

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A “ INVENÇÃO DA AMÉRICA ” NA CULTURA ESCOLAR

Autora: Maria de Fátima Sabino Dias

Orientadora: Dra. Olinda Maria Noronha

Outubro/1997

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Dias, Maria de Fátima Sabino.

D543Í A "Invenção da América" na cultura escolar / Maria de
Fátima Sabino Dias. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Olinda Maria Noronha.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação - História. 2. História - Estudo e ensino.
3. América - História. I. Noronha, Olinda Maria. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por
Maria de Fátima Sabino Dias
e aprovada pela Comissão Julgadora
Data: 03 7 10/ 1997.

Olinda Maria Noronha

Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

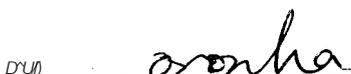
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado

A “INVENÇÃO DA AMÉRICA” NA CULTURA ESCOLAR

Autora; Maria de Fátima Sabino Dias

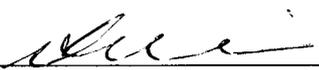
Orientadora; Dra. Olinda Maria Noronha



Profa. Dra. Olinda Maria Noronha



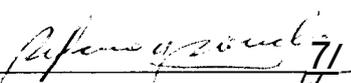
Profa. Dra. Dulce Pompeo de Camj 5013



Profa. Opar^mesta Zanboni



Profa. Dt^Maria Teresa Penteado Cartolano



Prof Dr. S)lvio A. Zanches Gamooã

Ao Ciro, Tiago e Lucas,
porque fazem da esperança, do afeto e dos
sonhos, uma utopia possível.

AGRADECIMENTOS

Foram inúmeras as pessoas que estiveram presentes nesta trajetória, colaborando de diversas maneiras para a realização desta pesquisa.

No Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, contei com a ajuda do Paulo e do Prof. Afonso; no Colégio Culto à Ciência, em Campinas, contei com o apoio da direção e das estagiárias do curso de biblioteconomia; na escola Estadual Carlos Gomes, de Campinas, com a D. Mercedes; na biblioteca da Faculdade de Educação, com Gil, Rose e Lavínia. Essas pessoas facilitaram-me o acesso às fontes de pesquisa.

Agradeço a Nadir e a Carminha, da Secretaria do Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pelo atendimento afetuoso.

Ao colegiado do Colégio de Aplicação, e especialmente aos colegas professores de História, Rodolfo, Ivonete, Ana Lice e Marise, por terem acreditado nesta pesquisa.

À Prof Emesta, pelo carinho e pela oportunidade que me ofereceu de participar de grupos de pesquisa sob a sua orientação, estimulando reflexões e o gosto pela pesquisa no ensino de História.

À Prof Circe, pela valiosa contribuição nas sugestões bibliográficas, nas discussões das atividades orientadas, fundamentais para estruturar e desenvolver idéias sobre o objeto desta pesquisa.

À Prof. Dulce, pela leitura atenta, pelas sugestões e reflexões sobre o “instituído” e o “instituinte”.

A Graça e a Regrna, amigas queridas do curso de pós-graduação, pelo belo encontro.

A Eliana, que me ajudou a buscar os significados entre a objetividade acadêmica e o mundo subjetivo, sem os quais, certamente, teria sido mais difícil o ponto de chegada..

Aos amigos de Campinas, porque tomaram a cidade um espaço de afeto e de sohdariedade.

A Verinha, amiga preciosa, pelas leituras e sugestões, pela presença constante nos momentos difíceis e agradáveis desta trajetória. A Maria José, amiga especial de longa data, que pacientemente leu, sugeriu, comentou e acompanhou as principais etapas da exposição deste trabalho. A Marise pela amizade duradoura e pelas trocas freqüentemente reahzadas.

À Prof Olinda, pela disposição e amabihdade com que me recebeu e orientou, sem o que teria sido difícil o ponto de partida.

Aos meus familiares, em especial a D. Nair e a D. Maura, porque torceram para que tudo desse certo.

Sou grata a Ana Maria pelo frabalho dedicado e cuidadoso na revisão deste frabalho.

Ao Ciro, companheiro de todos os momentos, pela ajuda na apresentação final do trabalho.

Finahnente, agradeço á CAPES e á Universidade Federal de Santa Catarina, pelo efetivo e indispensável apoio financeiro.

SUMÁRIO

Resumo.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1	
Localizando a problemática da pesquisa: a história cultural e as novas tendências da história da educação.....	23
Capítulo 2	
A trajetória da História da América no ensino secundário	38
• O ensino de História e a construção da identidade Latino - Americana.....	38
• O ensino de História da América e as reformas educacionais de 1930-1940	53
Capítulo 3	
O Pan-Americanismo e a construção da disciplina da História da América.....	70

Capítulo 4

A História da América nos livros didáticos.....	95
• “Nós e os outros” nos livros didáticos de História da América no Brasil. 101	
• Estados Unidos, o “espelho” do Brasil.....	123
Considerações Finais.....	131
Referências Bibliográficas.....	138
Anexos.....	150
• Anexo I.....	150
• Anexo II.....	163
• Anexo III.....	174

RESUMO

DIAS, M. de F. S., ***A “Invenção da América” na Cultura Escolar***

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997, p.

Tese (Doutorado)

Este trabalho situa-se no campo da pesquisa da história das disciplinas escolares, e revela a história da constituição da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil

Para discutir tais questões, considero os aspectos externos à cultura escolar como os principais responsáveis pelo aparecimento dessa disciplina.

Por isso, foi necessário analisar a sua organização aliada a uma reflexão sobre civilização-nacionalismo-americanismo, identidade e memória, intelectuais e as reformas educacionais das primeiras décadas do século XX, e, dentro delas, os programas e livros didáticos de história, para entender o sentido de sua invenção na cultura escolar no Brasil.

Ao refletir a disciplina de História da América nessa perspectiva, pretendo revelar como se forjaram certos mecanismos institucionais transmissores de valores, representações, e, portanto, de significados e o papel que desempenharam na organização dessa disciplina na cultura escolar.

Destaco o papel do currículo pré-ativo, ou do currículo oficial, elaborado pelo Estado como uma soma de interesses nacionais e internacionais que interferiram tanto na seleção/inclusão dos conteúdos americanos, quanto nos valores assumidos e transmitidos pelos programas e livros didáticos de História da América.

Palavras chaves: História da Educação, História da América, ensino de História, cultura escolar.

ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores de História
CA	Colégio de Aplicação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
NELA	Núcleo de Estudos Latino Americano
OEA	Organização dos Estados Americanos
PUC	Pontificia Universidade Católica
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	United Nations Educacional Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Até 1977, o ensino de História no primeiro e segundo graus era uma questão marginal para os historiadores, segundo Cordeiro¹. Os estudos sobre o ensino de História no Brasil ganharam impulso na década de oitenta, sendo que parte desses trabalhos foram organizados em torno das experiências didáticas, abrangendo a questão do como ensinar História, deixando para o plano secundário questões sobre a seleção do conteúdo e do material didático. Alguns estudos, denominados de “contribuições críticas”², são produzidos pelos professores universitários, privilegiando as discussões teóricas.

Em um artigo publicado na revista da ANPUH, Fonseca³ faz um balanço sobre as publicações da década de oitenta, afirmando que a literatura pesquisada é formada basicamente por coletâneas que apresentam propostas e relatos de experiências. Esses estudos organizaram-se em torno dos seguintes eixos: a produção/reprodução do conhecimento histórico; o livro didático; o ensino temático e relatos de experiências através da utilização de diferentes linguagens.

¹ CORDEIRO. J.F.P. *A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico*. São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 1994. p. 50, Dissertação (Mestrado).

² Entre alguns desses estudos. Cordeiro destaca as seguintes contribuições: MARSON, Alberto. reflexão sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. (Org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984; VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M.A. (Org.) Idem. SILVA, Marcos Aurélio. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, M.A. (Org.) Idem; GLEZER, Raquel. Novos livros e velhas idéias. In: *Revista Brasileira de História*. Vol.4, no.7. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984; FENELON, Déa Ribeiro. A licenciatura na área de Ciências Humanas. In: *Ciência e Cultura*. Vol. 9, no.35. Rio de Janeiro. SBPC, set/83; NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 6. no. 11. São Paulo; ANPUH/ Marco Zero, 1985; PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1983.

Nos anos noventa, novas preocupações surgem. Percebe-se entre os profissionais do ensino a necessidade de colocar no centro do debate acadêmico o ensino de História como atividade de pesquisa, como atestam a realização do I Seminário de Pesquisadores no Ensino de História, em Uberlândia MG, em 1993 e, posteriormente, o Seminário Perspectivas do Ensino de História, em São Paulo. Outros espaços têm sido conquistados nos eventos promovidos pela Associação Nacional dos Professores de História e também em congressos Ibero-americanos (em setembro de 1994 realizou-se na UNICAMP o II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana), no sentido de contemplar as discussões em torno da história e o seu ensino.

No decorrer de 1994, criou-se um grupo de pesquisa sobre o ensino de história na Faculdade de Educação da UNICAMP, com a finalidade de publicar trabalhos sobre ensino de História e desenvolver metodologias de ensino que atendam as escolas de primeiro e segundo graus. Sob a organização desse grupo realizar-se-á na segunda quinzena de setembro deste ano o ***III Encontro Nacional de Pesquisadores no Ensino de História***, em torno das seguintes linhas de pesquisa; formação do professor e produção do conhecimento histórico; currículo; identidades culturais e memórias locais; história do ensino de História; História da América; linguagens alternativas do ensino de História; e livro didático. É objetivo do Grupo de Pesquisa divulgar a primeira edição do ***Catálogo das Produções Sobre o Ensino de História***, que reúne pesquisas, teses, livros, artigos, vídeos, etc., sobre temas ligados ao ensino de História.

Embora alguns estudos tenham priorizado a questão do ensino de História, é ainda grande a lacuna existente em relação à história das disciplinas

^ FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história: diversificação de abordagens. São Paulo: ***Revista Brasileira de História***, (9). set.89/fev.90.

" Sob a iniciativa da Secretaria do Estado de São Paulo, deu-se início em meados da década de oitenta ao projeto de reorganização curricular. As discussões em torno do ensino da História propiciaram uma produção de textos escritos pelos professores e publicados em revistas especializadas de História ou da Educação. No início da década de noventa alguns trabalhos importantes foram desenvolvidos nos programas de pós-

escolares no Brasil, tanto do ponto-de-vista das práticas escolares, quanto das suas finalidades. Mais lacunar ainda é a área relativa ao ensino de História da América, tendo em vista a carência de reflexões e estudos sobre os temas americanos relacionados com a cultura escolar[^].

Uma investigação sobre a história das disciplinas escolares pode possibilitar uma melhor reflexão sobre questões fundamentais do ensino de História, ou seja, o quê, para quê e a quem ensinar. Essas questões, que orientam as atuais discussões sobre métodos e conteúdos da disciplina de História, pressupõem a necessidade de se pensar a História dentro e fora da cultura escolar.

Uma das maneiras de que se dispõe para analisar historicamente a cultura escolar é rever o funcionamento interno da escola através da constituição e organização das disciplinas escolares. No entanto, a formação de uma disciplina escolar está articulada com os aspectos externos à própria escola.

