das finalidades e da organização do ensino, resistindo a influências consideradas excessivamente laicas ou internacionalistas.

É nesse contexto de disputas que as propostas educacionais da UNESCO passaram a circular no Brasil. Segundo a historiografia da educação, Bittencourt (2011), Saviani (2008) e Ribeiro Júnior (2008), o período entre 1945 e 1971 foi marcado por reformas que buscavam, simultaneamente, modernizar o sistema educacional, ampliar o acesso à escola e definir os valores que deveriam orientar a formação das novas gerações. Essas reformas não ocorreram de forma isolada, mas em diálogo constante com os debates internacionais promovidos pela UNESCO sobre educação para a paz, compreensão internacional e democratização do ensino.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), criada em 1944 e vinculada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), tornou-se um dos principais espaços de circulação dessas ideias no Brasil. Por meio de suas páginas, intelectuais e educadores

brasileiros debatiam as propostas internacionais, traduziam documentos da UNESCO e refletiam sobre suas possibilidades de aplicação no contexto nacional. Esse processo de mediação intelectual auxilia para compreender como as diretrizes formuladas em âmbito global foram apresentadas no do campo educacional brasileiro.

Além disso, é importante considerar que o Brasil participava ativamente dos fóruns internacionais promovidos pela UNESCO desde sua criação. Representantes brasileiros estiveram presentes nas primeiras Conferências Gerais da organização, e intelectuais como Anísio Teixeira desempenharam papel relevante na mediação entre as propostas internacionais e os debates nacionais. Esse engajamento contribuiu para que as ideias da UNESCO encontrassem grupos no Brasil, capazes de traduzir seus princípios para o contexto local e de defender sua incorporação às políticas educacionais nacionais.

Essa relação, no entanto, não se dava em uma única direção, o Brasil não era apenas receptor das propostas da UNESCO, mas também objeto privilegiado de sua investigação científica internacional. É o caso do célebre projeto sobre relações raciais desenvolvido no país a partir do início da década de 1950, que reuniu pesquisadores brasileiros e estrangeiros, como Charles Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Roger Bastide e Florestan Fernandes, em torno de um dos maiores esforços de pesquisa social já patrocinados pela organização. Segundo Valderrama (1996, p. 72):

> Foi aprovada a organização no Brasil de uma investigação piloto de contactos entre raças ou grupos étnicos, bem como para o início de um estudo de possíveis meios de aliviar as tensões causadas pela introdução de técnicas modernas em países não industrializados e aqueles em processo de industrialização, para o que seria necessário estudar métodos de sistemas educacionais dos países em desenvolvimento para atender às suas necessidades tecnológicas[19]. (Valderrama, 1996, p. 72, tradução livre)

O autor sustenta que a pesquisa não se limitava a diagnosticar tensões raciais, mas vinculava sua superação à reforma dos "sistemas educacionais dos países em desenvolvimento", reforçando, mais uma vez, o papel central que a educação ocupava no leque conceitual da UNESCO para lidar com problemas sociais diversos. A escolha do Brasil como campo privilegiado dessa investigação não era casual. O país era então apresentado internacionalmente como um exemplo de convivência racial relativamente harmoniosa, leitura

[19] **Tradução Original**: Approval was given for organizing a pilot study in Brazil on contact between races or ethnic groups, as well as for initiating a study on possible ways to alleviate tensions caused by the introduction of modern techniques in non-industrialized countries and those undergoing industrialization—a process that would require examining the educational systems of developing countries to determine how to meet their technological needs.

que a própria pesquisa viria posteriormente a problematizar, em que conduziram estudos de campo em diferentes regiões do país (Bahia, Pernambuco, São Paulo). Ironicamente, os resultados acabaram desmontando o mito da "democracia racial" brasileira, revelando desigualdades estruturais o que o tornava, aos olhos da UNESCO, um laboratório ideal para testar hipóteses sobre a superação de tensões étnicas por meio da educação e da modernização.

Anísio Teixeira, figura central para compreender essa mediação, segundo Xavier (2022, p. 617), o educador baiano fazia “parte de uma geração de intelectuais brasileiros que iniciou a sua atuação pública nos anos 1920-1930, compartilhando a crença de que seria possível transformar a sociedade por meio das reformas do ensino”, projeto que abarcava, entre outros princípios, “a defesa do direito à educação e o empenho em promover a extensão do ensino estatal, gratuito e igual para todos”. Essa trajetória intelectual é essencial para entender por que, ao assumir a direção do INEP em 1952, Teixeira buscaria justamente ampliar os canais institucionais de diálogo entre a educação brasileira e as propostas internacionais.

O primeiro sentido que Teixeira outorga à palavra “democracia” começou a ser desenvolvido em 1928, nas primeiras obras do autor, e foi aprimorado ao longo da vida do estudioso. Segundo Irineu e Abreu (2014), essa concepção se apoiava em dois princípios fundamentais para a vida em sociedade. O primeiro consistia na união das pessoas em torno de interesses comuns; o segundo, na troca de experiências entre diferentes grupos, compreendendo a educação não apenas como repasse de conhecimentos, mas também como um processo de formação para a cidadania. Sabe-se assim que Teixeira, por meio de seu trabalho e de sua filosofia da educação, procurou combater o autoritarismo do governo de Vargas e a ideologia dos educadores religiosos que apoiavam referido político, ao defender um regime de governo democrático que oferecesse oportunidades iguais e integrasse todos os indivíduos da comunidade. Teixeira considerou que era necessário conciliar uma finalidade nacionalista de educação com uma finalidade social (Irineu; Abreu, 2014).

O que esse campo demonstra é que a UNESCO não chegou em um campo neutro, mas encontrou um sistema educacional já dividido entre projetos humanistas, tecnicistas e conservadores. É esse terreno prévio, e não apenas a força do ideário internacional, que explicará as disputas examinadas nas seções seguintes, a começar pela Reforma Curricular de 1951.

3.3 A REFORMA CURRICULAR SIMÕES FILHO (1951) E AS DISPUTAS PELO ENSINO DE HISTÓRIA

O início da década de 1950 encontrou o sistema de ensino secundário brasileiro sob pressão crescente. O acelerado processo de urbanização e industrialização, produziu uma classe média em ascensão que via na escola secundária um caminho de mobilidade social até então restrito a poucos. Os dados do IBGE tornam essa transformação evidente, entre o início da década de 1940 e 1962, as matrículas no ensino secundário saltaram de 170.057 para 1.074.813 alunos, distribuídos em um salto correspondente de 821 para 4.057 estabelecimentos de ensino (IBGE, 1956; IBGE, 1966, apud Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Tratava-se de uma ampliação sem precedentes de um nível de ensino que, até então, funcionava como um clube praticamente exclusivo das elites.

Esse crescimento explosivo do público escolar colocou em xeque a organização tradicional do currículo e reacendeu debates sobre as finalidades da educação secundária, deveria ela permanecer voltada à formação humanista das elites ou se reorientar para atender às demandas de um público socialmente mais heterogêneo? A disputa em torno dessas finalidades opunha, de um lado, setores católicos, como Alceu Amoroso Lima, que defendiam o ensino secundário como uma formação ancorada nos valores confessionais e no latim, de outro, intelectuais de orientação liberal como Fernando de Azevedo, que ressignificavam o humanismo em chave moderna, valorizando ciências e línguas vivas (Souza, 2009, apud Ribeiro Júnior; Martins, 2018).

Pensando em questões relacionadas ao currículo, Silva (1999) problematiza que cada projeto de formação humana está associado a uma determinada concepção de currículo. É nesse sentido que a Reforma Curricular de 1951 pode ser compreendida, como uma proposta curricular vinculada a um projeto específico de formação do sujeito. À medida que o currículo define quais conhecimentos são considerados legítimos e relevantes, também contribui para a constituição do perfil de sujeito que se pretende formar. “[...] a cada “modelo” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 1999, p.15); desse modo, o currículo não é apenas conhecimento, é antes de tudo uma questão de identidade. No percurso formativo promovido pelo currículo, os sujeitos são constituídos a partir das experiências e dos conhecimentos que lhes são apresentados. Entretanto, essa constituição não ocorre de maneira neutra. A seleção dos saberes considerados legítimos e socialmente relevantes envolve escolhas que refletem interesses, valores e disputas “[...] selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar,

entre as múltiplas escolhas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (Silva, 1999, p.16).

