



## USOS DO CONCEITO DE POPULISMO LATINO-AMERICANO EM OBRAS DIDÁTICAS: UMA ANÁLISE ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL

*The concept of Latin American populism and its uses in textbooks: an analysis about the teaching of Latin American History in Brazil*

Ivan Lima Gomes\*  
Késsia Araújo dos Santos\*\*

Recebido em: 01/07/2024

Aprovado em: 16/09/2024

**Resumo:** As transformações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na História escolar têm sido objeto de estudo historiográfico, sendo os livros didáticos uma fonte chave para entender essas mudanças. Este artigo tem como objetivo analisar a presença da História da América Latina na Educação Básica a partir da BNCC, com foco na noção de populismo. A pesquisa se concentrou em coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovadas pelo PNLD 2021, comparando suas narrativas e interpretações da História da América Latina, além do uso de imagens associadas a governos populistas. O estudo revelou que, nos livros didáticos, o conceito de populismo é muitas vezes instrumentalizado, seguindo orientação sugerida pela BNCC e refletindo o contexto político atual, sem oferecer uma compreensão mais complexa da cultura política latino-americana do século XX. Isso aponta para a necessidade de maior diálogo entre os estudos de História da América Latina e o Ensino de História para qualificar o debate sobre currículo e políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Populismo; Livro Didático; Ensino de História.

---

\* Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Faculdade de História e do Programa de Pós-graduação em História e do Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória) da UFG. Autor do livro *Os novos homens do amanhã: projetos e disputas em torno dos quadrinhos na América Latina*. Curitiba: Prismas, 2018. Email: [igomes2@ufg.br](mailto:igomes2@ufg.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7873-8484>

\*\* Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Goiás. Professora da Educação Básica - Secretaria de Educação do Distrito Federal. Email: [kessia789@gmail.com](mailto:kessia789@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2525-2174>



**Abstract:** The transformations proposed by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) in the teaching of History have been a subject of historiographical investigation, with textbooks serving as a key source for understanding these changes. This article aims to analyse the presence of Latin American History in Basic Education based on the BNCC, with a focus on the concept of populism. The research focused on collections of Humanities and Social Sciences approved by the PNL D 2021, comparing their narratives and interpretations of Latin American History, as well as the use of images associated with populist governments. The study revealed that, in these textbooks, the concept of populism is often instrumentalized, following the guidance suggested by the BNCC and reflecting the current political context, without providing a more nuanced understanding of 20th-century Latin American political culture. This underscores the need for greater dialogue between Latin American History studies and History teaching to enhance the debate on curriculum and educational policies.

**Keywords:** Populism; Textbooks; Teaching of History; Latin American History.

### **Introdução: Livro didático e o lugar da América Latina na escola**

As décadas de 2010 e 2020 representam anos desafiadores para a educação brasileira, onde muitas das controvérsias que atravessaram o período se concretizaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A demanda histórica do campo educacional, cuja formulação encontrava-se no horizonte das políticas públicas desde, pelo menos, a LDB de 1996, as ações que levaram à efetiva aprovação da BNCC se aceleraram ao longo da década de 2010. Especial controvérsia se fez presente no interior dos estudos históricos: discordâncias quanto ao seu perfil marcadamente nacional, o pouco enfoque dado a recortes cronológicos como os que determinam as áreas de História Antiga e Medieval e até mesmo a ausência de conteúdos tidos como fundamentais, como a Inconfidência Mineira, foram motivos de debate público dentro e fora da comunidade de historiadores.

Lançada em 2015, a primeira versão foi alvo de críticas de diversos setores da sociedade brasileira, incluindo-se aí a comunidade acadêmica de historiadores e historiadoras. Às críticas, somou-se a profunda instabilidade política que se seguiu de forma mais acentuada a partir do golpe de 2016 sofrido pela então presidente Dilma Rousseff. Estruturava-se aqui um quadro que levou a revisões



significativas da proposta original da BNCC e a duas outras versões, tidas como menos “inovadoras” em relação à proposta original (Cerri; Costa, 20121, p. 1-3).

60 Houve insatisfação sobre a primeira versão também no interior da área de História da América, conforme manifestada pela ANPHLAC, principal associação brasileira de pesquisadores voltados aos estudos de História da América Latina e do Caribe, que, em um documento de 2016<sup>1</sup>, reconhece que “a Base tem o mérito de abordar significativamente a área de História da América”, porém, que a associação teria “algumas considerações relativas a esse processo [de debate sobre a elaboração da base]”, Além de apontar que a BNCC assume “uma perspectiva que não contempla – ou inclui de forma sumária – as conexões e/ou confrontos entre os espaços europeu e americano”, o documento também destaca a condução apressada que levou à elaboração do documento, sem deixar de apontar que “a ANPHLAC, que não foi consultada ou convidada a participar da elaboração da atual proposta da BNCC” (ANPHLAC, 2016).

Passados os anos iniciais de crítica à forma como se estabeleceu a BNCC em suas versões posteriores e a sua primeira recepção, novas críticas surgiram a partir da chegada às escolas das obras didáticas<sup>2</sup> orientados pelas competências e habilidades estabelecidas pela BNCC. Num quadro agravado por reformas educacionais que afetaram os currículos do Ensino Fundamental e, principalmente, do Ensino Médio, a chegada dos livros didáticos às escolas atualizou as críticas que já se fizeram presentes à BNCC entre 2015 e 2016. Reforça-se, pois, o fato de que as obras didáticas em uso nas salas de aula

---

<sup>1</sup> Não foi possível encontrar a data exata de publicação da nota, pois tanto os sites da ANPUH quando da ANPHLAC não indicam tal dado com precisão. Um artigo sobre o lugar da História Medieval na BNCC, Lima indica que a nota foi publicada em 23 de dezembro de 2015 (Lima, 2019, p. 3). O site do Instituto de História da UFF, por sua vez, conta uma seção intitulada “Base Nacional Comum Curricular em debate”, onde a nota da ANPHLAC teria sido adicionada em 06 de janeiro de 2016. É de supor, portanto, não apenas que a referência de Lima está correta, mas, acima de tudo, que a nota da Anphlac discute a primeira versão da BNCC. Cf. <https://www.historia.uff.br/depto/bncc.php> [acesso em 21 nov. 2024]

<sup>2</sup> O Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático n.º 03/2019 considerou ser uma obra didática coleções compostas por livro do estudante, manual do professor, material digital do estudante (no caso de linguagens e suas tecnologias), coletânea de áudios e, facultativamente, pelo videotutorial (Brasil, 2019).



brasileiras, no âmbito do Ensino de História, corporificam as disputas pelas narrativas e a construção de memórias. Logo, eles são importantes documentos da História Da Educação e do Ensino de História no Brasil.

| 61

Além disso, são uma intersecção entre o currículo e a historiografia acadêmica. Nesse sentido,

a importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares (Bittencourt, 2008, p. 313).