Estudiosos[^] da área apontam os aspectos externos como um dos fatores importantes para entender a inclusão/exclusão e as mudanças que ocorrem quanto à seleção, organização e às finalidades de determinados conteúdos ou disciplinas escolares, tais como: o contexto econômico, social, político e educacional da sociedade; os movimentos políticos e sociais (a guerra fria, por

graduação, sobretudo os localizados no Estado de São Paulo, trazendo o ensino de História para o centro das reflexões acadêmicas.

■ Sobre o ensino de História da América, constatou-se as seguintes publicações: BEIRED, José Luiz et alli. Os problemas do ensino de História da América. In: *Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História*. São Paulo: FEUSP. 1988; GONÇALVES, Adilson José e AVELINO, Yvone Dias. Análise historiográfica dos movimentos sociais latino-americanos: subsídios para a prática pedagógica na rede oficial do ensino. In: *Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História*. Idem. Em 1996 foi publicado pela EDUSP/Expressão Cultural, o livro *Educação na América Latina*, organizado pelas professoras Zilda M. G. Yokoi e Circe M. F. Biennencourt. Nessa coletânea encontram-se alguns estudos sobre o ensino de História da América.

® Entre os estudos que abordam esta questão, destaco os seguintes trabalhos: CHERVEL. André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 2, dez. 1990/abr. 1991; FORQUIN. Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; GOODSON, Ivor F. La Construcción social dei curriculum: posibilidades y âmbitos de investigación de la historia dei

exemplo) e os grupos de influência (editoras, instituições de pesquisa, lideranças intelectuais); os livros textos e as políticas governamentais, valores e necessidades sócio-culturais nacionais e internacionais.

Ao eleger como objeto de investigação o ensino de História da América no Brasil, a minha intenção é entender especificamente como esses elementos interferiram na organização e seleção dos novos conteúdos e da nova disciplina de História.

Antes, porém, é importante lembrar em que contexto a disciplina de História foi incluída na cultura escolar no Brasil.

Desde o final do século XIX, intelectuais brasileiros têm chamado a atenção para a necessidade da inclusão de estudos sobre o continente americano nos programas de História, apontando a nossa dependência cultural com o mundo europeu.

A modernidade que marcou a organização dos Estados Nacionais americanos, sobretudo a Ibero-América, foi pautada por uma noção de progresso respaldada numa visão europeizante de mundo. As elites dirigentes desses estados “preferiam-se herdeiras da Europa e portadoras dos desígnios da modernidade contra tudo aquilo que consideravam arcaico”⁷.

O ensino de História no Brasil tem na sua história as marcas da dependência cultural européia, dada a força com que os manuais e as concepções de História dos franceses penetraram na organização dessa disciplina no Brasil.

Curriculum; *Revista de Educación*. Madrid. 295. 1991; SANTOS. Lucíola L. História das disciplinas escolares: novas perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre. 2. 1990.

⁷ IOKOI. Zilda M.G. Introdução. IN: IOKOI. Z.M.G. e BITTENCOURT. C.F. (Coord.). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: E.xpressão e Cultura; São Paulo: EDUSP. 1996. p. 20.

O ensino de História do Brasil e o de História da América eram tópicos de um extenso programa da história das civilizações, e somente em meados do século XX conquistaram a sua autonomia como disciplina escolar.

As reformas educacionais propostas nas décadas de trinta e quarenta no Brasil não questionaram a manutenção do ensino de História no curso secundário*, tendo em vista a necessidade de se criar uma cultura capaz de preparar uma elite brasileira integrada ao processo civilizador da modernidade.

A História no Brasil aparece como uma das disciplinas importantes para a formação do “cidadão Nacional”, e para “reforçar e instituir uma memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior do qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação”*^:

A necessidade de construção da idéia de nação refletiu-se na necessidade de construção de uma identidade e de uma memória nacional, articuladas à cultura escolar via programas e livros didáticos de História do Brasil.

No caso específico da disciplina de História da América, é importante que se questione até que ponto ela estimulou um sentimento de pertencimento através de uma identidade continental, e que sujeitos sociais constituíram o “nós” e os “outros” nos conteúdos americanos.

Se em meados do século XX a História do Brasil no ensino secundário esteve relacionada com a consolidação do Estado Nacional, segundo um projeto civilizador europeu, é oportuno perguntar a que finalidades foram articulados o ensino e a organização da História da América no curso secundário no Brasil.

* Nas reformas educacionais realizadas por Francisco de Campos em 1931 e Gustavo Capanema em 1943, a disciplina de História foi incluída na primeira, segunda, terceira e quarta séries do curso secundário, conforme Anexos I e II.

Sendo a História uma das disciplinas fundamentais para a transmissão das representações culturais, necessárias à construção dos Estados Nacionais contemporâneos, cabe ainda perguntar que concepções de Homem e de sociedade americana foram transmitidos à cultura escolar. Um dos veículos portadores dessas representações culturais e um dos instrumentos importantes para a análise das disciplinas escolares é o livro didático.

Programas e livros didáticos foram elaborados concomitantemente, um auxiliando o outro na transmissão dos conteúdos de ensino, específicos a cada disciplina escolar.

Segundo Bittencourt, o livro didático, além de mercadoria, é também “um depósito dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época”. É ainda um instrumento pedagógico e imi “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”¹⁰.

Develey¹¹ reforça a relação entre os saberes escolares e os valores presentes de maneira implícita nos conteúdos ensinados, apontando a necessidade de trabalhar no interior dos conteúdos escolares na busca da seguinte resposta: qual é o mundo que temos construído no ensino que ensinamos?

A pergunta que faço é; qual América foi inventada e quais representações foram transmitidas através dos livros didáticos de História?

® NADAI. Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 25.

¹⁰ BITTENCOURT. Circe M. F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/USP. 1993. p. 3. Tese (Doutorado).

¹¹ DEVELAY. Michel. La face cachée des disciplines scolaires. In: *Cahier Pédagogiques*. 298. Nov. 1991. p. 11.

Os livros didáticos oferecem um conjunto de histórias, imagens, eventos históricos, símbolos, construindo significados sobre a nação. Significados que “estão contidos nas histórias que são contadas sobre ela, memórias que conectam seu passado com o seu presente, e imagens que são construídas a propósito delas”¹. Ainda segundo Hall, essa é uma das maneiras da cultura nacional influenciar na construção de identidades.

Para discutir tais questões, aponto os aspectos externos à cultura escolar como os principais responsáveis pelo aparecimento do ensino da História da América no Brasil.

Os fatores externos a que me refiro e que possuem relações estruturantes com os internos da escola e sua prática, são o contexto político e cultural da sociedade brasileira e o do continente americano, marcados pela consolidação do pan-americanismo, do ponto de vista continental, e pelas reformas educacionais elaboradas no decorrer do Estado nacionalista brasileiro.

O entendimento é de que as questões internacionais influenciaram a cultura escolar, pois, ao interferirem nos currículos nacionais, contribuíram para a inclusão do ensino de História da América no ensino secundário no Brasil, com um objetivo implícito; civilizar os povos de acordo com o padrão americano de cultura.

Ao focalizar esses aspectos pretendo também apresentar alguns subsídios importantes para esclarecer a prática da sala de aula, pois como nos lembra Santos, “ a compreensão sobre o conteúdo e forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica se amplia quando consideramos as forças e os interesses

¹ HALL, Stuart. A Questão da Identidade Cultural. Tradução Andréa B. M. Jacinto e Simone M. Frangella. In; *Textos Didáticos*. IFCH/UNICAMP, n. 18, dez. de 1995, p. 40.

· sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina”¹³.

Tal perspectiva aponta para a relação entre Educação, Estado e cultura, na medida em que as mudanças ocorridas no interior da disciplina de História nos anos de 1930, 40 e 50 fazem parte de projetos educacionais elaborados por intelectuais integrantes da burocracia estatal, com o objetivo de formar uma cultura nacional.

Por essa razão, foi necessário analisar a organização da disciplina de História da América juntamente com imia reflexão sobre civilização, pan-americanismo e nacionalismo; identidade e memória; intelectuais e reformas educacionais, e, dentro delas, os programas e os livros didáticos de História da América, para se entender o sentido de sua “invenção” na cultura escolar.

A relação entre o Estado e a disciplina de História se concretizou na medida em que as ações institucionais interferiram na adequação desta disciplina com as finalidades e objetivos do projeto nacionalista brasileiro.

Essa relação não pressupõe a única influência sofrida pela disciplina no que se refere às mudanças e permanências verificadas no interior dos programas e das práticas pedagógicas vivenciadas na sala de aula. O currículo oculto é um exemplo da resistência dos professores às normas legais impostas pelo Estado através das reformas e dos currículos oficiais.

O que se pretende aqui é evidenciar no âmbito institucional e educacional brasileiro um dos instrumentos responsáveis pelas mudanças e conflitos que se estabeleceram em tomo da inclusão do ensino de História da América, não como uma ação única e determinante, mas como um elemento condicionador e selecionador de conteúdos, valores e práticas educativas, pois “o que ocorre na

¹³ SANTOS. Lucíola L. de C. P. História das disciplinas: Outras perspectivas de análise. Goiânia: Sétimo ENDIP. Universidade Federal de Goiás. 1994. p. 162.

escola ganha novo sentido quando é analisado, levando-se em conta as lutas e os pactos que possibilitaram a inclusão e exclusão de determinados conteúdos”¹⁴.

Conforme exposto anteriormente, a história das disciplinas escolares estabelece uma estreita relação com a cultura, pois os conteúdos escolares são produtos de uma seleção no interior da sociedade.

Essa reciprocidade entre as disciplinas escolares e os aspectos sócio-político-culturais da sociedade é um dos pontos importantes para se entender a constituição e a evolução da disciplina de História da América, conforme já comentado.

No entanto, toda a reflexão sobre a educação e a cultura deve levar em conta que a primeira não transmite a cultura como um todo unitário e coerente, nem “transmite fielmente uma cultura ou culturas”. Observa Forquim que, no máximo, a educação transmite elementos, algo da cultura, “entre os quais não há forçosamente homogeneidade”¹⁵.

Ao se referir mais particularmente à cultura escolar, diz o autor que se deve considerar não somente as permanências, ou aquilo que a educação conserva do passado, mas também “o que ela esquece, abandona ou rejeita”.

Isso significa compreender que “cada geração, cada renovação da pedagogia e dos programas são partes inteiras da herança que desapareceram da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores”¹⁶.

Essas preocupações levaram-me a escolher como objeto de investigação a cultura escolar, e dentro dela o papel exercido pelas disciplinas escolares. No

¹⁴Idem p. 162

¹⁵ FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Op. cit., p. 15.

meu caso específico, a escolha recaiu sobre os conteúdos de História da América na década de cinquenta, tendo em vista a sua inclusão nos programas oficiais de ensino através da Portaria 724 de 1951.

Trabalhando com a noção de currículo no âmbito das disciplinas escolares, e dos programas e dos livros didáticos elaborados no interior das reformas educacionais, estabeleci a seguinte proposição geral: a inclusão da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil, na década de cinquenta, foi uma decorrência de fatores externos à cultura escolar: de um lado a necessidade de organizar um sentimento de americanidade, tendo em vista a posição da América no contexto da guerra fria; de outro, a necessidade de fortalecer uma identidade nacional, respaldado na construção de uma imagem do Brasil no continente americano.