Sobre esse cenário, o ministro Ernesto Simões Filho, nomeado por Vargas para o Ministério da Educação e Saúde, assumiu o compromisso de promover um "descongestionamento" dos programas de ensino secundário, sem abandonar o estudo das humanidades nem a permanência do latim e do grego no currículo. Contudo, a execução prática desse projeto revelou um embate institucional entre o Ministério e a Congregação do Colégio Pedro II (CCPII), instituição que, desde o Império, funcionava como referência oficial para todo o sistema de ensino secundário brasileiro, e cujo currículo era, de fato, regra para qualquer escola do país que desejasse emitir diploma válido nacionalmente. Após sucessivas idas e vindas burocráticas, a Portaria nº 614/1951 permitiu novamente ao Colégio Pedro II elaborar os próprios programas de ensino, reconhecendo formalmente seu prestígio simbólico e institucional (Ribeiro Júnior; Martins, 2018).

Portanto, o conceito que orientou a reforma foi o de "programa mínimo", um currículo enxuto, que pudesse ser adaptado às realidades regionais, em contraposição ao modelo enciclopédico anterior, herdado da Reforma Capanema de 1942, marcado pela memorização exaustiva de listas, datas e conteúdo. A própria revista Atualidades Pedagógicas sintetizava esse espírito ao defender a "Flexibilidade dos currículos, aligeiramento dos programas com o expurgo de preciosismos e pedantismos intelectualistas, e adoção de programas mínimos" (Atualidades Pedagógicas, 1951, p. 26, apud Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Esse debate ultrapassou os muros do Colégio Pedro II e ganhou publicidade através de periódicos como a revista Atualidades Pedagógicas, e por meio de fóruns como a Conferência de São José dos Campos (julho de 1951), organizada com o apoio institucional da Aeronáutica. O encontro reuniu representantes do Ministério, das Forças Armadas, de escolas públicas e privadas e de editoras, evidenciando como o debate curricular extrapolava o campo estritamente pedagógico e assumia contornos de segurança nacional e projeto econômico (Ribeiro Júnior; Martins, 2018).

No ensino de História, essa reforma foi particularmente significativa, pois a disciplina, por seu papel na formação da identidade nacional, esteve no centro dos debates do período. Dois catedráticos se destacaram nessa disputa. Vicente Tapajós, professor do Instituto de Educação do Distrito Federal, publicou em 1951 o artigo "Contra o Racismo na História do Brasil", no qual criticava a concepção da história como "mestra da vida" e o ufanismo patriótico, defendendo um compromisso científico com a verdade e a imparcialidade histórica.

Roberto Bandeira Accioli, catedrático de história do Colégio Pedro II e membro do Conselho Nacional de Educação, seguiu caminho distinto. Em sua aula inaugural de 1951, intitulada “História: conceito e ensino”, Accioli defendeu que a história-ciência deveria comprometer-se com a verdade, mas também com “as regras da moral” como critério de julgamento dos fatos, com vistas à formação do senso crítico e do julgamento moral e democrático do aluno. Para ele, o objetivo do ensino de história era qualificar politicamente o cidadão, “adaptando-se especialmente à capacidade receptiva do aluno e dando-lhe a condição pessoal, para poder se situar, relativamente aos princípios opostos das diversas concepções do mundo” (Accioli, 1951, p. 274, apud Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Accioli inovou ao propor estratégias pedagógicas como visitas a museus e cidades históricas e a chamada análise sinótica, uma abordagem que recusava a linha reta e isolada da narrativa histórica nacional, propondo o cruzamento constante entre os eventos brasileiros e o contexto internacional simultâneo (Ribeiro Júnior; Martins, 2018).

Essa ênfase no senso crítico e na compreensão internacional, contudo, convivia com a permanência de finalidades marcadamente nacionalistas no ensino da disciplina, evidenciando que a “compreensão internacional” da UNESCO não substituía, mas se sobrepunha a objetivos cívicos mais tradicionais. É o que revela o catedrático João Baptista de Mello e Souza, autor dos livros didáticos de história adotados na reforma, ao justificar o propósito de seu trabalho: “O dever que a consciência e a função docente nos impõem consiste em ministrar ao menino de hoje, e cidadão de amanhã, - o cabedal de noções e sentimentos precisos para que seja um bom brasileiro” (Mello e Souza, 1959, p. 6). Evidenciando que a 'compreensão internacional' da UNESCO convivia com objetivos cívicos mais tradicionais, sem de fato substituí-los .

É justamente nesse ponto que a influência da UNESCO se torna definitivamente identificável na sala de aula brasileira. Pouco antes, no V Seminário Internacional da UNESCO, realizado em Florença em 1950, com o desdobramento direto desse diálogo internacional, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 1.359/1951, que reorganizou a seriação do ensino de História no curso ginasial, introduzindo a História da América na segunda série, mudança que buscava fomentar o pan-americanismo e a solidariedade continental, em contraposição aos fanatismos nacionalistas que a UNESCO via como uma das causas dos conflitos mundiais (Ribeiro Júnior; Martins, 2018). Ainda assim, vale notar que o pan-americanismo aqui promovido não rompe com a lógica nacionalista, apenas a desloca para uma escala continental, trocando o "bom brasileiro" pelo "bom americano".

É importante situar essa reforma como um processo de “disputa sociocultural”, e não como um gesto isolado de modernização pedagógica (Ribeiro Júnior e Martins 2018, p. 3). A

análise da reforma curricular deve levar em conta que ela expressa relações entre poder e conhecimento, funcionando como lugar de disputa entre diferentes grupos. A massificação do ensino secundário, ao ampliar o acesso às camadas sociais até então excluídas, gerou reações de setores que viam nessa expansão uma ameaça à exclusividade simbólica do diploma.

3.4 O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE) E A CIRCULAÇÃO DAS PROPOSTAS DA UNESCO

A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e sob a liderança de Anísio Teixeira, representou um marco fundamental na institucionalização da pesquisa educacional no Brasil e na criação de canais sistemáticos de diálogo com as propostas internacionais. Conforme descreve Xavier (2022, p. 617), o CBPE foi "composto por um Centro Nacional, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e mais cinco Centros Regionais de Pesquisa, espalhados pelos estados mais populosos do País", com uma estrutura organizada em quatro setores: "a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e as Divisões de Pesquisas Sociais e de Pesquisas Educacionais". Concebido como um espaço de produção e circulação de conhecimento educacional, o centro articulava pesquisadores, educadores e gestores em torno de projetos voltados à modernização do sistema de ensino brasileiro.

A atuação do CBPE esteve diretamente associada à circulação das ideias da UNESCO no Brasil. O centro mantinha relações de cooperação com a organização internacional, participava de programas de intercâmbio e contribuía para a tradução e divulgação de documentos e recomendações produzidos em âmbito global. Anísio Teixeira desempenhou papel de destaque nesse processo de mediação, articulando os princípios defendidos pela UNESCO com as tradições pedagógicas brasileiras.

Essa articulação institucional pode ser observada no relatório de atividades do quinquênio 1956-1960. Segundo Xavier (2022, p. 630), o CBPE promoveu, "em 1958 e 1959 […] na sede do CBPE, duas exposições […] Uma sobre livros didáticos e guias de ensino da França, Suíça e Inglaterra e outra referente a documentos das Nações Unidas (ONU), em todos os seus setores e organismos subsidiários", além de manter, por meio de sua Seção de Informação e Intercâmbio, "vasta e continuada correspondência com alunos e professores, não só do Brasil como do estrangeiro", a quem eram encaminhados "informes sobre bibliografias

especializadas, livros, currículos escolares" (Xavier, 2022, p. 630). Esses dados dão corpo empírico à tese central deste estudo, a circulação das ideias da UNESCO no Brasil não se restringia ao plano discursivo, mas se imersiva sobre a materialização em ações de intercâmbio documental e formação de professores.

Por meio do CBPE, as propostas da UNESCO relacionadas à educação para a paz, à compreensão internacional e à democratização do ensino encontraram espaço de debate e elaboração no Brasil. Pesquisas sobre currículo, formação docente, materiais didáticos e organização escolar foram desenvolvidas em diálogo com as orientações internacionais, contribuindo para a construção de uma agenda de reforma educacional que incorporava, de forma seletiva e adaptada, princípios formulados em âmbito global.

Essa mediação institucional também se fez presente diretamente no processo legislativo da educação nacional. Conforme relata o próprio relatório de atividades do INEP, foi "ponderável a participação da Divisão (de Estudos e Pesquisas Educacionais) na elaboração de leis e anteprojetos de lei dos mais relevantes para o país", incluindo, no plano federal, a reforma do ensino industrial de 1959 e, sobretudo, "o estudo e debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando, por meio de artigos, conferências, participação em seminários, buscou o esclarecimento necessário quanto ao papel constitucional da escola pública no nosso estado democrático" (Xavier, 2022, p. 635). O CBPE, portanto, não apenas mediava ideias internacionais para o público brasileiro, atuava diretamente na construção da legislação que consolidaria, em 1961, muitos dos princípios em debate desde o final dos anos 1940.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pelo INEP em estreita articulação com o CBPE, constituiu outro importante canal de circulação dessas ideias, suas páginas reuniam traduções de documentos internacionais, análises sobre experiências educacionais de outros países e reflexões sobre as possibilidades de incorporar novos princípios pedagógicos ao sistema de ensino brasileiro. Ao longo da segunda metade da década de 1950, essas peças, exposições, correspondência, participação legislativa, revista, formaram, em conjunto, a infraestrutura que sustentou a circulação estruturada das ideias da UNESCO no Brasil.