Cientes do fato de que muitas das críticas à primeira versão da BNCC se concentraram na sua perspectiva marcadamente nacional, deixada de lado nas duas versões que seguiram, interessa-nos analisar os desdobramentos deste aspecto que teria sido negligenciado pelo documento da BNCC a partir da análise de temas caros ao campo da História da América conforme apresentados em obras didáticas. De fato, o campo do Ensino de História ainda dedica pouca atenção ao tema do Ensino de História da América na Educação Básica. Sem pretender realizar balanços bibliográficos exaustivos, convém destacar a relevância das discussões propostas por Circe Bittencourt (1996) e Maria de Fátima Sabino Dias (1997) No capítulo “O Percurso Acidentado do Ensino de História da América”, Bittencourt realiza um retrospecto da História da América nos programas curriculares a partir da década de 1930, tendo como referência a Reforma Francisco Campos (1931), avançando para a importância da História econômico-social e do pan-americanismo para multiplicar as ocorrências de temáticas da História americana em programas para a educação secundária, sem perder de vista a noção estatal de que estudos sobre a América Latina poderiam propagar temas subversivos durante as décadas de 1960 e 1970 e as novas possibilidades sugeridas a partir da redemocratização e da integração sul-americana durante as décadas de 1980 e 1990 e que culminaria na criação do Mercosul (Bittencourt, 1996).



Já a tese de doutorado de Sabino Dias, intitulada *A invenção da América na cultura escolar*, dedicou uma atenção especial foi dada aos aspectos externos à cultura escolar que influenciaram o modo como a América se constituiu na História escolar brasileira nas décadas de 1940 e 1950, como a relação com os EUA e o período pós-Segunda Guerra Mundial. Além de toda uma contextualização da presença da História da América nos diversos programas constituídos do final do século XIX à primeira metade do século XX, a autora dedicou todo um capítulo à presença da História da América nos livros didáticos da década de 1950 (Dias, 1997), fazendo destes materiais importantes janelas para o entendimento dos caminhos trilhados pela História da América nas escolas brasileiras.

Diante deste quadro, o objetivo do artigo é abordar o lugar da História da América na Educação Básica através da análise de livros didáticos, pensando-os não apenas enquanto suportes para políticas educacionais alcançarem e repercutirem no espaço escolar, mas também enquanto uma modalidade de edição que pode ressignificar políticas sobre o passado. De modo a estabelecer um recorte mais preciso, priorizamos a discussão proposta por obras didáticas voltadas para o Ensino Médio, pensados enquanto materializações do código disciplinar (Fernández, 2009) acerca do populismo latino-americano.

Diante da pluralidade de materiais pedagógicos ofertados no mercado educacional brasileiro, a pesquisa aqui apresentada destacou quatro obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas<sup>3</sup> da Editora Moderna<sup>4</sup> aprovadas pelo

---

<sup>3</sup> O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático para o PNLD 2021, estabeleceu a divisão das obras em áreas de acordo a BNCC do Ensino Médio. Essa está organizada por Áreas do Conhecimento, sendo: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018).

<sup>4</sup> Desde 2001 a Editora Moderna pertence à Santillana, uma *holding* de negócios educacionais de origem espanhola que chegou ao Brasil atraído pelo grande mercado editorial brasileiro. A compra de empresas nacionais reconhecidas no mercado de livros didáticos ao longo das últimas décadas é uma das estratégias de entrada de multinacionais espanholas no mercado do livro na América Latina, que avança na região de forma mais intensa desde a globalização da década de 1990 (Cassiano, 2007). Para além da elaboração de livros didáticos, dentre as estratégias para o sucesso dos negócios educacionais gerenciados pela Santillana no Brasil estão a compra de direitos de obras renomadas, promoção de eventos presenciais



edital PNLD 2021. São elas: *Moderna plus*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; *Conexões*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; *Diálogo*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; *Identidade em ação*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal escolha motivou-se, principalmente, por serem coleções já modeladas pela atualização curricular da BNCC em sua divisão por áreas e por sua seleção de conteúdo.

A opção pelas coleções da Editora Moderna se explica pelos seus números. Apenas na primeira compra para esta área do conhecimento do referido edital, somadas as quatro coleções, 6.263.135 exemplares produzidos pela Editora Moderna foram comprados pelo Estado, totalizando R\$ 50.557.055,18 em vendas<sup>5</sup>.

Todas as obras apreciadas eram de autoria compartilhada, com profissionais com formação também variada. Na coleção *Moderna plus*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são listados como autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota de História; Lygia Terra, Regina Araujo e Raul Borges Guimarães de Geografia; Maria Lúcia de Arruda Aranha de Filosofia; Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves e Vinicius Mayo Pires de Ciências Sociais. Já na coleção *Conexões*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas os autores são: Gilberto Cotrim e Alexandre Alves de História, Ângela Corrêa da Silva de Ciências Sociais, Leticia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich de Sociologia. Os autores da obra *Diálogo*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são: Julieta Romeiro de Sociologia, Maria Raquel Apolinário de História, Ricardo Melani de Filosofia e Silas Martins Junqueira de Geografia. Por fim, os autores

---

e online para a formação docente, ações que legitimam o programa de avaliação comparada (PISA) e a elaboração de sistemas de ensino tanto para rede privada quanto para a rede pública (Cassiano, 2007).

<sup>5</sup> Dados consultados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e disponíveis no link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 maio 2024.



da coleção *Identidade em ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* são: Leandro Karnal, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, Isabela Backx e Felipe de Paula de História; Alice de Martini, Eliano Freitas e Rogata Soares Del Gaudio de Geografia e Cristina Costa de Sociologia.

| 64

Por sua vez, a restrição do exame dessa pesquisa aos trechos nos quais a noção de populismo é abordada pelas coleções deveu-se ao fato de que este é um tópico que, ao menos na historiografia brasileira dedicada ao tema, está longe de ser consensual. Muito já se debateu sobre os limites conceituais desta categoria e a sua instrumentalização política (Capelato, 2001, p. 15-165). De repertório crítico, torna-se uma arma na batalha ideológica, assumindo contornos fluidos para abranger lideranças latino-americanas tão variadas quanto Jânio Quadros a Hugo Chávez, passando por Alberto Fujimori e Juan Domingo Perón. Tanto é que a operacionalização do termo como uma categoria analítica – ou, tanto pior, como uma “ameaça” – segue sob disputa, como sugere um ensaio de Adamovsky sobre a retomada do termo no debate político contemporâneo, por exemplo (Adamovsky, 2015). Tais controvérsias foram novamente ignoradas tanto pela BNCC quanto por seus críticos, e o conceito de populismo seguiu presente na BNCC, como veremos abaixo.

Inicialmente, porém, é preciso analisar brevemente a BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicada no Ensino Médio para compreendermos onde se insere o debate proposto sobre populismo. Dividida em competências e habilidades, podemos avançar para as suas 6 competências específicas que, por sua vez, reúnem uma série de habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. A Competência Específica 6, em particular, concentra sua atenção na construção da cidadania, entendendo-a a partir da participação no debate público de forma crítica, enquanto um exercício permanente de respeito a princípios constitucionais e aos direitos humanos. Ela ressalta que “a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade” (BNCC, p. 578).