Assim como a História da América atendeu à necessidade de construção da nação brasileira, a sua inclusão como disciplina escolar no ciclo ginásial alinou-se também à política do pan-americanismo, cujo objetivo era assegurar uma idéia de unidade americana, não somente como uma política estratégica, mas como uma forma de fortalecer a posição dos Estados Unidos na América. Se para os Estados Unidos era importante cooptar o Brasil na sua política imperialista, ser aliado dos norte-americanos era para as elites nacionais um passo a mais a caminho da modernidade e da civilização.

A unidade americana proclamada no discurso pan-americano foi construído sob uma América dividida, fragmentada, composta de uma nação superior, modelo a ser copiado por outras “inferiores”, “atrasadas”. A América foi incapaz de olhar para si mesma como uma. O projeto de inclusão de História da América e os valores transmitidos à cultura escolar fortaleceram um “nós” brasileiro, voltado para a construção da unidade da nação brasileira, e

¹⁶ Idem. p. 15.

reforçaram e estimularam uma identidade nacional positiva, apontando para um projeto civilizador, cujo modelo era os Estados Unidos.

Refiro-me à construção de identidade basicamente como um processo de formação de imagens, isto é, de percepção e representação culturais que se alimentam, no caso em questão, de um sentimento de pertencimento à nação. Para a constituição desse “nós”, próprio ao reconhecimento de qualquer identidade, é necessário recuperar uma memória nacional¹⁷.

Nos próximos capítulos, desenvolverei alguns argumentos que fundamentarão as propostas apresentadas nesta introdução, a partir de algumas categorias importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, tais como, história/educação e cultura, cultura escolar e disciplina, identidade e memória, civilização e nacionalismo.

Para pensar as finalidades do ensino de História, recorri aos textos oficiais, como decretos, programas, livros didáticos e os discursos produzidos pelo INEP (Instituto Nacional e Estudos Pedagógicos) e pelo Instituto Histórico e Geográfico, tendo em vista sua expressiva importância na década de cinquenta. Para Chervel, “cada época produziu sobre a sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura abundante (...). É essa literatura que, ao menos, tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema”¹⁸.

¹⁷ REIS, Maria José. Espaço, vivências e identidades - Camponeses do Alto Uruguai e a Hidroelétrica de Itá. In: MAGALHÃES, S.B., BRITO, R.C., CASTRO, E.R. (Orgs.) *Energia na Amazonia*. Pará: Museu Paraense Emílio Goeldi, Associação de Universidades Amazônicas. V.1, 1966.

¹⁸ CHERVEL, Andre. Op. cit., p. 191.

Ainda segundo o autor, dos diversos elementos que constituem uma disciplina escolar, é o conteúdo exposto pelo professor ou pelos manuais o primeiro na ordem de importância a ser considerado pelo historiador.

Priorizei nesta pesquisa os manuais didáticos produzidos na década de cinquenta com a intenção de analisar os conteúdos de História da América, haja vista o significado que possui esse material no universo escolar.

Em 1996 o Ministério da Educação e Cultura, juntamente com o Centro de Pesquisa para Educação e Cultura, promoveu uma avaliação dos livros didáticos nacionais, envolvendo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Esse trabalho serviu de base para a publicação do Guia do Livro didático para o primeiro grau - 1^a as 4^a séries -, editado pelo MEC. Como especialista do grupo de Estudos Sociais, verifiquei, ao manusear e avaliar as inúmeras obras didáticas, o significado desse material no universo editorial e cultural da sociedade brasileira.

DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL À OPÇÃO PELA HISTÓRIA E O SEU ENSINO.

As minhas preocupações com as questões relativas ao ensino de História da América são oriundas das práticas educacionais cotidianas, decorrentes das atividades docentes desenvolvidas no ensino de primeiro, segundo e terceiro graus nas instituições públicas e particulares de Santa Catarina.

A necessidade de compreender aspectos gerais acerca do papel da História da América no ensino médio suscitaram-me algumas questões:

- Por que alguns conteúdos são mais privilegiados que outros na seleção e elaboração dos currículos escolares ?
- Que valores ou atitudes são responsáveis pela inclusão ou exclusão de determinados conteúdos ou abordagens históricas?
- Que finalidades educativas e históricas foram responsáveis pela presença da história da América no ensino secundário?

Como professora titular de disciplina da História da América na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí, e como professora temporária da mesma disciplina no departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, deparei-me com a escassez de estudos á disposição dos alunos e dos docentes sobre a temática latino-americana. Pareceu-me uma área de estudo marginal no meio acadêmico.

Em 1989 associei-me ao Núcleo de Estudos Latino-Americano (NELA), vinculado á Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC, o qual tinha como finalidade a realização de estudos, pesquisas e debates que pudessem contribuir para a compreensão do significado da invasão européia no nosso continente. Pretendia-se, com isso, desnudar o processo civilizatório da América, desmistificando as histórias oficiais vigentes nos diferentes países. O NELA, através de um trabalho interdisciplinar, congregou profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como história, geografia, antropologia, sociologia, direito, letras e economia.

As preocupações pertinentes ás questões do sub-contidente americano motivaram-me a participar das discussões em tomo do Acordo Intemacional de Cooperação, proposto pelo Colégio de Aphcação/Universidade Federal de Santa

Catarina - escola na qual atuo como professora, à Universidade Nacional de Córdoba/Escola Manuel Belgrano, na Argentina.

Com o objetivo de estudar as propostas do Acordo de Cooperação, constituiu-se imi grupo interdisciplinar de professores do Colégio de Aplicação para coordenar e elaborar um projeto visando trocas de experiências teórico-metodológicas, pedagógicas e administrativas entre docentes e funcionários, como também discutir um intercâmbio cultural dos alunos de ambas as instituições.

Em abril de 1992, ocorreu um encontro entre os docentes das duas instituições de ensino, cujo resultado foi a elaboração dos termos do referido Acordo e, por ocasião do V Centenário do Descobrimento da América, em outubro de 1992, realizou-se o 1 Encontro de Adolescentes argentinos e brasileiros, em Florianópolis, através de uma intensa atividade cultural, permeada pela reflexão em tomo do significado da conquista europeia no nosso continente.

Atualmente, encontra-se em andamento o intercâmbio semestral de alunos e professores.

Na troca de experiências entre os profissionais de História, foram problematizadas questões que são preocupações comuns entre os docentes de ambos os países, entre elas, as questões do tempo histórico e a visão europocêntrica que impera nos conteúdos de História no ensino médio, e que impossibilitam uma abordagem mais cuidadosa e profunda acerca das sociedades latino-americanas. Apontou-se para a necessidade de buscarmos conjuntamente reflexões que criem possibilidades de consolidar e aprofundar a temática latino-americana nas escolas de ensino médio.

Além dessas atividades, lecionei no ensino médio em diversas escolas públicas e particulares de Florianópolis, e desenvolvi paralelamente atividades docentes no ensino de terceiro grau.

As inquietações sobre as práticas escolares e o ensino de História se acumulavam à medida que me aproximava dos professores, fosse através das atividades promovidas pelo Núcleo Regional da ANPUH, da qual participei como membro da diretoria na sua fase inicial de estruturação, fosse através de cursos de extensão ministrados na rede pública municipal, promovidos pela Secretaria de Educação de Florianópolis.

Essas atividades foram fundamentais para perceber a dinâmica do mundo escolar e reforçar minha escolha quanto a necessidade de aprofundar as discussões sobre a História e o seu ensino, não apenas para diminuir o fosso que existe entre a produção acadêmica e o ensino médio, mas para buscar alternativas entre a História e as práticas escolares.

Essa oportunidade foi oferecida pelo programa de Pós-Graduação da UNICAMP. Através do trabalho de orientação e dos cursos oferecidos pelo referido programa, pude contactar mais de perto com a produção histórico-educacional e mergulhar na complexidade dos debates e embates das discussões científicas contemporâneas.

DOCUMENTAÇÃO E MÉTODO DE TRABALHO

Abordar a temática sobre os porquês do ensino da História da América dentro de uma temporalidade que ao mesmo tempo é passado e é presente, exige do pesquisador algumas referências metodológicas para que seja possível colocar os problemas e idéias dentro de sua referência histórica.

Então, a tarefa que se me apresenta é a de colocar os pensamentos e idéias do passado dentro do contexto do seu tempo, de suas contradições, que não exatamente as de hoje.

Como lembra Bloch, “(...) Os homens que manifestaram suas discordâncias e sofreram embates contribuíram para construir o caminho que hoje percorremos. Mas só suas manifestações não nos ajudam a compreender o momento dessa luta. Mais: suas experiências pouco nos esclarecem se não considerarmos as situações objetivas em que ocorreram (...).

Teremos nós a veleidade de compreender esses homens se os estudarmos apenas nas suas reações perante as circunstâncias peculiares a um momento? (...) Uma experiência única é sempre impotente para discriminar os seus próprios fatores; impotente, por conseguinte, para propiciar sua própria interpretação”¹⁹.

A partir desse enfoque é que o pesquisador se pergunta:

¹⁹ BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 6a edição. Lisboa: Publicações Europa América, sd p. 42.

- O que devo observar, o que devo coletar, o que devo interrogar, o que vou ver primeiro?

Segundo Bloch, alguns aspectos até considerados pouco aparentes podem ser reveladores dos motores das atitudes individuais ou coletivas. E, em muitos momentos, eles podem ficar na sombra. Muitas vezes os aspectos objetivos são os menos aparentes.

A respeito do modo como os homens fazem sua história, também nos lembra Engels: (...) “Os homens fazem sua história, quaisquer que sejam os rumos desta, na medida em que cada um busca seus fins próprios, com a consciência e a vontade projetadas em direções diferentes e de sua múltipla influência sobre o mundo exterior. Também tem importância, portanto, o que os inúmeros indivíduos desejem. A vontade move-se sob o impulso da reflexão ou da paixão. Mas as alavancas que, por sua vez, determinaram a reflexão e a paixão são de natureza muito diversa. Às vezes, são objetivos exteriores; outras vezes, motivos ideais: a ambição, a ‘paixão pela verdade e pela justiça’, o ódio pessoal e, também, manias individuais de todo gênero. Já vimos, porém, por um lado, que as muitas vontades individuais que atuam na história acarretam quase sempre resultados muito diferentes - às vezes, inclusive, opostos - aos objetivos visados, e, portanto, os fins que os impelem têm uma importância puramente secundária no que diz respeito ao resultado total. Por outro lado, deve-se indagar que forças propulsoras agem, por seu turno, por trás desses objetivos e quais as causas históricas que, na consciência dos homens, se transformam nesses objetivos.(...) Tudo que põe os homens em movimento tem necessariamente de passar por suas cabeças; mas a forma que adota dentro delas depende muito das circunstâncias”²⁰^^.

²⁰ ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: *Obras Escolhidas UL* São Paulo: Alfa-Omega, sd., p. 198.

Diante dessas observações, cabe perguntar;

- quais os caracteres mais aparentes da informação histórica devem ser selecionados para estudo?