Esse esforço de circulação não se limitava a documentos pois a própria UNESCO produzia, já nesse período, orientações pedagógicas bastante sólidas voltadas a disciplinas específicas. Vale notar que essa preocupação específica com o ensino de História não nasceu com a própria UNESCO, sua historiografia remonta ao período entreguerras, quando o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, organismo ligado à Liga das Nações e precursor direto

da UNESCO, já se dedicava à revisão de manuais escolares. Segundo relata Valderrama (1996, p. 27):

> Em 1930, essa tarefa foi atribuída ao Instituto Internacional de Cooperação Intelectual; o Instituto elaborou um relatório que foi publicado no início de 1932, após ter sido aprovado pelo Comitê Internacional em julho do ano anterior. O Instituto enviou o texto do relatório a cerca de 100 jornais e revistas e a aproximadamente 50 pessoas interessadas no assunto. Além disso, a edição nº 20–21 (setembro–outubro de 1932) do Boletim do Instituto inaugurou uma seção dedicada à revisão de livros didáticos. Em dezembro de 1933, o Instituto iniciou a tarefa de compilar trechos de livros didáticos de diferentes países que haviam sido escritos de forma objetiva, publicando-os como exemplos. O objetivo não era apenas eliminar parágrafos inadequados, mas demonstrar "a melhor maneira de ensinar história[20]. (Valderrama, 1996, p. 6, tradução livre)

O relato de Valderrama (1996) mostra que a revisão dos livros didáticos já era tratada de forma criteriosa antes mesmo da criação da UNESCO. O trabalho envolvia a seleção, a análise ao ensino de história, indicando que a preocupação com a formação para a paz e com a revisão dos conteúdos escolares já fazia parte da agenda internacional desde a década de 1930. Assim, a publicação do manual de Hill (1953) e, posteriormente, da Recomendação de 1974, representa a continuidade de um projeto que vinha sendo desenvolvido ao longo de várias décadas.

É o caso do manual *Suggestions on the Teaching of History*, escrito por C. P. Hill e publicado pela UNESCO em 1953, apenas dois anos antes da criação do CBPE, que buscava traduzir recomendações práticas de sala de aula os mesmos princípios de compreensão internacional que orientariam, duas décadas depois, a Recomendação de 1974. Ao tratar dos métodos mais adequados ao ensino de história, Hill (1953) defendia uma pedagogia centrada na experiência ativa e na imaginação histórica do aluno, e não na simples memorização de fatos e datas:

> "O professor que realmente ajuda a criança a aprender história procura constantemente levá-la a imaginar-se em um determinado momento do passado; para isso, pode empregar, nas idades apropriadas, uma gama notavelmente ampla de recursos ativos. A coleção de sílices, ilustrações pertinentes e moedas; visitas a antigos acampamentos, museus, castelos, igrejas e casas de campo; debates e atividades dramáticas; a confecção de maquetes; a organização de álbuns de recortes; a redação

[20] **Tradução original**: In 1930, this task was assigned to the International Institute for Intellectual Studies. Cooperation; [sic] the Institute prepared a report that was published in early 1932, after having been approved by the International Committee in July of the previous year. The Institute sent the text of the report to about 100 newspapers and magazines and about 50 people interested in the subject. Furthermore, issue no. 20–21 (September–October 1932) of the Institute's Bulletin began a section dealing with the revision of school textbooks. In December 1933, the Institute embarked on the task of compiling passages from school textbooks from different countries that had been written objectively, and publishing them as examples. The aim was not only to eliminate inappropriate paragraphs, but to demonstrate 'the best way to teach history

> de diários, relatos de testemunhas oculares e diálogos; a investigação de fontes e a comparação de diferentes relatos sobre o mesmo episódio — todas essas atividades, à sua maneira, proporcionam satisfação e uma sensação de realização às crianças que as realizam, sendo todas, em certa medida, eficazes para promover o conhecimento e o interesse pelos acontecimentos do passado.[21]. (Hill, 1953, p. 29, tradução livre)

As orientações apresentadas por Hill aproximam-se da pedagogia defendida por John Dewey e difundida no Brasil por Anísio Teixeira. Ao valorizar a investigação, o contato com diferentes fontes e a participação ativa dos estudantes, o autor se afasta do ensino baseado apenas na memorização de fatos e datas. Essa perspectiva também dialoga com debates atuais sobre pensamento histórico-crítico e análise de diferentes interpretações do passado.

Para concluir esta seção, é importante destacar que a relação entre o Brasil e a UNESCO não se limitou à recepção de diretrizes formuladas em Paris. Intelectuais brasileiros também ocuparam posições de liderança na organização, e experiências desenvolvidas no país alcançaram reconhecimento internacional. No plano da liderança institucional, Valderrama (1996, p. 99) relata que "O Conselho Executivo elegeu seis membros para um mandato de três anos e designou o Professor Paulo E. de Berredo Carneiro (Brasil) como Presidente". No decorrer de 1951, realizou quatro reuniões, todas em Paris.

No plano do reconhecimento internacional de iniciativas brasileiras, o mesmo autor relata a concessão do Prêmio Mohammed Reza Pahlevi, instituído pelo Xá do Irã para premiar trabalhos meritórios de alfabetização, ao Movimento de Educação de Base (MEB) (Valderrama, 1996, p. 178). Nessa mesma direção, Gonçalves e Zitkoski (2019) relatam que o próprio Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife buscava se legitimar publicamente por meio de sua associação aos princípios da UNESCO, apresentando-se como uma organização plural e a política, alinhada ao modelo da organização internacional.

O reconhecimento do MEB pela UNESCO, somado à apropriação discursiva do modelo da organização por parte do MCP, evidencia que a participação brasileira não se restringiu à recepção de propostas internacionais. Ao premiar uma experiência voltada à alfabetização de adultos por meio do rádio, a UNESCO valorizava iniciativas de educação popular desenvolvidas no próprio país; e ao adotar publicamente sua referência, movimentos como o

---

[21] Tradução original: The teacher who is really helping the child to learn history is constantly trying to get him to imagine himself back in a particular part of the past; and to this end he may employ, at appro- priate ages, a remarkably wide range of active devices. The collection of flints, of relevant illustrations, of coins; visits to ancient camps, to museums, to castles and churches and country-houses ; debates, dramatic work; the making of models; the compiling of scrap- books; the writing of diaries, of eye-witness accounts, of dialogues; the investigation of sources, the comparison of different accounts of the same episode-all these in their varying ways are activities which give satisfaction and a sense of achievement to children who use them, and all are in some measure effective in promoting knowledge of, and interest in, the events of the pas

MCP reforçavam essa mesma legitimidade em sentido inverso. Além disso, a premiação ao MEB, ocorrida em 1968, indica que esse diálogo permaneceu ativo mesmo em um contexto político marcado pelo fortalecimento do regime militar e pelas restrições às iniciativas de educação popular

Esses episódios mostram que a relação entre o Brasil e a UNESCO ocorreu em duas direções. Ao mesmo tempo em que o país recebeu e adaptou propostas da organização, também contribuiu com experiências e lideranças que passaram a integrar sua atuação internacional

Nesse processo, Xavier (1999) discorre que a CBPE teve papel central ao criar condições para que muitas das propostas defendidas pela UNESCO circulassem entre pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas.

3.5 A LDB DE 1961: DA DISPUTA LEGISLATIVA À INCLUSÃO SELETIVA

Antes de analisar os debates que culminaram na aprovação da Lei nº 4.024/1961, é importante compreender que sua elaboração ocorreu em um contexto de intensas disputas entre diferentes projetos educacionais. O processo legislativo evidenciou tensões entre grupos com distintas concepções sobre o papel do Estado, da escola e da formação cidadã, revelando também um contexto em que recomendações e debates internacionais passaram a dialogar com diferentes projetos educacionais brasileiros.

Nesse sentido, os subtópicos a seguir examinam, inicialmente, o anteprojeto de 1948 e os debates que marcaram sua tramitação, para, em seguida, analisar os princípios consolidados na elaboração do texto final da LDB.