No interior desta Competência Específica 6, por sua vez, encontramos outras seis habilidades. Enquanto a primeira delas envolve “identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas)”, sem perder de vista a realidade da “história das Américas”, a habilidade seguinte – identificada sob o código EM13CHS602 – busca promover as seguintes ações:

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (BNCC, 2018).

A habilidade EM13CHS602, portanto, associa diretamente populismo a expressões como paternalismo e autoritarismo, sugerindo conexões entre as realidades brasileira e a de outros países latino-americanos. O populismo pode se fazer presente sob a forma de regimes democráticos ou ditatoriais. Não fica claro, porém, o que distingue paternalismo, autoritarismo e populismo. O debate conceitual é esvaziado, pois a compreensão do que viria a ser populismo é dada como um pressuposto. Mais evidente seria o fato de o populismo ser uma expressão latino-americana, o que leva à indicação do recorte espacial na habilidade em questão e a certa indicação cronológica que abrangeria, em função de regimes democráticos e ditatoriais e do debate sobre temas como cidadania e direitos humanos, o século XX.

Avançando sobre a apresentação do material analisado, o mapeamento das quatro coleções se beneficiou da disponibilização dos manuais de professores pelo Guia do PNLD 2021 em seu site<sup>6</sup>. Assim, puderam ser conhecidos os seis volumes que compunham cada coleção e foi possível observar a organização dos conteúdos por Áreas de Conhecimento, ou seja, englobando História, Geografia,

---

<sup>6</sup> Endereço eletrônico do Guia do PNLD 2021: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio). Acesso em: 20 jul. 2024.



Sociologia e Filosofia. Nesse primeiro contato, chamou atenção a redução considerável das obras didáticas. Limitadas a seis volumes de 160 páginas na versão para os estudantes, as quatro disciplinas da área de conhecimento, que no formato anterior, possuíam obras separadas em cada uma das séries do Ensino Médio, em nome de uma suposta interdisciplinaridade, foram condensadas. Não podemos deixar de indicar que tal redução remete à diminuição das cargas horárias das Humanidades para o Novo Ensino Médio.

Nos manuais de professores analisados, a seção “Suplemento ao professor” mostrou-se ocupada, principalmente, com a referência das competências e habilidades da BNCC, bem como a divulgação de seus princípios e divulgação das justificativas para a implantação do Novo Ensino Médio. Parâmetros originários de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, também encontraram espaço em uma seção que não muito antes, nos livros didáticos, eram ocupadas por debates e sugestões de leituras da área de conhecimento em questão.

### **Coleções, unidades e capítulos: Como o populismo é inserido?**

Observou-se que os volumes que compõem as coleções organizam-se desde recortes temáticos amplos. De maneira geral, no entanto, a História permanece submetida a uma lógica cronológica linear. Os volumes e capítulos onde identificamos temáticas associadas ao populismo foram: na obra *Moderna plus*, em seu volume *Sociedade, política e cultura*, o capítulo 6: “Brasil republicano e ditaduras na América Latina”; na coleção *Conexões*, em seu volume *Estado, poder e democracia*, a unidade 3: “Estado e nação no Brasil e na América Latina”; na coleção *Diálogo*, em seu volume *Dilemas das repúblicas latino-americanas*, o capítulo 11: “Entre a ditadura e o populismo”; e, por fim, na obra *Identidade em ação*, em seu volume *Ética, cidadania e direitos humanos*, o capítulo 3: “Autoritarismo e populismo na América Latina”.



Em três das coleções observadas – *Moderna plus*, *Diálogo e Identidade em ação* – a introdução dos capítulos é baseada unicamente na conjuntura política brasileira dos anos de 1920. Desse modo, a coleção *Moderna plus* inaugura a narrativa com a denominada “Crise da República Oligárquica no Brasil”, onde as consequências de eventos internacionais como a Primeira Guerra Mundial e a Quebra da Bolsa de Nova York em 1929, são somados aos conflitos entre as oligarquias dominantes de São Paulo e Minas Gerais com as demais elites regionais do Brasil. Nesse contexto, a coleção afirma serem as eleições de 1930 “uma ruptura política na República Oligárquica” (Braick et al., 2020, p. 130), mas sem se empenhar em explicar os meandros do referido processo.

A coleção *Diálogo* também parte do funcionamento da política nacional na segunda década do século XX, ainda que dedique parte da introdução para apontar os limites de se reduzir o contexto político da época na chamada “política do café com leite” (Romeiro et al., 2020). Tal ponderação se mostrou salutar e ganhou embasamento pela inserção de outros atores do cenário político daqueles tempos, como o movimento tenentista. Já a obra *Identidade em ação*, após discorrer sobre o cenário econômico e político do governo de Washington Luís, apontou os anos de 1920 como “marcados por contestações ao arranjo político promovido pela elite econômica no país” (Fernandes, 2020, p. 39), mas sem resgatar nenhum outro exemplo para sustentar a afirmação para além das candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa (Fernandes, 2020).

As discussões desenvolvidas pelas três obras em questão são marcadas pelo contexto brasileiro, que determina uma construção narrativa onde, desde as primeiras páginas, aponta-se para o protagonismo de Getúlio Vargas no processo histórico que será associado ao populismo. Tal opção narrativa não deixa de se filiar a uma tradição destacada por Luís Reznik, na qual “a narrativa histórica sobre a ‘Segunda República’, considerada como um novo período da história do Brasil, constituiu-se e foi difundida pelos ideólogos do Estado Novo, nos anos 1940” (Reznik, 2009, p. 415), ainda que sob perspectiva de enquadrar o varguismo à ideia de populismo. Já as experiências internacionais, que também



foram classificadas como populistas, foram apresentadas só nos trechos finais dos capítulos, em tópicos separados.

68 | O caso da coleção *Moderna Plus* é curioso neste sentido. O capítulo intitulado “Brasil republicano e ditaduras na América Latina” apresenta uma longa descrição sobre a história política do Brasil, que avança da seção “A crise da República Oligárquica” ao governo João Goulart, analisando temas clássicos associados a tal quadro político, como o uso da propaganda política, integralismo e a ascensão da cultura de massas, por exemplo. Em seguida, a seção seguinte – de uma página – propõe um debate histórico e conceitual sobre o conceito de populismo, referenciando-se em Francisco Weffort e localizando a utilização do termo na década de 1950. A obra destaca a relação entre populismo e “práticas políticas paternalistas” – esta última expressão destacada em negrito – e uma “política autoritária e assistencial que serviu para apaziguar a pressão popular e manter os setores econômicos e sociais dominantes no poder, afastando grande parte da população da participação direta nas decisões políticas” (Braick et al., 2020, p. 140). Em seguida, os casos latino-americanos de México e Argentina são citados à guisa de comparação, retomando a ideia do varguismo, do peronismo e do cardenismo enquanto “expressões mais típicas do populismo” (Capelato, 2001, p. 129). O governo Lázaro Cárdenas é resumido em um parágrafo. Ele pode ser citado aqui na íntegra:

Ao assumir a presidência do México, em 1934, Lázaro Cárdenas implantou uma política de distribuição de terras para camponeses e indígenas que, segundo ele, representava a continuidade da Revolução Mexicana de 1910, dentro da legalidade. Ele também criou programas de alfabetização e nacionalizou a exploração do petróleo. Em decorrência de sua popularidade, o Partido da Revolução Mexicana, do qual era integrante, chegou a filiar cerca de um quarto da população e a manter o controle completo das organizações de trabalhadores do país (Braick et al., 2020, p. 140).