De acordo com a interpretação de Bloch, (...) “das épocas que nos precederam, só poderemos falar, portanto, a partir das testemunhas”²³. Segundo seu raciocínio, “o conhecimento dos fatos humanos tem de ser (...) um conhecimento por vestígios”²⁴.

Do ponto-de-vista do método de investigação, portanto, “as fontes narrativas, isto é, os relatos deliberadamente destinados á informação dos leitores, continuam a ser preciosíssimos ao investigador”²⁵.

É com esse cuidado metodológico e com esse espírito de investigação que os dados foram interrogados.

Ao trabalhar com os documentos procurei ter em conta que eles expressavam uma multiplicidade de interlocutores (ahados e adversários). Dessa forma procurei trabalhar com as fontes como se fossem expressão de uma espécie de “consenso hegemônico” do momento e não simplesmente como a soma das vontades dominantes. Muito embora na superfície elas tenham essa aparência.

Iniciei o trabalho a partir do levantamento bibliográfico acerca da História e do seu ensino. Constatei a escassez de estudos sobre esse tema, principalmente quando o assunto é a história da América. Os historiadores têm manifestado pouco interesse sobre o estudo das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Como optei pela história da disciplina no âmbito da organização institucional, anterior ás práticas desenvolvidas em sala de aula, a constituição

²³BLOCH. Marc. Op. cit., p. 47-

²⁴ Idem, p. 58.

²⁵ Idem, p. 58,

do “corpus” documental exigiu um trabalho minucioso, na procura de algumas pistas aqui, outras acolá. Isso se deve ao fato desse material, composto por textos oficiais, como livros didáticos, decretos, programas, literatura educacional, encontrar-se disperso, geralmente pouco conservado ou localizado em locais inadequados.

No caso do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, apesar do esforço do museólogo em recuperar a documentação, grande parte do acervo referente à escola está sendo destruído pela poeira, umidade, mofo, em decorrência do descaso do poder público. Foi possível pesquisar em apenas dois livros didáticos de história da América que haviam sido preservados em local adequado.

Na biblioteca do Colégio Estadual Carlos Gomes, em Campinas, a situação é ainda pior. Ela possui um acervo que inclui inúmeras obras didáticas das décadas de quarenta/cinquenta. No entanto, o local estava fechado ao público em decorrência da localização inadequada da biblioteca e da falta de manutenção do local. No início de março/97, quando retomei à escola na tentativa de realizar a pesquisa, todo material referente aos livros didáticos havia sido descartado pela direção da escola, antes da abertura da biblioteca ao público.

Outras fontes foram localizadas na biblioteca da USP e na biblioteca do colégio Culto à Ciência. Na UNICAMP, pesquisei a revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criada em 1944 pelo Ministério da Educação. Consultei a Revista do Instituto Histórico e Geográfico, de 1940-1960, à procura de temas sobre a América, dada a importância desse órgão na cultura brasileira da época. Trabalhei também com material pertencente à biblioteca de Hélio Viana. Visitei a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, onde localizei apenas alguns decretos.

Esclareço que praticamente inexitem nos arquivos e nas bibliotecas informações sobre as disciplinas, como programas, currículos, instruções metodológicas, registros de professores, devido à prática da não manutenção e conservação desse material dentro e fora das escolas.

Para elucidar as questões relativas ao aparecimento da disciplina de História da América, fiz leituras dos programas, pareceres, relatórios, associados à literatura histórico-educacional então produzida. Para a análise dos conteúdos, utilizei os livros didáticos de História da América, editados na década de cinquenta.

Vários estudos²⁴ foram selecionados para a sistematização deste trabalho, como dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos, catálogos e diversas obras publicadas nas últimas décadas sobre o tema escolhido para esta pesquisa.

A organização e análise das fontes primárias e secundárias possibilitaram a divisão do trabalho em quatro capítulos:

No Capítulo 1 - LOCALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: A HISTÓRIA CULTURAL E AS NOVAS TENDÊNCIAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO -

apresento uma reflexão histórico-educacional com o objetivo de localizar na interface dessas duas áreas de conhecimento o objeto desta pesquisa. Aponto a questão da história das disciplinas escolares como uma área de pesquisa presente nas discussões atuais acerca da História e da Educação, constituindo-se portanto em uma nova tendência historiográfica educacional.

²⁴ No levantamento acerca dos estudos relacionados diretamente com o objeto desta pesquisa, foram localizados: três dissertações de mestrado; três teses de doutorado; vários artigos em revistas especializadas em história e educação; catálogo sobre livros didáticos de história e várias publicações nacionais e internacionais.

No Capítulo 2 - A TRAJETÓRIA DA AMÉRICA NO ENSINO SECUNDÁRIO -

analisou a história da História da América na cultura escolar no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX até o seu aparecimento como disciplina autônoma em 1951. Trato do papel dos intelectuais e da organização do Estado Nacional no Brasil, e da necessidade da construção de uma identidade nacional/americana. As reformas educacionais de 1930/40 possibilitaram mudanças e permanências no ensino da História, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos americanos. Destaco a relação entre o Estado e escola a partir da história das disciplinas.

No Capítulo 3 - O PAN-AMERICANISMO E A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DA HISTÓRIA DA AMÉRICA-

discuto a construção da História da América como disciplina autônoma a partir da sua inclusão nos programas oficiais de ensino no início da década de 1950. Ressalto a questão nacional-internacional articulada ao pan-americanismo, e como a elite política e intelectual brasileira se integra aos objetivos da proclamada “unidade americana”, evidenciando, dessa forma, como as questões internacionais interferem nos currículos nacionais.

No Capítulo 4 - A HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS -

observo a vinculação do livro didático aos pressupostos do programa oficial de ensino. Nesse sentido, o livro didático é veículo portador dos valores culturais presentes na sociedade brasileira, como o nacionalismo, o americanismo e o projeto civilizador, componentes importantes que marcaram as sociedades ocidentais no período proposto para esta pesquisa.

Nas Considerações Finais - UM PONTO DE CHEGADA, NOVO PONTO DE PARTIDA -

reafirmo algumas reflexões desenvolvidas no decorrer dos capítulos e que foram importantes para conhecer e compreender o objeto de pesquisa, o recorte elaborado. Aponto ainda as possibilidades de ampliar este campo de pesquisa, retomando novamente a minha trajetória profissional que, juntamente com a da pesquisa, possibilitam um novo ponto de partida.

Capítulo 1

LOCALIZANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: A HISTÓRIA CULTURAL E AS NOVAS TENDÊNCIAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresento alguns estudos no campo da pesquisa da história e da educação. As obras selecionadas têm como finalidade apontar algumas afinidades acerca da utilização de estudos culturais nesses autores.

Inspirei-me nestas fontes por inserirem a problemática da cultura nas pesquisas liistórico-educativas, e pela possibilidade de incluírem o objeto desta investigação na interface dessas duas áreas de conhecimento.

A tendência de inserir a história e a educação mais plenamente no âmbito da história da cultura, é uma das perspectivas atuais nas investigações históricas e educacionais.

Trata-se, no primeiro caso, da aproximação da história com a antropologia e a sociologia, onde o conceito de cultura amphou-se, tomando-se fimdamental para a formação da nova história.

Ao se voltarem para os estudos culturais, os historiadores das últimas décadas descobrem novas fontes, novos métodos e deslocam a atenção dos aspectos econômicos e políticos para a superestrutura cultural.

Para Le Goff, historiador da nova história, pensar as mudanças através do tempo longo e da longa duração é realmente pensar no que muda mais lentamente, como é o caso da história dos costumes e das mentalidades. Utiliza-se de uma nova concepção de documento para apontar, como fontes privilegiadas das mentalidades, os documentos literários e artísticos para elaborar uma história “não de fenômenos objetivos, porém da representação desses fenômenos”.¹ Como medievalista, cita o palácio, o mosteiro, o castelo, as escolas, os pátios medievais como “centros onde forjam as mentalidades”.

Inspirado em parte pela teoria social neomarxista, George Duby preocupou-se com a história das ideologias, da reprodução cultural e do imaginário social.

Em *O Tempo das Catedrais - arte e sociedade*², Duby analisa as relações entre o nascimento da obra de arte com a estrutura das relações sociais e o movimento do pensamento, fazendo portanto uma relação entre o mental e o material no decorrer das transformações sociais e políticas da Idade Média.

Sua análise pode ser vista num movimento de tempo conjuntural e estrutural, utilizando a obra de arte (temporalidade mais universal) como referência para perceber as permanências e as mudanças dentro do jogo político e religioso.

Através da religiosidade cristã, ponto de permanência, percorre os séculos IX ao XIV, demonstrando através da arte fidejulgária, litúrgica, musical, arquitetônica, as questões políticas e sociais da medievalidade ocidental. Sua obra desvenda ainda o

¹ LE GOFF. Jacques. (Org.) As mentalidades, uma história ambígua In: *História, Novos Objetos*. Tradução Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves. 1988, p. 77.

² DUBY. Georges. *O Tempo das Catedrais: Arte e a Sociedade - 980-1420*. Tradução José Saramago. Lisboa: EdEstampa. 1979.

estereótipo de uma Idade Média imóvel, estática, da idade das trevas, ao recuperar o movimento de mudanças e permanências.

Em seu trabalho *História social e ideologias da sociedade*³, Duby aponta para a necessidade de uma análise histórica pautada nas estruturas materiais. No entanto afirma que, para compreender a ordenação das sociedades humanas e para definir os aspectos que influem em sua evolução, é importante dar igual atenção aos fatores mentais, tão determinantes quanto os econômico - demográficos.

Tanto a organização quanto as transformações das relações sociais estabelecem-se num quadro de um sistema de valores. É esse sistema de valores, diz Duby, “que faz com que sejam tolerados as regras do direito e os decretos do poder, ou que faz com que sejam intoleráveis...”. Um dos maiores desafios colocados hoje para as ciências humanas, em especial para os historiadores, “é medir no seio de uma totalidade indissociável de ações recíprocas, a pressão respectiva das condições econômicas, e por outro lado, de um conjunto de concordâncias e preceitos morais, as impossibilidades por eles indicadas e as vias de perfeição que propõem”⁴.

Essa idéia é reforçada em *Idade Média, Idade dos Homens: Do amor e outros ensaios*⁵, ao afirmar que cabe ao historiador da cultura considerar o conjunto da produção e interrogar-se sobre as relações que podem existir entre a evolução de uma cultura e as estruturas profundas da sociedade. Diz Duby que um dos problemas da história cultural reside na dificuldade de elaboração de sistemas conceituais adequados que esclareçam as relações entre esse movimento.

³ DUBY. *Georges. História Social e ideologia das sociedades*. In: Jacques Le Goff et.al. História: Novos Problemas. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves. 1988.

⁴Idem. p. 131.

⁵DUBY. G. *Idade Média, Idade dos Homens: do Amor e Outros Ensaios*. Tradução Jônatur Batista Neto. São Paulo: Cia das Letras. 1990.

Uma outra linha de pesquisa da história cultural francesa é a desenvolvida por Roger Chartier, que sugere em seus estudos um conceito de cultura enquanto prática, representação e apropriação.

No seu livro *História Cultural. Entre Práticas e Representações*⁷, Chartier trabalha essas três noções básicas, chamando a atenção para a necessidade de se pensar a história cultural a partir dos modos como os conjuntos culturais são apropriados.