3.5.1 O anteprojeto de 1948 e o embate entre Capanema e Hall

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional percorreu um caminho de quase catorze anos de disputas, revisões e arquivamentos. Sua elaboração começou em 1947, quando o ministro Clemente Mariani constituiu comissões de educadores, em sua maioria vinculados à Associação Brasileira de Educação (ABE) e de orientação escolanovista, como Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Almeida Júnior, ao lado de católicos como Alceu Amoroso Lima e Padre Leonel França, para redigir a proposta apresentada à Câmara dos Deputados em outubro de 1948 (Cunha, 2024).

Essa primeira fase do debate, que se estendeu de 1948 a 1952, girou em torno da interpretação da Constituição de 1946. A questão central era definir se a educação nacional deveria seguir um modelo centralizador, herdeiro da tradição de 1937, ou um modelo federativo e descentralizado, que atribuísse maior autonomia aos estados na organização de seus sistemas de ensino (Cunha, 2024).

A discussão ganhou novos contornos quando Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação durante o Estado Novo e, então, deputado federal, foi designado relator da comissão responsável por analisar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Congresso. Em parecer apresentado em 1949, Capanema recomendou o arquivamento da proposta por entender que ela contrariava a tradição centralizadora da educação brasileira. Em suas palavras, “a educação é problema eminentemente nacional, em todos os seus aspectos. A União não pode, pois, ser excluída do poder de sobre ela legislar” (Capanema, 1949, p. 1, apud Cunha, 2024).

No mesmo parecer, Capanema procurou diferenciar os conceitos de “educação nacional” e “educação nacionalista”. Para ele, a educação nacional tinha como objetivo fortalecer a unidade do país em torno de valores comuns, enquanto a educação nacionalista estava associada a práticas de intolerância e aos regimes totalitários. Como afirmou, “a educação nacional visa a formação de um mesmo espírito, tão unificado quanto humano, para a defesa de um bem comum, para a expressão de uma ideia comum”, ao passo que “pretende a educação nacionalista, num cego desvio de objetivos, transformar o patriotismo em ódio de classe ou raça, em rivalidade ambiciosa, em espírito de guerra” (Capanema, 1949, p. 22, apud Cunha, 2024). A distinção estabelecida por Capanema evidencia que os conceitos de "educação nacional" e "nacionalismo" eram objeto de disputas de significado. Vale ressaltar que em um contexto marcado pela rejeição internacional aos regimes totalitários, a defesa da educação nacional apresentava-se como um discurso de legitimação de seu projeto educacional, ao mesmo tempo em que buscava diferenciá-lo das conotações autoritárias associadas ao nacionalismo, embora essa interpretação não fosse compartilhada por todos os atores envolvidos no debate.

O projeto permaneceu arquivado por dois anos, até que, em 1951, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara solicitou sua reconstituição. Foi nesse contexto que o professor Murilo Braga de Carvalho, diretor do INEP, convidou o educador estadunidense Robert King Hall, professor de educação comparada no Teachers College da Universidade de Columbia e pesquisador que mantinha vínculos com o campo educacional brasileiro desde 1940, para produzir um parecer técnico sobre o anteprojeto (Cunha, 2024). O convite não aconteceu por

acaso, Hall já havia construído redes de contato com figuras centrais do escolanovismo brasileiro, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e chegara a atuar como consultor técnico do próprio INEP no programa de educação rural entre 1949 e 1951 (Cunha, 2024).

Ao contrário de Capanema, Hall formulou uma avaliação extremamente elogiosa do anteprojeto, afirmando não se tratar "de uma simples lei, mas [d]a expressão de uma filosofia educacional" (Hall, 1951, apud Cunha, 2024), voltada à construção de uma sociedade livre e democrática e à oposição a todos os instrumentos do totalitarismo. Recorrendo à experiência do Japão do pós-guerra, cuja reforma educacional, promovida por uma comissão de educadores estadunidenses após a ocupação aliada, ele acompanhara de perto. Hall defendia que a verdadeira descentralização educacional era condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática (Cunha, 2024). Embora reconhecesse não ser possível afirmar que sistemas centralizados produzissem necessariamente os males dos regimes totalitários, Hall sustentava haver "evidências suficientes de que o sistema centralizado provou ser um instrumento extremamente convincente para a destruição de toda e qualquer resistência aos governos e subjugação das mentes e dos povos" (Hall, 1951, p. 7, apud Cunha, 2024).

Para ele, sistemas educacionais fortemente centralizados produziam currículos enciclopédicos alheios às realidades locais, professores sem autonomia e estudantes formados para obedecer, e não para pensar, um diagnóstico que dialogava diretamente com as críticas que, à mesma época, movimentavam a Reforma Curricular de 1951 (Cunha, 2024). Apesar das críticas pontuais que fez a diversos artigos do anteprojeto, sua avaliação geral era extremamente favorável "Existem alguns pontos com os quais muitos educadores americanos não concordariam em princípio. Mas, como um todo, o projeto é um documento extraordinariamente bom" (Hall, 1951, p. 40, apud Cunha, 2024).

Esse episódio demonstra que a ideia de "compreensão internacional" defendida pela UNESCO não chegava ao Brasil apenas por meio de seus documentos oficiais, mas também pelas redes de contato estabelecidas entre intelectuais de diferentes países. Embora Hall não integrasse a UNESCO, sua atuação dialogava com princípios semelhantes aos defendidos pela organização, como a valorização da democracia e a rejeição aos regimes totalitários. Ao mesmo tempo, o embate entre Capanema e Hall mostra que a circulação internacional de ideias esteve longe de ser um processo homogêneo. Enquanto parte dos intelectuais brasileiros buscava apoio de especialistas estrangeiros para fortalecer um projeto educacional descentralizado, outros defendiam a manutenção de um modelo centralizador em nome da unidade nacional.

O debate em torno do anteprojeto não se encerrou nesse momento. Ao longo da década seguinte, novas alternativas foram apresentadas, passando pela V Conferência Nacional de

Educação (1950), pelo substitutivo elaborado por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1957) e pelo substitutivo de Carlos Lacerda (1958), que deslocou o foco da discussão da centralização administrativa para a disputa entre ensino público e ensino privado, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Cunha, 2024).

A mudança desse debate também alterou as alianças políticas em torno da educação, diante da disputa entre ensino público e ensino privado, Gustavo Capanema, que anteriormente havia se posicionado contra o anteprojeto descentralizador, passou a defender a escola pública, ao lado de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e outros intelectuais, assinou o manifesto Mais uma vez Convocados (1959), no qual se afirmava que "a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob inspiração de ideais democráticos" (Mais uma vez Convocados, 1959, apud Cunha, 2024).

Essa mudança de posição mostra que as alianças em torno da educação se transformavam conforme o contexto político. Naquele momento, a principal disputa já não dizia respeito à centralização ou à descentralização do ensino, mas à defesa da escola pública diante das reivindicações do setor privado e confessional por maior acesso a recursos, escancarando a ambiguidade dos intelectuais.

3.5.2 Princípios, limites e ambiguidades

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024, representou um marco fundamental na história da educação brasileira. Resultado de mais de uma década de debates intensos entre diferentes grupos políticos, religiosos e pedagógicos, a LDB de 1961 estabeleceu os princípios gerais que deveriam orientar o sistema educacional nacional, definindo seus fins, sua organização e suas responsabilidades. A análise de seus dispositivos revela tanto as influências das propostas internacionais da UNESCO quanto as tensões e limitações que marcaram sua incorporação ao contexto brasileiro.

O artigo 1º da lei, que estabelecia os fins da educação nacional, afirma que a educação nacional, "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana", deveria promover "a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana", "o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem", "o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional" e "a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de

raça" (BRASIL, 1961, Art. 1º), a lei incorporava princípios diretamente alinhados às propostas da UNESCO para a educação para a paz e os direitos humanos.

A capa do Diário Oficial da União que publicou a Lei nº 4.024/1961 é apresentada no Anexo A, permitindo identificar a publicação oficial da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A referência explícita à "solidariedade internacional" como uma das finalidades da educação nacional, dialoga diretamente com o que a UNESCO denominava compreensão internacional, a formação de sujeitos capazes de reconhecer a interdependência entre os povos e de atuar de forma cooperativa no cenário global. Sua incorporação à legislação educacional brasileira evidencia que as propostas da organização encontraram ressonância nos debates que orientaram a elaboração da LDB, ainda que de forma mediada pelas disputas políticas e ideológicas do período, disputas essas que, como visto na subseção anterior, já opunham interpretações radicalmente distintas de "descentralização" e "unidade nacional" desde o anteprojeto de 1948.