Pelo parágrafo acima, percebe-se a dificuldade não apenas de operacionalizar a noção de populismo, como a de associá-lo a certas medidas associadas ao governo Cárdenas, que incluíram distribuição de terras e criação de

programas de alfabetização. Menciona-se apenas o “controle completo das organizações de trabalhadores do país”, que inscreve Cárdenas na chave interpretativa do populismo como uma estratégia política de manipulação, já há muito questionada pela bibliografia (Ferrerias, 2011, p. 213-239).

A coleção *Conexões* difere das três obras supracitadas quanto à construção narrativa. Em sua Unidade 3, sob o título “Estado e nação no Brasil e na América Latina”, a obra pretende abordar um longo período da História da América Latina nessa fração da obra. Ao trabalhar a América Latina em meados do século XX, os autores descrevem que:

Markadas historicamente pela desigualdade social e pela concentração de renda, as nações latino-americanas se caracterizaram, no decorrer do século XX, pela instabilidade institucional e pela fragilidade de suas experiências democráticas. Essa conjuntura levou a maioria desses países a sofrer golpes de Estado, que instituíram regimes autoritários, alguns dos quais se apoiavam em uma política de mobilização das massas. Países latino-americanos como Argentina e Brasil entraram no século XX marcados pelo atraso econômico e pela exclusão social de amplas camadas da população. O poder era controlado pelas oligarquias agrárias, que utilizavam diversos estratagemas, incluindo fraudes eleitorais, para fazer valer seus interesses. A economia era baseada principalmente na exportação de *commodities* como carne e grãos na Argentina, café e borracha no Brasil. A industrialização em ambos os países era incipiente e os trabalhadores urbanos não contavam com direitos trabalhistas garantidos por lei. Essa situação foi propícia para a emergência de movimentos políticos nacionalistas e populistas (Cotrim et al., 2020, p. 110).

Desse modo, a chegada ao poder de lideranças políticas ditas populistas seria derivada de um longo histórico de desigualdades sociais, instituições instáveis, crises econômicas e de uma democracia frágil. Uma interpretação que parece convergir com a de clássicos da teoria da modernização, como a elaborada por Gino Germani, que defendia que a inclusão da América Latina na modernidade não teria se dado pelo processo vivenciado na democracia liberal europeia, onde o “populismo” seria um momento de transição para a “modernização” (Capelato, 2001, p. 165). Logo, a acelerada urbanização e industrialização teriam mobilizado “as massas populares”. O novo grupo social, em seguida, cobraria participação social por vias incomuns à experiência da



Europa. Uma conjuntura que teria suscitado golpes militares e “revoluções nacionais-populares” (Ferreira, 2001, p. 64).

| 70

Por outro lado, mesmo com momentos de análises aproximadas entre o Brasil e o restante do continente, na mesma obra *Conexões*, ainda é perceptível o maior espaço para eventos históricos circunscritos à realidade nacional brasileira. Também permanece como eixo condutor da narrativa a opção pela descrição dos eventos políticos. E, claro, a perspectiva comparada a partir dos casos “exemplares” do peronismo argentino e do cardenismo mexicano não é explorada a ponto de explicitar os problemas analíticos inerentes à noção de populismo e que, no limite, comprometeriam a sua própria operacionalidade para a compreensão destes fenômenos políticos na América Latina (Capelato, 2001, p. 163).

### **Problematizando o conceito de populismo?**

Em busca de uma problematização do conceito de populismo na abordagem construída pelas quatro coleções da Editora Moderna, percebeu-se que ela está presente em todas, sendo acionada em tópicos à parte nas quatro coleções analisadas. Tais seções foram dispostas em alguns casos após o tratamento do Estado Novo, antes das menções a outros regimes ou encerrando o tratamento do período histórico brasileiros.

A obra *Moderna plus*, discute o conceito de populismo após o tópico sobre o governo de João Goulart, em uma seção denominada “Populismo e paternalismo”. Os autores destacaram a presença da utilização do uso do termo populismo como chave interpretativa a partir da segunda década do século XX, mobilizada para explicar a relação estabelecida entre lideranças carismáticas e o povo em alguns países da América Latina após os anos de 1930. É este um momento em que novos políticos e partidos buscaram representar as camadas populares em meio à crise de poder das oligarquias nacionais (Braick et al., 2020).



As características centrais atribuídas pela coleção *Moderna plus* ao populismo seriam o nacionalismo e a criação e ampliação de leis trabalhistas, mas atreladas a um domínio estatal das organizações que demandava o apoio político dos trabalhadores aos líderes que haviam lhes concedido mais direitos. Para a obra, “o paternalismo estabeleceu uma relação política autoritária e assistencial que serviu para apaziguar a pressão popular e manter os setores econômicos e sociais dominantes no poder, afastando grande parte da população da participação direta nas decisões políticas” (Braick et al., 2020, p. 140).

A coleção encerra o tópico contrapondo de maneira bastante superficial duas interpretações sobre o populismo. Primeiramente, destacou o entendimento de Francisco Weffort do final da década de 1960, que para os autores teria “qualificado o Estado populista como um ‘Estado de compromisso’”, pelo qual os sindicatos e o Estado teriam obrigações e direitos recíprocos (Braick et al., 2020, p. 140). Depois disso, aponta que estudos historiográficos mais recentes – sem indicar quais exatamente seriam estes – prezariam mais pela noção de política de massas, pois valorizaria a especificidade política e social de cada país.

A posição adotada pela coleção *Moderna plus* pareceu pouco disposta a debater os limites do uso do conceito, não verticalizando a crítica quanto aos limites de seu uso e o lugar das novas interpretações e suas contribuições para a renovação do debate sobre o tema. Assim, é dada maior atenção às práticas descritas como paternalistas e ao seu funcionamento político do que a origem e razões do conceito de populismo. A orientação assumida pela obra é, sem dúvida, coerente com as orientações presentes na habilidade EM13CHS602, onde o termo “populismo” é o pressuposto assumido – ao lado de paternalismo e autoritarismo – para a discussão de noções como liberdade e democracia.

Em um tópico intitulado “O polêmico conceito de populismo”, a obra *Diálogo* anuncia uma reflexão crítica indicando que o debate sobre o termo populismo atravessa o âmbito acadêmico, jornalístico e do senso comum ao se discutir política. A obra cita um conjunto de características gerais recorrentemente atribuídas aos governos populistas, como a liderança



carismática, a criação de programas de inclusão social, as estratégias de propaganda política e a manipulação das camadas populares.