Para Chartier, o objetivo da apropriação é “uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”⁸.

Esclarece que as percepções do social produzem estratégias e práticas sociais, políticas, escolares, etc. que tendem a impor uma autoridade á custa de outras. As lutas de representação, afirma Chartier, são tão importantes quanto as lutas econômicas, na medida em que nos ajudam a compreender "os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio"⁹.

António Nóvoa afirma que a perspectiva sócio-cultural presente em alguns trabalhos de Chartier é a da cultura como um produto intencional, na qual “ não é possível compreender sem um olhar atento sobre as relações entre as práticas e os discursos, entre os sistemas não-discursivos e as realidades enunciativas”¹⁰.

Dentro do contexto historiográfico da história cultural, a obra de Carlo Ginzburg *O queijo e os vermes*¹¹ é uma referência fundamental para os pesquisadores preocupados com a cultura popular, pois apresenta um campo de

® CHARTIER. Roger. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Tradução M. Faria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel. s/d.

⁷ Idem. p. 26.

* Idem. p. 24.

® NÓVOA António. *História da Educação: Perspectivas atuais*. São Paulo: FE/USP. maio/1994, (mimeo)

¹⁰ GINZBURG. Carlo. *O Queijo e os Vermes. O Cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução Maria Betânia Amoroso, São Paulo: Cia das Letras, 1987.

possibilidades para o estudo dos diversos grupos sociais, ou dos indivíduos. O autor pensa a cultura dentro do percurso intelectual de Menocchio e do seu universo simbólico, integrando o singular ao universal ao contextualizar o moleiro na sociedade na qual estava inserido.

Inicialmente, segundo o autor, sua investigação girava em torno de um indivíduo e desembocou numa hipótese geral sobre a cultura popular - a cultura camponesa da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e pela reforma protestante.

Ginzburg não poderia deixar de fazer algumas considerações e observar as implicações pertinentes aos estudos sobre cultura popular, tendo em vista que sua investigação é reveladora do comportamento e das atitudes da cultura popular ou da cultura camponesa na Europa pré-industrial. A definição deste conceito é fundamental, pois dele decorre a postura metodológica do autor.

O autor¹¹ afirma que o emprego do termo “cultura” como “conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas” foi emprestado da antropologia, e que a discussão atual aponta para a relação entre a cultura das classes subalternas e a das classes dominantes. Diz Ginzburg: “temos de um lado, dicotomia cultural, mas por outro, circularidade, influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica, particularmente intenso na primeira metade do século XVI”. Esse conceito permeia toda a sua obra, e é a partir dela que o autor vai tecendo a concepção de mundo de Menocchio, através do encontro da página escrita com a cultura oral, da cultura erudita com a cultura camponesa.

¹¹ Idem. p. 17, 20e21.

Argumenta Vainfas¹², que a “inspiração teórica de Ginzburg veio do marxista Mikhaïl Bakhtin em seu livro *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance* (1965), publicado na França em 1970. Bakhtin percebeu com brilho a possibilidade de se resgatar a cultura das classes populares na França daquele período através da obra de um letrado, percebendo nisso um conflito de classes no plano cultural - e, mais precisamente, a camavalização da cultura austera das elites no vocabulário da praça pública e no escárnio popular. Ginzburg procedeu do mesmo modo, embora tenha estudado não um intelectual das elites, mas um simples moleiro que sabia ler. E o historiador italiano foi além, ao propor abertamente o conceito de *circularidade*, noção somente implícita em Bakhtin, que se preocupava mais com as oposições do que com as interpenetrações culturais entre as classes”.

Peter Burke esclarece que nas últimas décadas a nova história cultural é também denominada história sócio-cultural, com o objetivo de distingui-la das histórias tradicionais da arte, da literatura e da música.

Utiliza as noções de “artefato” e “apresentação” para as construções culturais e para as formas de comportamento cultural presentes na sociedade. Utilizando-se da antropologia, define cultura como “um sistema de significados e valores compartilhados, e as formas simbólicas (apresentação, artefatos) nas quais eles se expressam ou se incorporam”¹³.

Por outro lado, as discussões que ocorreram no conjunto das reflexões históricas das últimas décadas abriram novos caminhos para integrar novas temáticas e preocupações à história da educação.

¹² VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In; CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 152.

¹³ BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Média*. 2ª ed. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 21.

António Nóvoa aponta quatro conceitos que foram reformulados pela novas correntes historiográficas: experiência, discurso, cultura e identidade.

Nóvoa estabelece imia linha de pesquisa no interior de cada uma dessas categorias. Caracteriza de “História das práticas escolares” o campo de pesquisa que envolve as questões culturais, incluindo o currículo, as disciplinas, o quotidiano escolar, a vida e a experiência dos alunos e dos professores como instrumentos fundamentais para pensar o interior da cultura escolar.

Afirma o autor que o currículo precisa “ser situado nos seus ahcerces sociais, de ser analisado á luz de uma perspectiva histórica”, não só a partir dos aspectos externos, mas também das conflituahdades internas.

Essa idéia de escola e de currículo significa pensar a educação como cultura. A relação entre ambas não é novidade nas reflexões educacionais, pois, incontestavelmente, afirma Forquin, “existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica”. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competência, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo da educação”¹.

A nova perspectiva mantém essa tradição de ver a escola, o currículo, as disciplinas escolares como formas institucionalizadas de transmissão cultural, porém com uma diferença. A educação não é mais considerada como um “tecido uniforme e imutável”, “unitária e homogênea”, que atua simplesmente como “correias transmissoras” de uma cultura. Ela é parte integrante e ativa de um

¹forquin, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Op. cit. p. 10.

“processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”¹⁵. A educação não é mais vista, dentro dessa nova concepção, como um terreno inerte e estático, incontestável e igual para todos os homens, mas “imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulneráveis nos seus modos de transmissão e perpetuação”¹⁶. Ela é, portanto, um campo de lutas e conflitos e é inseparável dos grupos e classes sociais e das diferentes e conflitantes concepções da vida social.

Dentro dessa atual perspectiva da educação, alguns estudiosos defendem a necessidade de compreender e analisar o funcionamento da cultura escolar.

Dominique Julia¹⁷ utiliza-se do conceito de cultura escolar como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas, então ordenadas às finalidades, que podem variar segundo as épocas. Embora a escola, como afirma Forquin¹⁸, não possa ser pensada como a matriz da cultura nas sociedades modernas, no entanto é necessário reconhecer a autonomia relativa e a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar.

Julia aponta a história das disciplinas escolares como o “núcleo duro de história renovada da educação”, na medida em que este campo de pesquisa permite situar, “através da análise das diferentes práticas docentes e das grandes finalidades que presidiram à elaboração das disciplinas”, as conflitualidades internas e externas da cultura escolar.

¹⁵ MOREIRA, A. Flávio e SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1995, p 26.

¹⁶ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Op.cit. p. 14-15

¹⁷ JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Paris: (mimeo).

¹⁸ FORQUIN, Jean-claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 5,1992. p.37.

Nesse sentido, o currículo, as disciplinas escolares e o livro didático, componentes da cultura escolar, ao organizarem os saberes, podem interferir na história cultural de determinada sociedade, pois educação é cultura. Ou seja, faz parte do empreendimento educativo “a responsabilidade de ter que transmitir a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (...) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mais aquilo que, ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, e nas obras admiráveis”¹⁹.

As décadas de sessenta a oitenta de nosso século (aproximadamente de 1960 a 1985) têm sido apontadas como os marcos para as pesquisas sobre o currículo e as “dimensões e as implicações culturais” da escolarização nas sociedades contemporâneas. Esses estudos trouxeram uma significativa contribuição ao debate sobre os fatores “extra-escolares” da educação, como a família, os meios de comunicação, a estrutura econômica e social, como para aqueles ligados a própria escola, como os processos de ensino, os conteúdos dos programas, os modos de estruturação, de legitimação e transmissão da cultura escolar”²⁰.

Aposto, nessa perspectiva, os estudos de Ivor Goodson, na Grã-Bretanha, pelas reflexões e definições sobre o currículo e as disciplinas escolares. Sua contribuição acerca do currículo pré-ativo ajudou na definição do objeto desta pesquisa.

¹⁹ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Op. cit.. p. II-12.

²⁰ Idem. p. 20-22

Em seu trabalho intitulado “La construcción social del curriculum; posibilidades e ambitos de investigation de la historia del curriculum”²¹, o autor oferece uma concepção de currículo pré-ativo e interativo, destacando a necessidade de estudos para pensar o passado curricular e a dimensão do conflito que se estabelece entre o velho e o novo nas mudanças curriculares. Dá especial atenção ao papel das matérias escolares na organização do currículo.

O currículo pré-ativo é um instrumento que permite verificar as aspirações e objetivos da escolarização. Ele é anterior à sala de aula e constitui-se como documento escrito junto aos demais discursos que compõem a cultura escolar, como por exemplo, o livro didático. O currículo interativo ocorre no espaço escolar enquanto prática na sala de aula.

Forquin,²² apoiando-se na definição de Philippe Perrenoud, chama de “currículo formal” aquele definido pelas autoridades, e de “currículo real” a seleção de temas elaborados pelos professores. Diz que cada professor tem seu currículo real, e que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é realmente ensinado no espaço escolar. Goodson chama a atenção para essa dicotomia, esclarecendo que a relação entre currículo escrito e currículo ativo depende da condição pré-ativa e da sua execução interativa na sala de aula. Assim como a fase interativa pode “subverter ou transcender” o currículo escrito, assim também a fase pré-ativa pode oferecer elementos importantes e significativos para a prática em sala de aula.²³

Sem negar a renegociação do currículo escrito na sala de aula, o estudo de Goodson aponta para a importância do controle e da definição de currículo escrito. Isto porque “el curriculum escrito no es sino el testimonio visible y público de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora

²¹ GOODSON. I. La construcción del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. In; *Revista de Educación*, 295, Historia del Curriculum -1. Madrid: 1991.

²² FORQUIN. Jean-Claude. Saberes Escolares... Op. cit., p.37.

de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones”²³*. É portanto uma fonte documental, um testemunho fundamental para compreender a institucionalização da escolarização.

Apoiando-se em Hobsbawn, Goodson afirma que podemos considerar a construção do currículo como um processo de “invenção da tradição”. Segundo o autor, esse termo é adequado sobretudo quando se justapõem às “disciplinas tradicionais” certas inovações “modernas”.

Essas invenções têm diversas origens: podem surgir dos próprios educadores, ou como resultado das necessidades dos alunos ou da sua resistência às formas já existentes, ou finalmente podem surgir como resposta a novos “estados de opinião”.

Silva diz que a grande contribuição de Goodson consiste em apresentar uma história do currículo como resultado “de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades”²⁴.

O que ficou estabelecido com essa nova abordagem foi a tendência de apreender o currículo educacional na sua constituição social e histórica. Isso significa que o conhecimento corporificado no currículo e organizado para ser transmitido nas instituições de ensino “passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente”²⁵.

Sendo assim, educação e currículo podem ser vistos como inseparáveis do processo sócio-cultural, e como um “terreno de produção e criação simbólica”, por serem repletos de significações.