Entretanto, é importante considerar e ressaltar que a LDB de 1961 foi resultado de um longo processo de negociação entre diferentes grupos, que defendiam projetos distintos para a educação brasileira. A disputa entre os defensores do ensino público e os do ensino privado, especialmente representantes das instituições católicas, marcou profundamente os debates que antecederam sua aprovação. Como resultado, a lei procurou conciliar diferentes perspectivas, o que, em muitos casos, levou à flexibilização de propostas que, em sua formulação original, eram mais abrangentes, o texto final chegou ao Congresso já diluído pelas adaptações desse longo acordo entre grupos rivais.

No campo do ensino de História, a LDB de 1961 manteve uma organização curricular relativamente flexível, permitindo que os sistemas estaduais de ensino definissem parte dos conteúdos a serem trabalhados. Essa flexibilidade abria espaço para a incorporação de diferentes perspectivas pedagógicas, inclusive aquelas influenciadas pelas propostas da UNESCO. Ao mesmo tempo, fazia com que princípios como a compreensão internacional e a valorização da diversidade cultural dependessem, em grande medida, das escolhas de gestores, professores e especialistas em cada sistema de ensino. Essa margem de autonomia deixada pela lei de 1961 seria posteriormente reduzida com a reforma de 1971, tema da seção seguinte.

3.6 3.6 A RUPTURA TECNICISTA E OS LIMITES DA COMPREENSÃO INTERNACIONAL (1964–1974)

3.6.1 A Lei nº 5.692/1971: fins declarados e o deslocamento dos princípios da UNESCO

A promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, representou uma inflexão no processo de incorporação das propostas da UNESCO ao sistema educacional brasileiro. Aprovada em pleno regime militar, a lei expressava um projeto tecnicista voltado à qualificação profissional, em contraste com as perspectivas humanistas do período anterior.

O artigo 1º estabelecia que o ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971, Art. 1º). Embora a referência à cidadania mantivesse conexão com os valores da UNESCO, a ênfase na "preparação para o trabalho" evidenciava a orientação tecnicista do regime; a solidariedade internacional, presente na LDB de 1961, desaparecia da lei.

A capa do Diário Oficial da União que publicou a Lei nº 5.692/1971 é apresentada no Anexo B.

A FIESP, a Embaixada dos Estados Unidos e os grandes empresários articularam-se pela queda de João Goulart, com apoio das mídias e de setores da Igreja Católica que legitimaram a intervenção em nome da democracia, o golpe, portanto, como obra conjunta do capital com os militares. O regime instaurado caracterizou-se pelo "elevado grau de autoritarismo e violência", mantendo apenas uma "aparência democrático-representativa". o Congresso, embora mutilado, não foi fechado, e o Judiciário seguiu funcionando como apêndice do Executivo, ao mesmo tempo em que sindicatos, partidos e organizações estudantis eram reprimidos (Germano, 1994, p. 55). Nesse contexto, a educação não poderia se constituir como foco de resistência, era preciso preparar os jovens para o mercado e, ao mesmo tempo, difundir as ideias do regime.

Os acordos MEC-USAID[22] substituíram em grande medida a influência da UNESCO como referência para as reformas educacionais brasileiras, orientando o ensino a uma perspectiva tecnicista alinhada aos interesses do desenvolvimento capitalista.

---

[22] **MEC-USAID** - Ministério da Educação e Cultura; Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)

No ensino de História, a lei promoveu uma transformação radical a disciplina foi substituída, no 1º grau, pelos Estudos Sociais, área integrada com Geografia e outras ciências sociais. Defendida por seus proponentes como modernização pedagógica, a mudança foi criticada como esvaziamento do ensino histórico, que perdia sua especificidade disciplinar e sua capacidade de formar pensamento crítico, um retrocesso frente aos princípios da UNESCO sobre a interdependência entre os povos.

A Lei nº 5.692/1971 confirma, portanto, a hipótese que vinha se desenhando desde a seção 3.5 de que os princípios da UNESCO não desapareceram da legislação por acaso, mas foram deslocados por um projeto político com outras prioridades.

3.6.2 Tecnicismo e dualidade estrutural: os mecanismos da Lei nº 5.692/1971

A Lei nº 5.692/1971 deve ser lida não como reforma técnica, mas como expressão de um projeto político gestado no aparelho repressivo de 1964. Como observa Nascimento (2023), o anteprojeto foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pelo governo Médici em 1970 e remetido ao Congresso em junho de 1971, foi aprovada em um processo muito mais rápido, diferentemente da LDB de 1961, cuja elaboração foi marcada por quase catorze anos de disputas políticas e educacionais, revelando a ausência do mesmo pluralismo institucional que caracterizou aquele processo.

O Art. 1º estabelecia: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971). O Art. 2º, §2º, subordinava a "parte de formação especial" do currículo às demandas do mercado: "será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados" (BRASIL, 1971).

No campo curricular, a substituição de Filosofia e Sociologia por Educação Moral e Cívica (Decreto-Lei nº 869/69) e a criação dos Estudos Sociais devem ser compreendidas como dimensões complementares do mesmo projeto, enquanto a profissionalização compulsória direcionava os estudantes ao mercado, o currículo cívico orientava sua formação política e moral. Germano (1994, apud Nascimento, 2023) sintetiza esse duplo movimento como a

instauração de um “ensino propagandístico da ideologia da Segurança Nacional”, ao mesmo tempo em que o regime intensificava a repressão aos movimentos estudantis e sindicais.

O Decreto-Lei nº 869/69 explicitava as finalidades da Educação Moral e Cívica:

> Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969)

Esse conjunto de finalidades operava como instrumento de legitimação de valores associados ao regime. Germano (1994, p. 55) sintetiza o Estado pós-1964 pelo “elevado grau de autoritarismo e violência”, associado à “manutenção de uma aparência democrático-representativa” que preservava Congresso e Judiciário apenas formalmente.

Em síntese, a Lei nº 5.692/1971 articulou dois eixos a profissionalização compulsória e o currículo cívico-moral que expressavam o projeto de sociedade do regime militar, uma escola voltada à qualificação da mão de obra e à formação de sujeitos disciplinados segundo os valores oficiais do Estado, conferindo à lei seu caráter tecnicista e sua dualidade estrutural.

3.6.3 Síntese: apropriações, tensões e limites (1945-1971)

Diante desse quadro, é possível identificar um processo complexo de apropriações, tensões e limites na incorporação das propostas da UNESCO ao sistema educacional brasileiro entre 1945 e 1971. Especialmente durante a segunda metade da década de 1950 e nos debates que antecederam a LDB de 1961, princípios como educação para a paz, compreensão internacional, valorização dos direitos humanos e respeito à diversidade cultural encontraram ressonância nos debates educacionais brasileiros. Intelectuais, educadores e instituições como o CBPE atuaram na mediação e adaptação dessas propostas ao contexto nacional.

Entretanto, essa incorporação ocorreu de forma parcial e seletiva. As disputas entre diferentes grupos educacionais, defensores do ensino público e privado, progressistas e conservadores, nacionalistas e internacionalistas, produziram negociações que transformaram os princípios originais. Além disso, as desigualdades sociais, as tensões políticas e a expansão

ainda limitada do sistema educacional brasileiro impuseram limites à aplicação de propostas formuladas em outros contextos.

Esse processo de tensionamento já se manifestava antes do golpe de 1964. Gonçalves e Zitkoski (2019) demonstram que, em 1960, Sandra Cavalcanti elaborou, a pedido de Carlos Lacerda, um dossiê que classificava colaboradores de Paulo Freire como "notórios comunistas". O episódio evidencia a lógica de suspeição que se intensificaria após 1964, quando a educação popular passou a ser interpretada por setores golpistas como "obra subversiva, erva daninha a ser extirpada" (Lourenço Filho, 2000, apud Gonçalves; Zitkoski, 2019, p. 352).

Com a instalação do regime militar, os limites desse processo tornaram-se ainda mais evidentes. Os princípios democráticos e humanistas associados às propostas da UNESCO passaram a enfrentar um contexto marcado pelo autoritarismo e pela restrição das liberdades civis. A reforma educacional de 1971 expressou essa mudança de orientação ao priorizar a formação para o trabalho e a disciplina social, em detrimento de uma educação voltada à participação democrática e aos direitos humanos.

Ainda assim, seria equivocado concluir que as propostas da UNESCO foram descartadas. Mesmo em um contexto adverso, princípios como a valorização da dignidade humana, da diversidade cultural e da formação cidadã permaneceram presentes nos debates educacionais brasileiros, ainda que de forma tensionada. A circulação dessas ideias deixou marcas no campo educacional brasileiro, constituindo um repertório de valores posteriormente retomados e aprofundados no processo de redemocratização.