Mas, para os autores, tais ações tornaram o conceito de populismo demasiadamente flexível, pois

| 72

[...] transcenderia o tempo e o espaço, podendo ser aplicado ao peronismo, na Argentina, ao trabalhismo de Vargas e João Goulart, no Brasil, ao castrismo, em Cuba, ao chavismo, na Venezuela, entre vários outros exemplos de líderes, movimentos e governos, à direita e à esquerda, que sustentaram sua autoridade no amplo apoio popular (Romeiro et al., 2020, p. 105).

Diante dessa limitação, a obra apresentou como historiadores e sociólogos mais recentemente procuram pensar a existência de um “pacto político” entre o Estado e os trabalhadores, marcado por “negociações, conflitos e pela adoção de estratégias diferentes por parte do governo, visando garantir adesão e legitimidade popular” (Romeiro et al., p. 106). Tal perspectiva possibilitaria pensar as relações entre “dois sujeitos” – o “Estado autoritário e intervencionista” e os “trabalhadores urbanos organizados e reconhecidos em seu direito à cidadania” – sob uma perspectiva histórica. Afastando-se da abrangência do conceito de populismo, sugerem pensar em termos de negociações e de conflitos que dependerão do período e dos locais analisados. Afinal de contas, “o pacto político anunciado pelo discurso trabalhista de Vargas não foi o mesmo durante todo o Estado Novo, da mesma forma como apresentou novas feições no governo de João Goulart (1961-1964) ou no governo peronista na Argentina”. (Romeiro et al., p. 106).

A proposta é, sem dúvida, bastante original e digna de nota, devido ao fato de que a obra buscou posicionar-se criticamente para além das indicações presentes na BNCC. A docentes e estudantes sugere-se a necessidade de abordar a noção de populismo numa perspectiva mais sensível às complexas relações entre Estado e sociedade, alinhando-se a noções presentes na bibliografia brasileira, como a de “cultura política”, conforme sugerida por Capelato, por exemplo (2001, p. 163).



De maneira semelhante, a obra *Identidade em ação* trata a questão do conceito de populismo na América Latina em um tópico denominado “Populismo no Brasil e o período democrático”. De início, reconhece que esta não é uma noção consensual, mas que é mobilizada para descrever “uma política de massas” associada à presença de “líderes carismáticos” e de “fragilidade das instituições democráticas” (Fernandes, 2020, p. 47). Após esta breve apresentação, a obra ressalta que:

por conta da frequente visão estereotipada de acordo com a qual se entende o populismo como mera manipulação de massas, muitos historiadores preferem substituí-lo pelo conceito de *trabalismo*, buscando dar ênfase às reivindicações populares e às ambiguidades dos processos históricos (Fernandes, 2020, p. 47).

De modo que, pela apresentação dos autores, o trabalhismo seria uma alternativa conceitual viável para escapar dos problemas inerentes ao conceito de populismo. A crítica é pertinente e a proposta de Gomes certamente contribui para uma reflexão mais complexa sobre a cultura política brasileira e a política varguista. Porém, a obra pode sugerir a quem a lê que esta noção poderia servir de chave interpretativa para outras realidades além da brasileira, o que não seria o caso. Afinal, para Ângela de Castro Gomes, o trabalhismo possui uma trajetória com um recorte próprio a partir da década de 1940, na qual seu conjunto de ideias, valores, símbolos, rituais e vocabulários não possuem a elasticidade atribuída ao populismo, sendo a sua correspondência inviável (Gomes, 2002).

A coleção *Conexões* é a que mais explorou as fragilidades do uso do conceito do populismo, a partir de uma seção específica denominada “Conceituações de populismo”. A obra historiciza as primeiras aplicações do termo populismo e sua associação ao período de transição da sociedade rural para uma sociedade urbana aplicadas em estudos sobre o governo de Vargas, Perón e Cárdenas. Posteriormente, apresenta as revisões, que segundo os autores, foram desenvolvidas na História e nas Ciências Sociais a partir dos anos de 1970. Sublinharam-se os questionamentos sobre o papel atribuído pelas primeiras



interpretações às lideranças políticas e a visão de que os modelos de sociedade rural e urbana não seriam excludentes, mas se relacionavam na realidade latino-americana (Cotrim et al., 2020).

| 74

A obra também amplificou a noção de diversidade de interpretações do conceito dedicando a seção seguinte, intitulada “Contraponto”, à apresentação de trecho de dois estudiosos do período entre 1945 e 1964, para comparar as diferentes visões construídas sobre o período. O Texto I é de autoria de Francisco Weffort e dissertou sobre a personalização do poder e a instabilidade da democracia pré-Golpe Militar. E o Texto 2, de Ângela de Castro Gomes, advoga pela superação da noção simplista de democracia populista do período entre 1945 e 1964, em favor do aprofundamento de estudos acerca da primeira experiência de democracia representativa do país e com a efervescência de importantes movimentos sociais.

Ao se dedicar a apresentar as reformas idealizadas e realizadas por governos populistas nos capítulos analisados, é dada maior ênfase ao cenário brasileiro, principalmente nas diversas fases da Era Vargas. Três obras, *Identidade em ação*, *Moderna plus* e *Diálogo*, sinalizaram como reformas importantes o Código Eleitoral de 1932, com a inclusão do voto feminino. Porém, apenas uma coleção – *Moderna plus* – ressaltou que analfabetos, pessoas sem moradia, soldados e padres ainda estavam excluídos do rol de eleitores (Braick et al., 2020).

As obras *Identidade em ação* e *Moderna plus* adotaram perspectivas semelhantes ao se referirem à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Para os autores das coleções, a CLT é analisada tendo a Lei de Sindicalização como seu contraponto, que teria limitado o movimento sindical a um espaço de colaboração com o governo. Nenhuma das obras pondera sobre o contexto internacional de ampliação de direitos aos trabalhadores ou o histórico da luta operária por melhorias nas condições de trabalho no Brasil, ou no contexto latino-americano, por exemplo. Nos modos apresentados, a neutralização do movimento reivindicatório dos trabalhadores seria a grande motivação da concessão de



direitos trabalhistas realizada entre nas décadas de 1930 e 1940 (Braick et al., 2020; Fernandes, 2020).

| 75

A obra *Diálogo* é a que mais dedica espaço ao âmbito econômico e às reformas empreendidas por Vargas. Ela incluiu o debate sobre a CLT em um tópico específico denominado “Trabalho, cidadania e controle social”, o que já sugeriria a sua adesão ao mesmo esquema explicativo que atribui benefícios sociais e trabalhistas ao controle das classes polares. Destaca-se o controle sobre os sindicatos como uma contrapartida à obtenção de direitos, pois os direitos trabalhistas assegurados pela CLT teriam cobrado o seu preço (Romeiro et al., 2020, p. 107).

*Conexões* refere-se a Getúlio Vargas e a Juan Domingo Perón mostrando equivalência em suas ações na economia e no âmbito social, partindo de exemplos apresentados de forma breve e sem o devido cuidado de contextualização. Para a obra,

apesar de conservadores e autoritários, esses governos promoveram mudanças econômicas e sociais importantes. Na economia, procuraram estimular o desenvolvimento e a modernização de seus países, nacionalizando empresas de energia e investindo pesadamente na indústria de base, política que ficou conhecida como nacional-desenvolvimentismo. No plano social, coibiram as fraudes eleitorais, instituíram legislações trabalhistas e criaram sistemas de seguridade social (Cotrim et al., 2020, p. 111).