²³ GOODSON. Ivor. *Currículo: Teoria e Prática*. Petrópolis; Vozes, 1995, p. 24.

²⁴ GOODSON. Ivor F. La Construcción social dei curriculum..Op. cit., p. 10.

²⁵ GOODSON. Ivor. *Currículo: Teoria e Prática*. Op. cit., p. II.

²⁶ MOREIRA. A. Flávio e SILVA.T. Tadeu. Sociologia e teoria crítica... Op. cit., p. 21.

Após intensas discussões sobre a construção histórica do currículo, importantes trabalhos foram desenvolvidos nas décadas de oitenta e noventa, com a intenção de ampliar as pesquisas sobre a cultura escolar.

Esses estudos tomaram clara a necessidade de pesquisar as disciplinas escolares com o objetivo de relacioná-las com “as fuerzas sociales que las implantaram en el currículum”²⁷. Reconheceu-se a necessidade dos estudos históricos nos trabalhos sobre as disciplinas escolares, no sentido de complementar e ampliar as pesquisas acerca do conhecimento escolar.

Considerando que uma disciplina escolar é parte integrante do currículo, da cultura escolar e, portanto, da educação, seu estudo permite inseri-la no seio das reflexões histórico-educacionais acerca da cultura. Contudo, a história das disciplinas possui uma autonomia e especificidade próprias, constituindo-se num novo campo de estudo e de pesquisa.

Ela se constitui atualmente num marco importante para a história da educação, mais especificamente para a história do ensino, não apenas pela possibilidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula, como também pela possibilidade de analisar tanto as finalidades que presidem a sua organização quanto as mudanças que ocorrem no interior das disciplinas.

Saviani^{*} sintetiza alguns aspectos importantes para o estudo das disciplinas escolares, com base nas reflexões já apontadas neste trabalho. Um primeiro aspecto é que a inclusão, organização e as mudanças das disciplinas escolares devem-se aos fatores internos e externos.

Segundo Santos, os fatores internos se referem às próprias condições de trabalho na área, e os fatores externos, à política educacional e ao contexto sócio-econômico e político que a determinam. Afirma a autora que “a

²⁷ GOODSON, Ivor F. La Construcción social dei curriculum... Op. cit.. p. 16.

importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudo, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição que o circunscreve²⁸.

Por outro lado, é importante analisar até que ponto a inclusão de uma disciplina no currículo oficial educacional está imbricada também nos aspectos sócio-culturais internacionais, já que o seu aparecimento pode estar condicionado “mais pelos processos mundiais que pelos nacionais”.

Um segundo aspecto das disciplinas é a sua relação com a cultura da sociedade da qual é parte integrante. Sua constituição se dá a partir dos valores e necessidades sócio-culturais. Por essa razão, afirma Moreira, uma das metas das disciplinas escolares é explicar a seleção do conhecimento ensinado nas escolas, ou seja, “por que ele é conservado, excluído ou alterado”²⁹.

Para Chervel, a criação das disciplinas escolares “funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar, em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global”. Reforça o seu papel de aculturação de massa quando define disciplina escolar como “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”³⁰. Afirma ainda que a disciplina escolar, além de abranger o estudo das práticas e das finalidades pode também determinar a aculturação de massa. Por isso, seu estudo pode desempenhar um papel importante para a história cultural.

²⁸ SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e Didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994 (Col. educação contemporânea).

²⁹ SANTOS, Lucíola Licínios. História das disciplinas escolares; novas perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, no 2.1990.

³⁰ MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2 ed. Campinas; Papims, 1995, p. 35.

³¹ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares... Op. cit., p. 180-200.

Tanto quanto o currículo, o aparecimento de uma disciplina na cultura escolar está associada à idéia de “invenção da tradição”. Como pensa Goodson, com base em Hobsbawn, “este lenguaje se utiliza a menudo cuando se yuxtaponen las ‘disciplinas tradicionales’ o las ‘materias tradicionales’ a ciertas innovaciones ‘modernas’ en temas de integración o centrados en el niño. La cuestión es, sin embargo, que el currículum escrito es el supremo ejemplo de invención de la tradición: pero como toda tradición, no es algo predeterminado ahora y para siempre, es una herencia que hay que defender y en la que las definiciones deben construirse con el tiempo”³².

Hobsbawn³³ afirma que essa tradição inclui tanto as “realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo”.

O termo “invenção”, quando aplicado no caso específico da América se relaciona ainda com uma noção de história. Esse termo foi usado na década de cinquenta pelo historiador mexicano Edmundo O’Gorman,³⁴ em substituição ao conceito de descobrimento da América. Esse estudioso defende a idéia de que o acontecimento é algo construído. Portanto, não existe por si só, mas a partir do significado que atribuímos a ele.

O título desta pesquisa originou-se desse entendimento de “invenção” atribuído pelos educadores e historiadores, tanto para entender o papel do currículo e das disciplinas, quanto para entender o próprio significado de América.

³² GOODSON, Ivor F. La Construcción social des curriculum... Op. cit., p. 16.

³³ HOBSBAWN, E. 'A Invenção das Tradições'. In: HOBSBAWN, E. e RANGER, T.(Orgs.) *A Invenção das Tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1984. p.9.

³⁴ O’GORMAN, Edmundo. *A Invenção da América*. Tra. Ana M.M.Correa e Manoel L.Bellotto. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

O objeto desta pesquisa busca relações com o conceito de cultura proposto por Gertz, para quem “o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”³⁵.

Elegi, portanto, a história das disciplinas escolares (programas, livros didáticos, imagens), com o objetivo de colocá-las em um contexto social e político mais amplo, e analisar como as atitudes, os valores e as formas simbólicas se expressaram ou se incorporaram à cultura escolar.

A definição de currículo pré-ativo esclarece o procedimento metodológico adotado em relação às fontes; a documentação escrita, organizada através dos programas oficiais, manuais didáticos, leis, projetos, reformas educacionais, debates veiculados pelas revistas especializadas com o objetivo de analisar as mudanças verificadas no interior da disciplina de história na década de cinquenta, por ocasião da inclusão dos conteúdos de História da América na segunda série do curso secundário no Brasil.

³⁵ GEERTZ. C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989, p. 15.

Capítulo 2

A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA AMÉRICA NO ENSINO SECUNDÁRIO

ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Este capítulo situa o percurso acidentado do ensino da História da América nas décadas anteriores à sua constituição como disciplina, para se pensar o caráter da sua invenção no ensino secundário. Antes mesmo de ser implementada nos programas oficiais em 1951, fato que determinou realmente o seu ensino no ciclo ginásial, os conteúdos americanos estiveram presentes na cultura escolar desde o início do século XX.

Neste capítulo chamo a atenção para as razões que interferiram na inclusão e rejeição desses conteúdos nas primeiras décadas deste século, *assinalando as mudanças que ocorreram no interior da disciplina de História associadas aos aspectos sócio-culturais presentes na sociedade brasileira.*

Identidade, nacionalismo e civilização foram as concepções que nortearam os conflitos em torno da seleção da temática americana na cultura escolar, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos americanos.

Foram poucos os intelectuais brasileiros que chamaram a atenção para a necessidade de se pensar o Brasil no contexto das nações americanas. Entre eles, destacou-se Frei Camilo de Monserrate.

Em sua biografia consta que era filho natural do Duque de Berry, e que saiu da França para o Brasil em busca de “paz e esquecimento”. Aos quinze anos, segundo seus biógrafos, era um “sábio helenista e arqueólogo”. Foi indicado por D. Pedro II para lecionar História no Colégio Pedro II e, posteriormente, foi nomeado diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Tomou-se um monge beneditino “desobediente, embora austero, quase ateu”. Como professor de História, “não há notícia especial, louvados, sim, os conhecimentos humanísticos”¹.

No entanto, foi desse monge rebelde e emérito professor de história que surgiu a primeira proposta de inclusão dos conteúdos americanos no ensino da História no Brasil. Isso, em meados do século XIX .

Para Monserrate,¹

o ensino da história nacional não poderá, portanto, ser completo, sem que seja paralelo ao das outras nações americanas. Numerosos problemas de história do Brasil não poderão ser tratados e resolvidos de maneira mais ou menos definitiva sem o recurso aos dados fornecidos pela história dos outros países do Novo Mundo.

¹ SEGISMUNDO, Fernando. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro. 1993. p. 16.

² Citado por VIANA, Hélio. O Ensino de História da América. In REIS, Artur César D. e outros. *O Ensino de História do Brasil*. México: D.F. 1953. p. 80-81.

É importante lembrar que a disciplina de História esteve presente no Colégio Pedro II desde a sua fundação, em 1837, voltada para uma concepção humanista e nacionalista.

Ao lado da História Universal, a História do Brasil associava-se à necessidade da construção e da formação dos “futuros dirigentes da nação brasileira”. É o que üidica Bernardo de Vasconcelos no discurso de inauguração do Colégio Pedro II;

O estudo dos antigos não era mera erudição ou repetição das 'humanidade gesuíticas' mas instrumento para que se difundisse no jovem brasileiro as idéias liberais, os sentimentos patrióticos conforme se lê nos oradores da Antiguidade, sobre os deveres do homem nos filósofos e sobre as ações dos grandes, nos poetas..."

O pronunciamento de Monserrate aconteceu durante a reforma de ensino de meados do século XIX, a qual adotou os programas nacionais da França, adaptando-os às necessidades educacionais do Brasil, e, em especial, às do Colégio Pedro II. Entre elas, destaca-se a introdução do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras.

Esses programas expressavam as concepções de “civilização” que marcaram a cultura ocidental nos séculos XIX e XX.

Para Elias¹¹, essa visão de mundo dos últimos dois ou três séculos expressa a consciência da superioridade das nações ocidentais “avançadas” sobre as mais “atrasadas”. Com esse sentido, a sociedade europeia procura descrever aquilo de que se orgulha, como: o seu nível tecnológico, o desenvolvimento de sua cultura científica, o seu comportamento e a forma como vê o mundo. O conceito

¹¹ Parte do deste discurso é citado por BITTENCOURT. C.M.F., em *Pátria Civilização e trabalho*. São Paulo: Ed. Loyola. 1990. p. 61.

¹² ELIAS. Norbert. *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes*. Tradução : Ruy Jimgmami. V.I. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1994, p. 23, 62.

de civilização é homogeneizador, pois minimiza as diferenças ao enfatizar o que é comum a todos os seres humanos, ou deveria sê-lo. Ainda segundo o autor, com a ascensão da burguesia, esse conceito também sintetizou a nação, expressando a auto-imagem nacional.

Dentro dessa perspectiva, a proposta de Monserrate de inclusão dos conteúdos americanos nos programas de História, não teve significado na cultura escolar, então voltada para a visão de mundo das sociedades civilizadas.

Quem confirma é Ramirez Galvão no final do século XIX, ao comentar que nada se discutia sobre as nações latino-americanas, nem na *“cadeira de História Pátria”* nem na de História Moderna. Em 1886, continua afirmando o autor,

os moços brasileiros aprendem pelos moldes europeus, e continua a ser guia de nossa educação histórica um manual do Bacharelado em Letras feito em França, para França e segundo as vistas de França. Como a ela lhe não importava a América, também a nós se acredita, oficialmente que pouco nos vai com o seu destino⁴.