3.6.4 A Recomendação da UNESCO de 1974: consolidação formal do ideário de "compreensão internacional"

Se as seções anteriores demonstraram como os princípios da UNESCO circularam, foram apropriados e tensionados pela reforma de 1971, é importante observar que a própria organização internacional consolidaria formalmente esse ideário alguns anos depois, na Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, adotada em sua 18ª Conferência Geral, em Paris, em 19 de novembro de 1974 (UNESCO, 1974). O documento retoma, quase três décadas após a fundação da organização, uma preocupação presente nos debates conduzidos por Anísio Teixeira e pelo CBPE desde os anos 1950, a constatação de que

“existe ainda uma grande disparidade entre os ideais proclamados, as intenções declaradas e a realidade concreta” (UNESCO, 1974, p. 1).

Entre os princípios estabelecidos pela Recomendação, um trecho merece destaque por evidenciar a dimensão crítica que a ideia de compreensão internacional assumiu na década de 1970, ultrapassando a formação de atitudes de tolerância e incorporando uma análise das causas dos conflitos internacionais:

> A educação deverá destacar a inadmissibilidade do recurso à guerra para fins de expansão, agressão e domínio, ou da utilização da força e da violência para fins repressivos e deverá fazer com que todas as pessoas compreendam e assumam as suas responsabilidades ao nível da manutenção da paz. Deverá contribuir para a compreensão internacional e o reforço da paz mundial, bem como para as atividades de luta contra o colonialismo sob todas as suas formas e manifestações e contra todas as formas e variedades de racismo, fascismo e apartheid, bem como outras ideologias que fomentem o ódio nacional e racial e sejam contrárias aos fins da presente recomendação. (UNESCO, 1974, p. 4)

Essa concepção mais explícita, dialoga com a leitura de Lombardi (2014) sobre as tensões geopolíticas presentes na atuação da UNESCO, já discutida, contrasta com o contexto da legislação educacional brasileira naquele momento, três anos após a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que havia privilegiado a dimensão técnica da educação nacional em favor da “preparação para o trabalho”. Enquanto a UNESCO ampliava, em 1974, sua defesa da compreensão internacional como instrumento de reflexão sobre conflitos e desigualdades, o Brasil vivia o auge do regime militar e uma reforma educacional orientada por objetivos distintos. Esse descompasso cronológico sintetiza, em certa medida, o percurso reconstruído ao longo deste capítulo, as ideias da UNESCO nunca deixaram de circular no Brasil, mas sua incorporação dependeu, em cada momento, das forças políticas capazes de traduzi-las ou de bloqueá-las.

4 CONCLUSÃO

A influência da UNESCO sobre a educação brasileira entre 1945 e 1971 não ocorreu de forma linear ou automática como podemos ver ao longo da escrita. Suas propostas foram incorporadas, adaptadas e ressignificadas no interior do campo educacional brasileiro, de modo que sua adoção às reformas e ao ensino de História esteve condicionada às correlações de forças políticas, intelectuais e institucionais de cada momento histórico. A principal contribuição desta pesquisa consiste em demonstrar que as propostas da UNESCO para uma Educação voltada a Compreensão Internacional não foram simplesmente transplantadas para a realidade brasileira, mas passaram por processos de circulação e apropriação mediados pelas disputas internas do campo educacional. Assim, as reformas analisadas não podem ser compreendidas como mera reprodução de orientações internacionais, mas como resultado da interação entre referências globais e dinâmicas nacionais.

Este trabalho partiu da percepção, já anunciada por Keegan (2006), de que a construção de uma cultura política fundamentada na paz depende da transformação das sensibilidades e mentalidades que historicamente naturalizaram a guerra como instrumento legítimo de resolução de conflitos. A partir dessa perspectiva, investigou-se de que maneira os debates e orientações elaborados pela UNESCO no pós-Segunda Guerra Mundial repercutiram nos processos de definição curricular no Brasil, especialmente na Reforma Curricular de 1951 e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971.

Ao final deste percurso, sustenta-se que essa repercussão não ocorreu nem por uma adoção automática de um modelo internacional, nem por rejeição completa dessas propostas. Sempre que o debate educacional brasileiro estabeleceu diálogo com referências externas, esse movimento foi atravessado por disputas internas entre diferentes projetos de educação e sociedade, de um lado, propostas vinculadas à tradição e à preservação de determinadas estruturas, de outro, projetos de renovação, cooperação internacional e formação democrática. Dessa forma, as reformas de 1951, 1961 e 1971 podem ser compreendidas como momentos distintos de um mesmo conflito estrutural do campo educacional brasileiro.

O primeiro objetivo específico foi analisar as diretrizes da UNESCO relacionadas à educação para a paz, aos direitos humanos e à compreensão internacional, em que foi desenvolvido no primeiro capítulo, que situou a criação da organização no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. A concepção de que as guerras se originam na mente dos homens e que, portanto, a construção da paz deveria ocorrer da mesma forma. Não bastava reconstruir

instituições e cidades, era necessário transformar valores, conhecimentos e formas de compreender o mundo.

A proposta de Educação para a Compreensão Internacional se expressou nesse projeto ao defender princípios como a paz, direitos humanos e o respeito à diversidade cultural. Entretanto, como demonstrado a partir das análises de Gomide (2012) e Lombardi (2014), reconhecer a importância desse projeto não significa ignorar suas contradições históricas. O discurso da UNESCO também esteve relacionado às disputas geopolíticas do pós-guerra e à construção de uma determinada visão de mundo. Essa dimensão crítica não reduz a relevância de sua proposta, mas permite compreender por que sua recepção em diferentes contextos nacionais ocorreu de maneira seletiva e disputada.

Além disso, a relação entre ensino de História e construção da paz internacional não surgiu apenas após a criação da UNESCO. Conforme demonstrado no segundo capítulo a partir de Leite (2010), desde a década de 1920, no âmbito da Liga das Nações, historiadores e educadores já discutiam os efeitos dos nacionalismos/exacerbado, presentes no ensino de História. No Brasil, essa preocupação encontrou expressão em iniciativas como o Convênio Brasil-Argentina de 1933. Dessa forma, a UNESCO não deu origem a esse debate, mas ampliou sua escala e alcance internacional a partir de 1945, encontrando no Brasil um campo que já possuía experiências e discussões anteriores relacionadas ao tema.

O segundo objetivo, foi de investigar como as reformas educacionais brasileiras de 1951 e 1961 se relacionaram com as propostas da UNESCO, foi possível compreender que esses processos, compôs parte de uma disputa mais ampla no campo educacional brasileiro. O embate entre católicos e liberais sobre o significado do humanismo, analisado por Souza (2009), não se restringiu ao campo pedagógico, mas expressou diferentes projetos de educação e sociedade. De um lado, Alceu de Amoroso Lima defendia um humanismo de caráter confessional, baseado na tradição clássica; de outro, Fernando de Azevedo propunha um humanismo moderno, científico e articulado às transformações sociais.

Essa mesma tensão reapareceu nos debates em torno da LDB de 1961, especialmente no confronto entre Gustavo Capanema e Robert King Hall. Enquanto Capanema defendia maior centralização e preservação da tradição como elementos de unidade nacional, Hall defendia a descentralização, a modernização e a abertura ao diálogo internacional como caminhos para uma educação compatível com uma sociedade democrática. Assim, a Reforma Simões Filho de 1951 e a LDB de 1961 não constituíram acontecimentos isolados, mas momentos distintos de uma mesma disputa sobre os rumos da educação brasileira.

Essa disputa também se materializou institucionalmente com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, sob a liderança de Anísio Teixeira, o CBPE tornou-se um espaço de mediação entre debates internacionais e questões educacionais brasileiras, articulando pesquisa, formação docente e produção documental em diálogo com preocupações presentes na agenda da UNESCO. Sua atuação demonstrou que a circulação de ideias internacionais não dependia apenas da existência de afinidades intelectuais, mas também da construção de instituições capazes de traduzir essas referências em políticas e práticas educacionais.

O terceiro objetivo foi de examinar a legislação educacional, afim compreender como diferentes concepções ideológicas influenciaram o ensino de História, por meio da análise comparativa dos três marcos legais estudados. A Reforma Simões Filho de 1951 inseriu a História da América no currículo ginasial em diálogo com o projeto pan-americanista, a LDB de 1961 incorporou a defesa da "solidariedade internacional" entre as finalidades da educação nacional e a Lei nº 5.692/1971, durante o regime militar, reorganizou o ensino de primeiro e segundo graus, substituindo a disciplina de História no primeiro grau pelos Estudos Sociais e fortalecendo a Educação Moral e Cívica, frendo totalmente os princípios da organização internacional.