O espaço para a narrativa sobre as experiências internacionais – sempre Argentina e México – que também são denominadas populistas nas obras *Moderna plus*, *Diálogo* e *Identidade em ação* ficam à parte do contexto nacional, em tópicos após o tratamento do período varguista. A explanação sobre as reformas defendidas e realizadas por Juan Domingo Perón e Lázaro Cárdenas mostra-se bastante reduzida nesses fragmentos dos capítulos.

A distribuição de terras para o campesinato e povos indígenas, vistos como uma continuidade da Revolução Mexicana, tema este que não chega a ser trabalhado pela coleção *Moderna plus* em seus volumes, são associados pela coleção ao reformismo populista por Lázaro Cárdenas a, além da menção ao seu programa de alfabetização e à nacionalização da indústria do petróleo no México



durante seu governo. Com relação ao período de Perón e seus feitos, a coleção é ainda mais sintética, limitando-se à criação de leis trabalhista à frente das pastas do Bem-estar social e do Trabalho e de maneira geral, à melhoria dos índices econômicos (Braick et al., 2020).

A coleção *Diálogo* apresenta uma aproximação entre Vargas e Perón nas legislações trabalhistas, no controle sindical e na economia nacionalistas. Para os autores, Perón “em sua política econômica seguiu a linha nacionalista de Vargas no Brasil, promovendo a industrialização por meio da substituição das importações e a geração de empregos” (Romeiro et al., 2020, p. 110). A obra, porém, não se dedica a apresentar as motivações para essa política econômica na Argentina ou no Brasil.

O cardenismo é classificado pela obra como radical em suas reformas pela obra *Identidade em ação*. Essa, que foi a coleção que apresenta de forma mais ampla o governo Cárdenas, sinalizou a reforma agrária e o incentivo para a organização dos trabalhadores, assim como a inclusão dos trabalhadores do campo na proteção trabalhista. Nota-se na narrativa dessa coleção a busca pela tutela das camadas populares como motivação principal das iniciativas que propiciaram direitos sociais e trabalhistas. A obra também associa de maneira direta a nacionalização de setores da economia como uma prática de governos populistas (Fernandes, 2020).

*Identidade em ação*, por sua vez, reforça o argumento de um governo que concedeu direitos sociais, trabalhistas e educacionais, mas pela via da submissão do movimento trabalhador ao Partido Trabalhista Mexicano, apontando os feitos cardenistas como uma revolução “de cima para baixo” (Fernandes, 2020, p. 56). A superficialidade de tais narrativas acabou por ignorar a intensa mobilização política da sociedade mexicana na primeira metade do século XX, operada em diversas vias e que resultaram na conversão de reivindicações históricas em políticas de Estado (Ferrerias, 2011, p. 213-239).

Com relação ao exemplo argentino do governo de Juan D. Perón, medidas voltadas aos trabalhadores, como melhores salários, direito à assistência médica,



aposentadoria e férias, são dispostas também como mecanismos para a obtenção do controle dos movimentos sindicais. As nacionalizações realizadas na indústria e serviços são conectadas na obra a uma modernização da Argentina e ao desejo de se gerar empregos (Fernandes, 2020).

Percebeu-se, em resumo, que a relação estabelecida entre as reformas defendidas e empreendidas e o controle da mobilização dos trabalhadores é central nas construções narrativas dos livros didáticos, sempre tendo como referências os governos Vargas, Cárdenas e Perón. Uma explicação simplista das relações que viabilizaram essas medidas, semelhante à forma como a nacionalização de setores da economia é retratada como característica de um governo populista, não aborda as motivações que levaram a essas estatizações, tanto no contexto nacional quanto internacional. O anti-imperialismo, por exemplo, uma questão importante para algumas lideranças da época, não foi explorado em nenhuma das obras analisadas.

### **Imaginar o populismo e o uso de imagens em livros didáticos**

As abordagens das coleções sobre os meios de comunicação, a propaganda política e a censura elencam como grande ponto focal o período do Estado Novo e são temas entrelaçados nas narrativas construídas, principalmente nas três obras mais semelhantes entre em si do ponto de vista da abordagem do problema “populismo”, a saber, *Moderna plus*, *Diálogo* e *Identidade em ação*. Todas conferem destaque à atuação, por exemplo, do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em sua dupla faceta, seja enquanto promotor de uma imagem que conquistasse o apoio e legitimação e como um “órgão coercitivo da liberdade de expressão, censurando todas as produções artísticas, culturais e informativas que não estivessem de acordo com o governo” (Braick et al., 2020, p. 133). Ao apresentarem o papel da propaganda e dos meios de comunicação de massas, as obras se utilizaram das imagens enquanto fontes para discutir problemas ligados à manipulação e à construção do culto à liderança. De fato, a comparação da identidade visual interna das quatro coleções constatou semelhanças na



elaboração de sua diagramação, na utilização de imagens e recursos gráficos. As unidades e capítulos selecionados para o exame dessa pesquisa recorrem a imagens em quase todas as páginas que os compõem, afirmando a centralidade dos aparatos visuais para a compreensão dos populismos latino-americanos (Capelato, 2009).

Dentre os meios de comunicação, todas as obras destacaram o papel do rádio, mas, principalmente, através da perspectiva deste enquanto um instrumento da propaganda varguista. Por meio dele foi possível estabelecer aproximações entre os governos do brasileiro Getúlio Vargas e do argentino Juan Perón. Os autores afirmaram que “os governos de Vargas e Perón utilizaram os meios de comunicação modernos, como o rádio, para veicular a imagem paternalista de protetores dos pobres e benfeitores dos trabalhadores” (Cotrim et al., 2020, p. 110–111). Desse modo, a narrativa estabeleceu tanto a aproximação entre os dois governos latino-americanos quanto a relação direta das ações governamentais na mídia radiofônica com a veiculação de uma imagem paternalista. Todavia, esta obra em particular não explorou exemplos comparativos envolvendo os dois políticos e tampouco verticalizou a dimensão reflexiva que a relação entre mídia e política poderiam oportunizar.

No já restrito recorte clássico sobre lideranças chamadas populistas, Perón e Cárdenas praticamente não merecem considerações específicas no que concerne ao lugar da mídia na construção dos seus respectivos governos. Assim, sobre os governos populistas na Argentina e no México, não houve uma elaboração mais profunda acerca da relação com a imprensa opositora ou do uso da força contra adversários em suas trajetórias. Tal aspecto pode construir uma noção de que Getúlio Vargas exerceu o poder de maneira mais autoritária e que tenha se servido mais ativamente das práticas de propaganda, se comparado a Perón e Cárdenas.

As fotografias foram os principais recursos imagéticos acionados na construção das coleções mapeadas ao trabalhar a História do Brasil e da América Latina e o populismo, sendo 37 das 56 imagens contabilizadas. Tal



predominância pode ser explicada pela popularização das máquinas fotográficas no século XX (Ströhrer, 2012), alcançando um destaque especial na política, seja institucionalmente ou na popularização do fotojornalismo que ocorre ao longo do período associado aos governos tidos como populistas pelas obras, como nas décadas de 1930 a 1950.