Com o advento da República no Brasil se acentua a necessidade de discutir a questão da nacionalidade. O início do século XX intensifica as discussões em torno da formação das identidades nacionais dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado.

A nação é um fenômeno europeu do século XVIII. É sobretudo com a Revolução Francesa de 1789 que a idéia de nação “única e indivisível” se consolida. É nesse sentido que a questão da cidadania adquire uma expressão política mais universal.

⁴ Citado por VIANA Helio. O ensino e Conceito de História da América. In: *Revista Cultura Política*. Rio de Janeiro: N. 28. Jmiho p. 149.

A partir desse momento, afirma Ruben*, “os homens deixaram de ser indivíduos de tal lugar e propriedade de tal senhor, para se transformarem em cidadãos abstratamente iguais, membros de uma república única e indivisível, representada pelo Estado. E é a partir deste momento também que todos eles compartilham um mesmo atributo: a nacionalidade”.

Segundo o autor, a constituição da nacionalidade é um dos instrumentos essenciais do desenvolvimento do capitalismo, pois visa ao estabelecimento do controle político de um território, de um espaço econômico e de uma população.

Do ponto de vista sócio-cultural, pertencer a uma nacionalidade “significa compartilhar ainda que imaginariamente, uma série de atributos, tais como língua, religião, determinados costumes a assim por diante, de modo particular e único”^.

Nesse processo histórico, é fundamental a construção de uma identidade nacional, que para Hall*, oferece “tanto a fiação política ao estado nacional, quanto identificação com a cultura nacional”, pois independente de classe, gênero ou raça, a cultura nacional procura unificar seus membros em torno de uma identidade nacional, ou como lembra Oliven^, é a “identidade nacional que procura dar uma imagem à comunidade abrangida por ela”.

O Estado-Nação se consolida na Europa no século XIX e se expande para outros continentes, de acordo com as singularidades e especificidades históricas de cada sociedade. No Brasil, a construção da nação trouxe um “debrçar-se para o conhecimento de sua história - a história do seu povo, suas origens, seus mitos, seu caráter ...”¹⁰

® RUBEN. Guillermo Raul. *O que é Nacionalidade*. 2ª ed São Paulo, ed Brasiliense, 1987, p. 26 (coleção Primeiros Passos).

^ REIS. M.J. *A Propósito de Nação, Nacionalidade e Identidades*. 1990. p. 6 (mimeo)

* HALL, Stuart. Op. cit. p. 45-46

^ OLIVEN. R. G. v4 *Parte e o Todo. A Diversidade Cultural no Brasil-Nação*. Petrópolis. Vozes, 1992. p. 15.

¹⁰ NAXARA. Márcia R. C. Males de Origem: a identidade nacional em Manoel Bomfim. Texto apresentado no Colóquio: *Sentimento(s) e Identidade(s): os Paradoxos do Político*. IFCH/UNICAMP, 1994, p. 2 (mimeo).

Entre os poucos estudiosos brasileiros preocupados no início deste século com a formação das identidades nacionais dentro do contexto latino-americano, cito Manoel Bonfim com a sua *América Latina: Males de Origem*, escrita em 1903, em Paris, obra na qual privilegiou uma interpretação sobre as identidades latino-americanas, questionando de certa forma as concepções científicas então vigentes.

Minha intenção é apresentar a visão de América Latina e de educação que condicionaram a inclusão do ensino de História da América no Brasil no início do século XX, a partir das discussões já realizadas por alguns estudiosos*¹ sobre a concepção científica desse intelectual brasileiro.

Segundo Ortiz, o que chama atenção em *América Latina: Males de Origem*, é o fato dela incluir a problemática brasileira dentro do cenário latino-americano. Isso atribui á Manoel Bonfim, como também á Monserrate, uma visão intemacionalista que não encontra correspondência nos estudos daquela época. Nesse sentido, ainda segundo Ortiz, “a questão nacional se reveste de uma especificidade política mais geral, pois perguntar-se sobre o Brasil equívale a indagar a respeito das relações entre a América Latina e a Europa. A compreensão do atraso latino-americano se hga assim ao esclarecimento das relações entre nações hegemômicas e nações dependentes”¹², entre as nações ocidentais civilizadas e as nações da América Latina, pois para Bonfim,

Da civilização, só possuímos os encargos: nem paz, nem ordem, nem garantias políticas; nem justiça, nem ciência, nem conforto, nem higiene; nem cultura, nem instrução, nem gozos estéticos, nem riqueza; nem trabalho organizado, nem hábito de trabalho livre, muita vez, nem mesmo possibilidade de trabalhar; nem atividade

¹ Me refiro especialmente aos trabalhos de NAXARA, Márica R.C. Op. cit., e ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira Identidade Nacional*. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1985.

¹² ORTIZ, R. Op. cit., p. 23.

social, nem instituições de verdadeira solidariedade e cooperação: nem ideais, nem glórias, nem beleza...'^.

Para pensar as relações entre os povos civilizados e os atrasados, Bonfim se utiliza da analogia entre biologia e sociedade como conceito fundamental para explicar o atraso, não só do Brasil com o das demais nações latino-americanas.

Isso lhe permite elaborar imia “curiosa teoria do imperialismo” baseada na tese do parasitismo biológico-social. Para Bonfim, ’^

Assim, é uma consequência fatal em biologia que tomando-se parasita, um organismo degenera, involue.(...) O simples exame do fato em si é bastante para mostrar que um grupo, um organismo social, vivendo parasitariamente sobre o outro, há de fatalmente degenerar, decair, degradar-se, evoluir, em suma.

Logo, toda a sociedade que vive parasitariamente das outras tende à degeneração e à degradação, pois

Sobre os grupos sociais humanos, os efeitos do parasitismo são os mesmos. Sempre que há uma classe ou uma agremiação parasitando sobre o trabalho de outra, aquela - o parasita - se enfraquece, decai, degenera-se, extingue-se. É fato reconhecido - e geralmente mal interpretado, mas em todo caso incontestável - a decadência, por toda parte, a extinção dos elementos que formam as classes superiores, dominantes, exploradoras, em todas as civilizações, tanto nas antigas como nas modernas.^^.

Desse modo, as relações sociais entre explorado e explorador, colonizado e colonizador são tidas para Bonfim como relações entre “parasita e parasitado”.

¹³ BONFIM. Manoel. *A América Latina. Males de Origem*. Rio de Janeiro; Topbooks, 1993, p. 49.

¹⁴ Idem. p. 58-59.

¹⁵ Idem. p. 63.

Os problemas do “atraso” da América Latina deve-se à relação parasitária da Europa com a América, em especial Portugal e Espanha, nações *“viciadas no parasitismo”* sendo que

*parte deste organismo degenerado transborda necessariamente sobre a colônia, e vai viver lá: são os agentes da administração, os representantes dos monopólios, e os próprios colonos em grande parte.*¹⁶

Ortiz lembra que ao interpretar dessa forma a relação de opressão das nações colonizadoras sobre a América Latina, Bonfim “se esquece de que o progresso das demais nações europeias se deve sobretudo à expansão colonialista que sua análise não consegue integrar”¹⁷.

Para Naxara, Bonfim entendia que os males de origem da América Latina estavam na sua história e no seu caráter nacional, não na questão da etnia, conforme entendiam outros intelectuais. Portanto, conhecer essas doenças era condição necessária para diagnosticar os problemas vividos pelas sociedades latino-americanas naquele início do século.

Ao entender que os males das nações latino-americanas residem na sua herança cultural, Bonfim desloca a questão da dominação europeia do âmbito da “raça” para o âmbito da sociedade e da política, “num processo de biologização do social”¹⁸. A concepção então vigente na sociedade brasileira era a da desigualdade através das teorias raciais que atribuía ao homem branco uma posição de superioridade na construção da sociedade brasileira.

A solução existe para esses males. Na opinião de Bonfim, um dos caminhos para se alcançar o progresso e a civilização é a educação do povo.

¹⁶ Idem. p. 117.

¹⁷ ORTIZ. R. Op. cit., p. 25.

¹⁸ NAXARA, M.R.C. Op. cit., p. 10.

- educando-os, considerando-os como homens livres, como o elemento essencial da nação, e de cujo progresso e bem-estar depende o progresso e a tranquilidade do país.

Em *América Latina*, o autor aponta a falta de *"instrução popular"* como imia doença que aflige o Brasil e as demais nações latino-americanas, desconstruindo o mito da inferioridade racial. Afirma que a *"efetiva inferioridade"* dos povos sul-americanos reside na *"ignorância"*, na *'falta de preparo e de educação para o progresso'*. Mas existe um remédio;

a necessidade imprescindível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar. ¹⁹

Acusa as classes dirigentes desses países como as responsáveis pela "ignorância" de suas populações, esquecendo-se de que

ao condenar o nacional - o elemento povo - como incapaz e inaproveitável, eles se condenam a si mesmos, porque, em suma, o povo não se dirige por si, não se jéz por si, não tem sido o senhor dos seus destinos: tem sido dirigido, governado, educado pelas classes dominantes; ele é o que o fizeram, e se não presta, a culpa é de quem o não soube educar. ²⁰

Por isso, atribuirá á educação um caminho flmdamental para se construir a liberdade, a democracia, a ciência, a arte , a moral, enfim, um caminho para a "evolução humana".

Acreditando nesse caminho pedagógico é que Manoel Bomfim, como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, tentou introduzir a disciphna de História da América nas escolas elementares. Na sua concepção, ela deveria ser

¹⁹ BONFIM. Manoel. Op. cit., p. 329.

²⁰ Idem, p. 180.

primeiramente ministrada no curso de formação de professores primários, com objetivo de atender á maioria da população escolar.

Propôs um concurso sobre livro didático, e a obra premiada foi o *Compêndio de História da América*¹ de José Francisco Rocha Pombo, cuja primeira edição é datada de 1899.

Rocha Pombo, historiador simpatizante do anarquismo, tinha uma concepção humanista e pacifista da história, misturada a uma visão nacionalista ligada ao culto dos heróis.²²

É o que afirma Bonfim, no parecer sobre essa obra, ao afirmar que a visão crítica de Rocha Pombo

*guia-se sempre por esse amor da justiça e do progresso. Historiador, colocado em face de sociedades nascentes, ele vai buscar a sua gênese, e assiste ao seu desenvolvimento, acentuando os fatos e personagens que se destacam mais*²³.

Destaca que o *"ardor humanitário"* do autor do compêndio leva-o

*a criticar e a julgar de tudo que lhe parece influir sobre a marcha das nacionalidades, e, algumas vezes, escapam-lhe juízos e conceitos que são, pelo menos, precipitado*²⁴.*.

Bonfim se refere sobretudo a forma como Rocha Pombo defini Rosas, Francia e Lopez, ao classificá-los como *"monstro ignóbil"*, *"ímpio"* *"furioso"*, *"sacrílego"*, e que cometeram *"impiedades imagináveis"*. Observa o parecerista que

¹ POMBO. José F. Rocha. *Compêndio de História da América*. Rio de Janeiro: Laemmert e Cia., 1900. Essa edição traz Parecer de Manoel Bomfim, datado de abril de 1899.