A conclusão sobre esses documentos e a de que não houve uma trajetória contínua de aproximação entre a educação brasileira e os princípios da UNESCO. Ao contrário, observa-se um movimento marcado por avanços, disputas e rupturas, entre 1951 e 1961 houve maior abertura para valores associados à cooperação internacional e à formação cidadã, enquanto em 1971 ocorreu um desvio orientada pelo tecnicismo e pelo projeto político do regime militar. A inclusão desses princípios esteve, portanto, sempre condicionada às disputas políticas e institucionais de cada período.

A reforma de 1971 prova esse processo de forma mais clara, conforme discutido a partir de Germano (1994), a Lei nº 5.692/1971 não deve ser compreendida apenas como uma reorganização técnica do sistema de ensino, mas como parte de um projeto político que articulava profissionalização compulsória e controle da formação moral e cívica dos estudantes. A substituição de disciplinas voltadas à reflexão crítica por outras direcionadas ao trabalho expressou uma mudança na concepção de educação defendida pelo regime militar.

Essa mudança se torna ainda mais significativa quando comparada à Recomendação da UNESCO de 1974 sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. Enquanto o documento da UNESCO aprofundava a defesa da educação como instrumento de compreensão

internacional, combate ao colonialismo, ao racismo e às formas de violência, o Brasil vivenciava um modelo educacional marcado pela centralização, pelo controle político e pela formação voltada às necessidades do desenvolvimento econômico. Esse contraste evidencia que os limites à apropriação desses princípios não estavam na proposta internacional em si, mas nas condições políticas internas que definiam sua possibilidade de circulação e apropriação.

No campo específico do ensino de História, essa disputa também se manifestou para além das legislações. As contribuições de Circe Bittencourt, Dermeval Saviani e Halferd Carlos Ribeiro Júnior permitem compreender que as mudanças curriculares expressaram diferentes projetos de sociedade. A passagem de um ensino marcado pela valorização patriótica da narrativa nacional para propostas que buscavam ampliar a compreensão histórica e internacional revela uma tensão permanente entre diferentes formas de pensar a função social da História escolar.

O conjunto desses resultados só pode ser compreendido a partir da perspectiva teórica adotada ao longo da pesquisa, que recusou tratar o currículo como uma simples organização neutra de conteúdo. Com base em Goodson e Popkewitz, este estudo compreendeu que o currículo é uma construção histórica atravessada por disputas em torno de legitimação, interesses e projetos de sociedade. Da mesma forma, a noção de apropriação, desenvolvida a partir de Roger Chartier, permitiu interpretar a circulação das ideias da UNESCO no Brasil não como uma transferência direta de modelos internacionais, mas como um processo de seleção, tradução e ressignificação realizado por sujeitos e instituições nacionais.

Essa abordagem possibilitou compreender que reformas aparentemente distintas como os debates sobre humanismo, as disputas em torno da organização do sistema educacional e as mudanças na configuração do ensino de História constituem diferentes manifestações de uma mesma questão, a disputa pelo papel social da educação brasileira. O currículo, nesse sentido, revela-se como um espaço no qual diferentes projetos de sociedade buscam definir quais conhecimentos, valores e identidades devem ser legitimados.

O quarto objetivo buscou contribuir para a reflexão sobre o papel do ensino de História na formação de identidades mais empáticas e solidárias entre os povos, sendo retomado a partir das discussões de Hill (1953). Para o autor, o ensino de História orientado pela compreensão das diferentes experiências humanas poderia contribuir para a construção de uma consciência de responsabilidade em relação à comunidade mundial.

O ensino voltado à compreensão internacional visava, em última instância, moldar um perfil humano específico, alguém tolerante, aberto ao diálogo com culturas distintas da sua, mas, ao mesmo tempo, seguro de sua própria identidade e imune ao apelo de discursos

totalitários. Essa formação ganhava urgência num cenário histórico marcado por duas guerras mundiais recentes e pelo início da disputa entre blocos capitaneados pelo Oriente e pelo Ocidente.

Para isso, entendia-se que educar para a compreensão internacional exigia mais do que informações soltas, era preciso desenvolver habilidades, posturas e um modo de pensar que despertasse nos estudantes uma sensibilidade real em relação a outras nações e culturas. Nesse processo, o conhecimento sobre direitos humanos ocupava lugar central, na medida em que capacitava não apenas os alunos, mas a sociedade como um todo, a incorporar esses valores em sua vivência cotidiana.

Em síntese, essa educação buscava preparar indivíduos para sustentar, coletivamente, uma cultura de paz em detrimento da guerra. Pode-se afirmar, assim, que a educação para a compreensão internacional funcionou como uma estratégia pedagógica voltada a criar um terreno fértil para a paz, equipando os estudantes com recursos para enfrentar conflitos e resistir a ideologias totalitárias, nesse sentido, a cooperação entre as nações se apresentava não apenas como desejável, mas como condição indispensável para esse futuro.

A análise desenvolvida também demonstrou a importância de compreender os documentos históricos não como registros neutros do passado, mas como produções inseridas em contextos de disputa. A partir da perspectiva de Le Goff (1990) e da noção de "documento-monumento", as fontes analisadas foram compreendidas como expressões das relações de poder, dos interesses e das tensões presentes em cada período histórico.

Cabe reconhecer, ainda, os limites desta pesquisa. O estudo documental realizado, fundamentado nos arquivos da UNESDOC, na legislação educacional brasileira e na produção intelectual do período, na pesquisa não permitiu contemplar todas as experiências escolares envolvidas na recepção das propostas da UNESCO. Investigações futuras poderiam ampliar essa análise a partir de fontes como, depoimentos de professores, materiais didáticos utilizados em sala de aula e as novas investigações pautadas na documentação do acervo da UNESCO. Da mesma forma, o recorte temporal encerrado em 1971 não permite acompanhar a retomada desses princípios nos processos de redemocratização das décadas seguintes, aspecto que permanece como possibilidade para novas pesquisas.

Por conseguinte, esta pesquisa procurou contribuir para a compreensão das relações entre as diretrizes internacionais da UNESCO, a legislação educacional brasileira e o ensino de História no período de 1945 a 1971. Ao analisar a Reforma Simões Filho de 1951, a LDB de 1961 e a Lei nº 5.692/1971, demonstrou-se que a circulação das propostas de Educação para a

Compreensão Internacional ocorreu de maneira parcial, seletiva e condicionada pelas disputas nacionais.

Assim, a principal contribuição deste trabalho está em evidenciar que propostas educacionais internacionais não produzem efeitos automáticos quando chegam em um contexto aflorado e coberto por disputas dualistas. Entre recomendações internacionais e políticas públicas existe um espaço de embates, resistências e escolhas. Foi nesse espaço que se definiu o lugar da Educação para a Compreensão Internacional no ensino de História brasileiro entre 1945 e 1971.

Por fim, a trajetória circulada demostrou, que o currículo nunca é ou foi apenas um conjunto de conteúdos escolares, mas uma expressão histórica dos projetos de sociedade em disputa. Compreender esse processo permite perceber que a educação, em diferentes momentos, foi mobilizada tanto para preservar determinadas visões de mundo quanto para construir novas formas de compreender a relação entre os povos, ou seja, constata-se que a influência da UNESCO no ensino de História brasileiro deu-se de forma parcial e ambígua. Isso ocorreu porque o cenário nacional transformou as diretrizes internacionais em uma complexa arena de batalha política, motivados claro, por interesses sociais.

5 REFERÊNCIAS

ACCIOLI, Roberto Bandeira. **História: conceito e ensino**. Internato, v. 2, n. 2, p. 271-281, 1951.

BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, n. 164, p. 487-516, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 159 p.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. A Unesco em pesquisas do campo da Educação: discussões a partir do mapeamento da produção. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 7, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.20511.008. Disponível em: https://doi.org/10.5212/retepe.v.7.20511.008. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

CAPANEMA, Gustavo. **Sobre o projeto de lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Rio de Janeiro, 1949. Arquivo Gustavo Capanema. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Rio de Janeiro.

CASTRO, H. R. de; YDESEN, C. **The historical confluence of education for international understanding and textbook revisions in Brazil, 1945-1960.** In: KULNAZAROVA, A.; YDESEN, C. (org.). Unesco without borders: education campaigns for international understanding. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2017.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1956.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: **entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Adriana Mendonça. A educação brasileira no pós-guerra e os debates em torno da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948-1951). **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 24, e276, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília, DF: INEP, 1982.

DIJK, Teun A. Van. **Semiosis**. México: Universidad Veracruzana, 1980.