Reproduções de cartazes, folhetos ou cartilhas foram utilizadas dez vezes nas porções analisadas. Tal número está diretamente relacionado à preponderância do tratamento da Era Vargas pelas obras. Seus usos relacionaram-se, principalmente, ao destaque dado nos textos principais ao desejo de Getúlio de estabelecer uma interlocução e aproximação com o povo, servindo, na maior parte das vezes, como uma exemplificação para confirmar o que afirmavam os textos sobre a propaganda política varguista, como se observou na Figura 1 presente na obra *Diálogo*.

**Figura 1** – Cartazes utilizados pela obra “Diálogo” (2020)

Cartazes produzidos e distribuídos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do governo Vargas, 1939-1945.

**Trabalho, cidadania e controle social**

O Estado Novo, no entanto, não pode ser lembrado apenas pelo autoritarismo. A criação das leis trabalhistas e previdenciárias e sindicais expressou a preocupação de setores do governo com a inclusão social de milhões de brasileiros, que se tornavam cidadãos por meio da valorização do trabalho. A relação entre trabalho, direitos sociais e cidadania representava uma mudança na forma como os intelectuais do regime varguista viam a pobreza no Brasil. Ela deixava de ser naturalizada, vista como um componente inevitável das relações humanas.

A partir dos anos 1930, com a regulamentação do trabalho, começava a ser executada uma política de combate à pobreza e de promoção da identidade social e política do trabalhador. De forma semelhante às medidas tomadas pelo presidente Roosevelt

**(BNCC) Competências específicas: 1 e 6**  
Habilidades: EM13CHS101  
EM13CHS103 EM13CHS104  
EM13CHS602

**Questão**

Registre em seu caderno

- Qual imagem de Getúlio Vargas cada um desses cartazes procurava transmitir?

**Fonte:** Recorte da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais aplicadas* (2020, p. 107), volume *Dilemas das repúblicas latino-americanas*.



Sobre a relação entre as narrativas empreendidas pela linguagem imagética e textual, o exame das obras *Moderna plus*, *Conexões*, *Identidade em ação* e *Diálogo* aponta para a utilização das imagens como “imagem-prova, apresentada como retrato do passado, confirmando ou reafirmando o texto que argumenta” (Ströhrer, 2012, p. 51). Essa funcionalidade atribuída pela imagem é ainda reforçada pelas legendas inseridas que legitimaram a leitura desta pelos sentidos dos textos principais ou boxes dos autores.

O uso das imagens para reafirmar as narrativas escritas também está presente no percurso construído sobre o governo peronista. Tal utilização indica como o debate sobre ensino de História e imagens ainda careça de maior atenção no interior da reflexão crítica deste campo de estudos (Capel e Gomes, no prelo). E, no caso das discussões aqui apresentadas, elas contribuem para reforçar uma noção de centralidade de Juan Perón e Lázaro Cárdenas no processo histórico, bem como da criação de uma imagem popular, como sugere a Figura 2, extraída da coleção *Identidade em ação*.

**Figura 2** - Fotografia de Lázaro Cárdenas utilizada pela obra “Identidade em ação” e sua legenda.

| 81



Lázaro Cárdenas em meio a crianças refugiadas da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Foto de 1936. Com a ascensão de Francisco Franco na Espanha e a vitória dos fascistas na guerra, Cárdenas recebeu cerca de 40 mil espanhóis expatriados, muitos deles intelectuais, que ajudaram a dinamizar a cena cultural e universitária do México.

**Fonte:** Recorte da coleção *Identidade em ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020, p. 55), volume *Ética, cidadania e direitos humanos*.

No caso argentino, por exemplo, a repetição de fotografias do casal Eva Duarte e Perón está presente em três das coleções – *Moderna plus*, *Identidade em ação* e *Diálogo*. Tais fotografias, ambientadas em eventos políticos, possuem em comum o destaque à então primeira-dama, o aceno à multidão e o sorriso largo de Perón. Assim, harmonizam com uma narrativa, também comum, que destaca a arregimentação da população diante de um líder carismático e de uma primeira dama atuante na construção da relação entre liderança e liderados. A presença do povo, nos registros utilizados, fica apenas subentendida, por um enquadramento focado apenas nos dois políticos, como exemplifica a Figura 3. Por essa imagem fotográfica o povo, como nos textos principais, é relegado a um papel secundário do processo.

**Figura 3** – Fotografia de Juan Domingo Perón e Eva Perón utilizada pela coleção *Moderna plus* e sua legenda



KEYSTONE PRESS/ALAMY/FOTOARENA

Juan Domingo Perón e sua esposa, Eva Perón, em Buenos Aires, Argentina, 1950. Ambos são personalidades até hoje cultuadas nesse país. Evita comandou projetos sociais e assistencialistas que atendiam a população mais carente.

**Fonte:** Recorte da coleção *Moderna plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020, p. 140), volume *Sociedade, política e cultura*.

As seleções iconográficas empreendidas pelas obras também colaboram para a fixação de memória e na “criação/construção de realidades e ficções” (Kossoy, 2007, p. 60). A evocação constante de determinadas fotografias, somadas a textos e legendas que ainda utilizam a fórmula da manipulação para explicar determinados governos, cristalizam interpretações sobre a história da América. As imagens terminam por configurar uma cultura política, onde os presidentes latino-americanos detêm a capacidade de “dinamizar a imagem com seus gestos, movimentos e interações” (Mauad, 2018, p. 270).

Observou-se, por essa perspectiva, que o apagamento das classes populares não se limitou aos textos, sendo poucas as imagens que não centralizaram as lideranças. De modo que, para reafirmar a proposta de que os trabalhadores e as classes populares eram cooptados pelas benesses concedidas pelos líderes, a utilização de fotografias em comícios ou outros eventos públicos, como a Figura 4, cuja multidão empunha faixas em defesa do projeto governista, foram observadas em todas as quatro coleções.

**Figura 4** – Fotografia dos trabalhadores na coleção “Diálogo”



MONDADORI VIA GETTY IMAGES

Multidão ergue os retratos de Perón e de Evita nas comemorações do Dia Primeiro de Maio. Buenos Aires, Argentina, c. 1945-1950.

**Fonte:** Recorte de fotografia e legenda utilizadas pela coleção *Diálogo* (2020, p. 110), volume *Dilemas das repúblicas latino-americanas*.

Assim, lideranças, gênero, categorias profissionais ou qualquer particularidade das camadas populares não receberam nenhuma representação. Tal modo de se construir a narrativa se ancora mais numa opção interpretativa



do que na falta de material. Como destacado anteriormente, já possuía bastante popularidade as fotografias nos períodos contemplados, bem como diversas mídias impressas, que proporcionariam um leque variado de fontes imagéticas possíveis de serem utilizadas criticamente nas obras didáticas construídas, incentivando a reflexão de docentes e estudantes, para além dos códigos construídos também para as imagens no ensino de História.

### **Considerações finais: Um encontro necessário**

A reflexão sobre o ensino de História a partir das investigações em História da América é um campo que merece maior atenção no interior da historiografia. Ao longo da pesquisa, constatamos como o Ensino de História da América pode contribuir para uma crítica a políticas públicas em Educação e às opções assumidas por livros didáticos. Este desafio específico, por sua vez, não pode ser analisado sem levar em consideração o cenário mais amplo sob o qual a comunidade historiadora brasileira precisou trabalhar ao longo dos últimos anos. Sem pretender esgotá-lo, podemos citar dois aspectos que o constituem, mais diretamente relacionado às temáticas em discussão neste artigo.

O primeiro deles é relativo às profundas transformações nos currículos escolares ocorridas ao longo das décadas de 2010 e 2020. Entre reformas, bases curriculares e ataques negacionistas às ciências como um todo e, em particular, às Humanidades. A comunidade historiadora procurou responder com uma reflexão aguda sobre a relevância do ensino de História no espaço escolar para a promoção da cidadania e para a valorização da diversidade na sociedade brasileira. Porém, os desdobramentos das apressadas mudanças curriculares ainda se encontram em ação e não podem ser perdidos de vista. Um segundo desafio se relaciona às relações entre Brasil e o restante da América Latina, abaladas em virtude da ascensão da extrema-direita na vida política brasileira. De um maior diálogo de integração Sul-Sul que avançou de forma vigorosa nos primeiros anos da década de 2000, a impressão é a de que houve um retrocesso e, novamente, viramos as costas aos nosso vizinhos latino-americanos.



Não obstante a especificidade dos termos e concepções que orientam cada ponto, não deveria causar estranheza propor uma reflexão articulada entre ambos os aspectos acima descritos, especialmente se analisados à luz de uma politização da atuação do campo da História. Este artigo pretende contribuir para tais debates, refletindo sobre os desdobramentos da BNCC na Educação Básica brasileira, valendo-se de repertórios críticos e historiográficos relacionados a um tema central no campo dos estudos em História da América.

O artigo buscou explicitar os limites da BNCC para a afirmação de visões diversificadas sobre temas clássicos da historiografia latino-americana, como no caso do uso da noção de populismo aplicada ao contexto latino-americano. Em primeiro lugar, poucos foram os esforços para apresentar uma problematização sólida sobre o conceito de populismo. Além disso, ao assumir uma perspectiva que estabelece o caso brasileiro como paradigmático, perde-se de vista uma série de nuances sobre outros fenômenos latino-americanos que poderiam enriquecer a análise. Para abordar os populismos, os contextos argentino e mexicano são mobilizados enquanto contrapontos pontuais ao caso brasileiro, deixando-se de explorar outras experiências que possibilitariam complexificar o tema, como os casos das atuações políticas de Carlos Ibañez del Campo no Chile (Valdivia, 2023) e de Jorge Gaitán na Colômbia (Congote Ochoa, 2006).

Podemos sugerir que tais opções expressam em primeiro lugar, as oscilações entre as orientações presentes ao longo das várias versões e modificações sofridas pela BNCC entre 2015 e 2016. E, no caso de uma temática como a dos populismos latino-americanos, tomar um único caso como paradigmático certamente introduz uma série de problemas, tornando o conceito pouco operacional. Em segundo lugar, talvez mais grave seja o fato de a habilidade EM13CHS602 que aborda a temática no interior do documento que rege a BNCC associar, sem mediações ou nuances, “a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo” na sociedade brasileira, pensada à luz da “sociedade atual”. Diante da retomada contemporânea do conceito de populismo, a habilidade em questão parece responder a debates do nosso tempo, o que, a



princípio, seria algo bastante salutar em termos de Ensino de História. Porém, o termo ainda está longe de apresentar consenso no interior da bibliografia contemporânea sobre o tema e a habilidade EM13CHS602 parece expressar tais ambiguidades.

Podemos concluir, portanto, que uma discussão sóbria e madura sobre Ensino de História não pode prescindir das contribuições advindas dos mais diversos campos que constituem a rica historiografia brasileira do século XXI. Ao mesmo tempo, também é fundamental que a área de História da América incorpore a reflexão sobre o ensino de História como um tema central para estimular não apenas novas investigações historiográficas em curso, mas também para valorizar outras formas de atuação da área nos debates sobre políticas públicas em Educação. Que este necessário encontro ganhe força nos próximos anos.

## Referências

ADAMOVSKY, Ezequiel. ¿De qué hablamos cuando hablamos de populismo?. *Revista Anfibia*, 19 jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistaanfibia.com/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-populismo-2/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ANPHLAC. *Nota da ANPHLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2016. Disponível em: [http://anphlac.fflch.usp.br/noticia\\_49](http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49). Acesso em: 29/08/2024.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 2002, p. 529-576.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Percurso acidentado do ensino de História da América. In: IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Educação na América Latina*. São Paulo: Expressão e Cultura, 1996, p. 203-218.



BRAICK, Patrícia Ramos et al. *Moderna plus: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas). Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 1 de fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *EDITAL DE CONVOCAÇÃO n.º 03/2019 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CAPEL, Heloisa; GOMES, Ivan Lima. *Ensino de História e imagens: percursos e aproximações*. mimeo.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CAPELATO, Maria Helena. Populismo latino-americano em discussão. In: FERREIRA, Jorge. (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 125-165.

CONGOTE OCHOA, Bernardo. Gaitán y el populismo: ¿otros dos fantasmas colombianos?. *Universitas humanística*, n. 62, jul-dez. 2006, pp. 37-361.

COTRIM, Gilberto et al. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas). Acesso em: 10 jun. 2024.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UFF. *A BNCC em debate*. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/depto/bncc.php>. Acesso em: 25 nov. 2024.



DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A invenção da América na cultura escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1997. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1585306>. Acesso em: 22 set. 2022.

| 88 FERNANDES, Ana Claudia (ed.). *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas). Acesso em: 10 jun. 2024.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Versão eletrônica, 2009. Disponível em: <https://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf>. Acessado em: 28 jun. 2024.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 59-123.

FERRERAS, Norberto. A sociedade de massas: os populismos. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald (org.) *História das Américas: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 213-239.

GOMES, Ângela de Castro. Reflexões em torno de populismo e trabalhismo. *Varia Historia*, n. 28, p. 55-68, dez. 2002.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, v. 26, p. 1-21, 2019.

MAUAD, Ana Maria. Imagens em fuga: considerações sobre o espaço público visual no tempo presente. *Tempo e Argumento*, v. 10, n. 23, p. 252-285, jan.-mar. 2018.

REZNIK, Luís. História da historiografia: a era Vargas nos livros didáticos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 411-429.

ROMEIRO, Julieta et al. *Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas). Acesso em: 10 jun. 2024.

STRÖHRER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*, Porto Alegre, v. 4, p. 46-70, 2012.



Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634>.  
Acesso em: 5 jun. 2024.

VALDIVIA, Verónica (org.). *Populismo en Chile, de Ibañez a Ibañez*. Tomo I: Populismo y trabajadores. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2023.