DUEDAHL, Poul. Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and educations. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 18, n. 2, p. 23-45, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.14516/fde.848. Acesso em: 22 jul. 2026.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, J. A. de L. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil.** Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**: **1964-1985**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMIDE, A. G. V. **A Unesco e as políticas de formação de professores no Brasil**: **um estudo histórico, 1945-1990. 2012.** Tese (Doutorado em Educação) -- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2026.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: **teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

HALL, Robert King. **Critical analysis of the "Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" of 28 October 1948**. August 28, 1951. Arquivo Histórico do INEP, CBPE, caixa 20, m224p01, Brasília, DF.

HILL, C. P. **Suggestions on the teaching of history**. Paris: UNESCO, 1953.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IRINEU, Lucineudo Machado; ABREU, Kélvya Freitas. Nacionalismo e educação: ideologias. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 49-60, 2014.

KEEGAN, J. **Uma história da guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, J. **Pensando a paz entre as guerras: o lugar do ensino de história nas relações exteriores.** Antítese, v. 3, n. 6, p. 677-699, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 56, p. 26-45, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i56.8640432.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **A propósito do centenário de John Dewey**. Arquivo Lourenço Filho, série Produção Intelectual, LF 59.00.00/1, CPDOC/FGV.

MAIA, L. de W. M. **Lições de história do Brazil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1891.

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 1 jul. 1959.

MARIANI, Clemente. **Discurso pronunciado na V Conferência Internacional da UNESCO**. Florença, 25 maio 1950. CPDOC/FGV.

MARTINAZZO, Celso José; SILVA, Sidinei Pithan da; LUFT, Hedi Maria. A atualidade do diagnóstico e da crítica de Darcy Ribeiro (1922-1997) à educação brasileira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 481-495, ago. 2026. DOI: 10.14393/che-v19n2-2020-12.

MELLO E SOUZA, João Baptista de. **História do Brasil: para a 1ª série ginasial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1959.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992/1993.

NASCIMENTO, Michelly Milena Souza. **A reforma educacional de 1971 promulgada na Lei 5.692: a profissionalização para os filhos da classe trabalhadora brasileira. 2023**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) -- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

NUNES, Clarice**. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000400002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **De ideias a ações**: **70 anos da UNESCO**. São Paulo: Editora Brasileira, 2015.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade**: **os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. História no ensino secundário: reformas, currículo e sensibilidades. **ETD -- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023002, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8664268. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664268. Acesso em: 4 ago. 2026.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: **uma política sociológica -- poder e conhecimento em educação.** Tradução de Beatriz Afonso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Organização Educacional e Cultural das Nações Unidas. Brasília, DF: INEP, v. 2, n. 19, jan./fev. 1946.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 16, n. 44, set. 1951.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; BISPO, Martha Hemiília da Silva. **Concepções de ensino de geografia na reforma curricular de 1951: por uma compreensão internacional para paz.** Educação, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e93/1-26, 2023. DOI: 10.5902/1984644468384.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; MARTINS, M. C. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: a reforma curricular de 1951 e o ensino de história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e045. Acesso em: 14 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel. **Uma epistemologia da pesquisa em educação histórica: limites e possibilidades.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos et al. (org.). **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 21-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES FILHO, Ernesto. **Discurso do Ministro Simões Filho**. Internato, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 245-249, 1951.

SOARES, Martinho Guilherme Fonseca. **A emergência da UNESCO e de sua concepção de alfabetização: o ideário de educação fundamental no pós-Segunda Guerra Mundial**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBALF), 6., 2023. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Alfabetização**: alfabetização e democracia: direito à leitura e à escrita. [S. l.: s. n.], 2023. p. 1-15.

SOUSA, Ivanildo de; GANDARA, Lemuel da Cruz. A educação profissional e tecnológica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma trajetória histórica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 23, e12330, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.12330.

SOUZA, J. B. de M. e. **Estudantes do meu tempo: crônicas do antigo Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1958.

SOUZA, J. B. de M. e. **Theses apresentadas à Congregação do Collegio Pedro II**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1926.

SOUZA, Pedro Zeus Lustosa de. **Elaboração da LDB (1948-1961)**: **a luta da tradição escolanovista pela defesa da escola pública.** 2022. Monografia (Licenciatura em História) -- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

SOUZA, R. F. **Renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960).** Currículos sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf. Acesso em: data não informada na fonte original.

SOUZA, T. G. de; LARA, A. M. de B**. As resoluções internacionais da ONU/UNESCO para a juventude e suas relações com a educação.** Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 17, n. 1, p. 139-153, ago. 2026. DOI: 10.4025/tpe.v17i1.27727.

SYMONIDES, Janusz (org.). **Direitos humanos: novas dimensões e desafios.** Brasília, DF: UNESCO Brasil; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400 p. ISBN 85-87853-43-0.

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

TEIGE, Elisabeth; BRATHAGEN, Kjersti. Education for international understanding after WWII -- an education for human rights? **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 39, p. 159-177, 2020. DOI: 10.14201/hedu202039159177.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

UNESCO. **Better history textbooks**. Paris: UNESCO, 1950.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília, DF: UNESCO, Representação da UNESCO no Brasil, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273. Acesso em: 7 jul. 2026.

UNESCO. **Fundamental education**: **common ground for all peoples.** New York: Macmillan Company, 1947.

UNESCO. **A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials**: as aids to international understanding. Paris: UNESCO, 1949.

UNESCO. **Os princípios básicos da educação para a compreensão internacional**. In: Documentos de trabalho para o Seminário sobre Educação para o Entendimento Internacional, 1947. UNESDOC. Sem.Rep./1, ser. A, n. 1. Paris, 30 nov. 1947.

UNESCO. **Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. Adopted in London on 16 November 1945. Paris: UNESCO, 1945. Disponível em: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution. Acesso em: 7 maio 2026.

UNESCO. **Rapport d'activité présenté par M. Torres Bodet**. Florence: UNESCO, 1950.

UNESCO. **Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais**. Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 18ª sessão. Paris, 19 nov. 1974.

UNESCO. Relatório sobre o ensino dos direitos humanos. Apresentado pela Federação Internacional de Associações de Professores (IFTA). In: **Documentos de trabalho para o Seminário sobre Educação para a Cidadania Mundial com especial referência aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1952**, UNESCO/ED/Sem.52/3. Paris: UNESCO, 25 jun. 1952.

UNESCO. **Working papers of the seminar of education for international understanding**. Paris: UNESCO, 1947.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). De ideias a ações: 70 anos da UNESCO. São Paulo: Editora Brasileira, 2015.

VALDERRAMA, Fernando. **History of UNESCO**. Paris: Editions UNESCO, 1996.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais** -- CBPE/Inep/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 615-654, set./dez. 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5530.

5.1 ANEXO A – CAPA DO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO QUE PUBLICOU A LEI Nº 4.024/1961

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

DIÁRIO OFICIAL

SEÇÃO I – PARTE I

DECRETO N.º 46.237 — DE 18 DE JUNHO DE 1959

ANO C — N.º 278 CAPITAL FEDERAL QUARTA-FEIRA, 27 DE DEZEMBRO DE 1961

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 4.024 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TITULO I

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural.

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TITULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I) pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TITULO III

DA LIBERDADE DO ENSIN

Art. 4º E' assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

TITULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notá el saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2º De dois em dois anos, cessará o mandato de um têrço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um têrço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um têrço de quatro anos.

§ 3º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sôbre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sôbre matéria de caráter geral.

§ 5º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interêsse nacional, e o seu exercício tem prioridade sôbre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou jeton de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

a) decidir sôbre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sôbre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) opinar sôbre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, § 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;

f) VETADO

g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República.

i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sôbre êles;

j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) promover e divulgar estudos sôbre os sistemas estaduais de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

n) estimular a assistência social escolar;

o) emitir pareceres sôbre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a*, *b*, *d*, *e*, *f*, *h* e *i*);

§ 2º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

5.2 ANEXO B – CAPA DO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO QUE PUBLICOU A LEI Nº 5.692/1971



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

DIÁRIO OFICIAL

SEÇÃO I – PARTE I

DECRETO Nº 46.237 — DE 18 DE JUNHO DE 1959

ANO CIX — Nº 153 CAPITAL FEDERAL QUINTA-FEIRA, 12 DE AGÔSTO DE 197[illegible]

LEI Nº 5.692 — DE 11 DE AGÔSTO DE 1971

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatòriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos oficiais ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integradas por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

1 — O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II — Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III — Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acôrdo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo prèviamente estabelecidos por aquêle órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada quando se destine à habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periòdicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as emprêsas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as emprêsas nenhum vínculo de emprêgo, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e as obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatòriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professôres, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professôres e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 13. A transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando fôr o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sôbre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sôbre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatòriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de freqüência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de freqüência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 60% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;