²² BITTENCOURT. Circe F. O Perccm^ Acidentado do Ensino de História da América. In: IOKOI, Z.M.G. e BITTENCOURT, C.F. *Educação na América Latina*, Op. cit., p. 212.

²³ POMBO. Rocha. Op. cit., p. X.

²⁴ Idem. p. XIV.

homens que foram nossos adversários, cuja política o governo brasileiro de então contrariou e combateu, e que foram vencidos, eles impõem-se ao nosso respeito e á nossa generosidade. O Brasil será sempre suspeito para julgá-los, principalmente a esses do Paraguai, antes que a História tenha averiguado e decidido a parte em que concorremos para a desgraça dessa inditosa nação[^].

Essa crítica de Bonfim é ainda válida para os autores dos livros didáticos da década de cinquenta, motivados pelo mesmo espírito nacionalista de Rocha Pombo.

Bittencourt analisa o parecer dado por Bomfim sobre o compêndio, afirmando que ele destacou como méritos da obra de Rocha Pombo a ênfase dada ao processo de dominação européia no continente americano, ao sentido da independência da América Latina, cuja elite conservadora lutava pela manutenção dos privilégios e à violência do contato entre os dois mundos: europeu e americano.^{^*}

Sobre a dominação européia, escreveu o parecerista, que Rocha Pombo *nos leva a compreender facilmente a razão de ser de um tal sistema, e faz-nos prever os terríveis males que aqui advirão, males que se ligam diretamente aos sentimentos da maioria dos conquistadores: sede de ouro, um misticismo estreito, um ardor religioso, violento e rude (...). A mãe-pátria passou a ser uma verdadeira parasita, de um parasitismo cruel e imprevidente, não cogitando se quer de conservar a vida da sua vítima^{^^}.*

²⁵ Idem. p. XV.

²⁶ BITTENCOURT, Circe M.F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Op. cit. p. 187-188.

²⁷ POMBO. Rocha. Op. cit., p. XI.

Essa visão acerca do processo explorador da Europa sobre a América está associada à idéia de parasitismo desenvolvida por Bomfim, que considerava o passado colonial americano com base na exploração parasitária da colonização européia. Para ele, parasitismo é alguém viver do trabalho do outro[^].

O que em síntese ele negava era a justificativa da desigualdade étnica anunciada pelas elites brasileiras.

Rocha Pombo também tinha uma visão otimista, utópica, sobre o vir-a-ser da América. Para o autor, a América seria

a sede definitiva da civilização que vêm.)Terra da mediação há de ser, pois esta América formosa e ingente, para conciliar os dois mundos que há séculos vêm empenhados na luta tremenda^{^^}.

Todavia, essa abordagem não predominou nas escolas brasileiras, tendo o livro didático pouca aceitação haja vista que, segundo Bittencourt[®], a segunda edição ocorreu somente em 1925, mesmo sendo adotado em uma escola de expressão, como a Caetano de Campos em São Paulo.

Também não predominaram as idéias otimistas de Manoel Bomfim, que mudou de perspectiva quanto ao papel do Estado em relação ao desenvolvimento de uma educação popular. Deixou de acreditar que a elite republicana adotaria um projeto de educação como instrumento de emancipação e de construção de uma identidade nacional e latino-americana.

Mas não renunciou, esse intelectual, á visão utópica sobre os destinos dos povos americanos. Afirma ser necessário, primeiro, a revolução, deslocando a tarefa educacional para uma segunda etapa, quando os povos oprimidos, já

[^]NAXARA. Márcia R.C. Op. cit. p. 6-7

²⁹ POMBO. Rocha. Op. cit.. p, 407-8.

“ Idem. p. 190.

libertos, promoveriam a elevação cultural, necessária para uma existência democrática.³¹

Essa visão de revolução, em Manuel Bonfim, está associada a uma concepção de revolução “democrático-burguesa”. Não é um adepto do Estado socialista, mas imi “pensador ilustrado”, que entende a democracia como uma idéia de que ela “não se faz sem o povo e este não existe sem educação”³².

A concepção de história que predominou foi aquela marcada pela visão defendida pelo historiador Seignobos, que influenciou os textos didáticos nacionais em tomo do grande tema “*Civilização e Progresso*”. A ampla aceitação de suas idéias decorria da possibilidade de incluir o Brasil dentro desse contexto civilizatório.

Por que a sociedade da época rejeitou um pensar sobre a história da América na cultura escolar? Por que a visão francesa em tomo do grande tema da história da civilização não permitiu uma mudança efetiva na disciplina de História, excluindo os temas sobre as nacionalidades americanas já presentes na historiografia brasileira?

Nadai³³ explica essa falta de interesse pelas sociedades latino-americanas, recorrendo á ideologia do progresso que marcou a modernização do Estado brasileiro na segunda metade do século XIX, o qual preferiu se identificar com uma Europa moderna, industrializada e capitalista.

Os intelectuais brasileiros integraram-se á matriz europeia, valorizando aspectos da história que correspondiam aos marcos definidos por Seignobos.

Esse historiador dividiu a história em suas obras didáticas em História Antiga (Oriente, Grécia e Roma), Idade Média, Moderna e estabeleceu como

³¹ NAXARA, Márcia R.C. Op. cit., p. 14.

³² Idem. p. 14.

³³ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil. Trajetória e perspectiva. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo: 13 (25/26), Agosto/93. p. 150.

marco definidor da Idade Contemporânea a revolução francesa, com ênfase na visão europeizante de mundo, impedindo uma reflexão mais aprofundada sobre a história latino-americana.

Ainda hoje, conforme os programas de História publicados pelo ministério de educação nacional da França,³⁴ a cultura escolar exclui praticamente os conteúdos da história da América Latina. Vejamos:

- Classe de cinquième (equivalente à 5ª. série no Brasil): os conteúdos históricos estão organizados em torno dos seguintes tempos: Pré-história; as antigas civilizações (Egito e os Hebreus); a antiguidade clássica e o declínio do Império Romano; antigas civilizações da Ásia (China e Índia).
- Classe de quatrième (equivalente à 6ª. série): é dedicada ao ensino da Idade Média até o surgimento do mundo moderno. Essa unidade inclui o estudo dos povos pré-colombianos.
- Classe de troisième (equivalente à 7ª. série): estuda a Europa dos séculos XVII ao XIX. A Revolução norte-americana é o único tema ligado à América.
- Classe de deuxième (refere-se à 8ª. série): aborda o mundo no século XX. Novamente privilegia um item sobre os Estados Unidos: da prosperidade à crise.

Na França, segundo Chesneaux³⁵, esses marcos cronológicos que incorporaram as categorias temporais do quadripartismo têm como função ideológica assegurar certo número de valores culturais essenciais para a elite dirigente.

³⁴ CENTRO NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Histoire, Géographie, initiation économique. Paris. 1995.

³⁵ CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. IN: *Du passé faisons table rase*. Trad. Marcos A. Silva, Paris, François Maspero, 1976, p. 84-90.

O conceito de civilização organiza o quadripartismo em tomo da cultura europocêntrica: a história tem sua origem na antiguidade; a Grécia é o berço da civilização; Roma helenizada transmite aos bárbaros do ocidente a civilização; a Idade Média é a idade das trevas, cujo Renascimento provoca o ressurgimento da antiga civilização, inaugurando os tempos modernos. A revolução francesa é o marco que funda a Idade Contemporânea, símbolo da democracia.

Segundo Chesneaux, o quadripartismo, como função pedagógica, proporciona na França as bases para os programas de ensino secundário e universitário, os manuais didáticos e as obras históricas, tomando-se guia para a história africana, asiática e americana.

A partir das décadas de trinta a quarenta, a escola secundária no Brasil sofreu mudanças significativas com as reformas educacionais de Francisco de Campos (1931) e Capanema (1942). Houve uma “multiplicação das disciplinas históricas” nesse período.

O ensino de História, segundo Guy de Hollanda³⁶, “recebeu uma muito maior extensão do que em todos os currículos anteriores.” Também estiveram presentes os conflitos em tomo da inclusão/exclusão dos conteúdos americanos no ensino secundário no Brasil.

³⁶ HOLLANDA, Guy. *Um quarto de Século de Programas e compêndios de História para o Ensino Secundário no Brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro; INEP, 1957, p. 100.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1930-1940

Guy de Hollanda, historiador dedicado às questões relativas ao ensino de História, apresentou um estudo na década de cinquenta sobre as mudanças e as alterações sofridas no contexto das reformas educacionais.

Como já assinalado anteriormente, para esse autor o ensino de História no curso secundário a partir da reforma Francisco de Campos, em 1931, recebeu uma importância maior do que nas reformas anteriores, aumentando consideravelmente os conteúdos históricos, chegando “a um evidente excesso”.

Por essa razão várias críticas foram feitas aos programas de História, afirmando-se serem os mesmos

*inexequíveis, tanto pelo número insuficiente de aulas atribuídas a cada série, quanto pela freqüente dificuldade dos “pontos” correspondentes.*³⁷

Apesar das posições críticas de alguns intelectuais³⁸ brasileiros, que desde meados do século XIX chamavam a atenção para a inclusão da temática

³⁷ Idem. p. 23.

³⁸ À respeito do intelectual. Gramsci considera que (...) a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’ em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’. GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 6-7,

americana na cultura escolar, somente em 1931, em meio à multiplicação dos conteúdos históricos, é que a História da América foi incluída nos programas oficiais de ensino secundário, com a Reforma Francisco de Campos.

Guy de Hollanda³⁹ apresenta um panorama geral dos programas de História que, com a reforma de Francisco de Campos, ficou assim constituído:

- na 1ª série tem-se o ensino da História Geral, apresentando uma visão panorâmica que abrange desde a história egípcia até a Revolução Russa;
- na 2ª série introduziu-se em forma biográfica e episódica uma unidade sobre a “História da América e do Brasil”. O próprio título desarticula a história do Brasil das demais histórias dos povos americanos.

Inseridos na História Universal (antiguidade oriental e clássica) e do Brasil (conforme Anexo 1), os temas referentes aos conteúdos americanos eram:

O descobrimento da América; duas grandes civilizações desaparecidas: os Astecas e os Incas; os conquistadores e a formação do Império colonial; a colonização inglesa; o “May Flower”, Walter Raleigh e Guilherme Penn; os franceses na América e a fundação do Canadá; Os libertadores hispano-americanos; a guerra cisplatina e a independência do Uruguai; os grandes caudilhos hispano-americanos; o imperialismo americano e a guerra com o México; o desenvolvimento do oeste norte-americano; norte contra sul: a guerra de secessão americana; Juarez e o patriotismo mexicano; os grandes vultos militares da guerra do Paraguai; a guerra hispano-americana e a independência de Cuba.

³⁹ HOLLANDA, Guy. Op. cit., p. 22.

Como se observa, o programa não estabelece nem uma relação temporal linear a partir da cronologia tradicional, pois, como articular a história americana com o Império romano do ocidente, levando-se em conta a forma como o programa inclui os conteúdos americanos?

- Na 3ª série, além da Idade Média, estudava-se a arque-etnologia americana e do Brasil. Os itens selecionados sobre a história americana eram:

Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. Mounds, peublos, cliff dwellings, shell mounds, paraderas, sambaquis, cerâmicas de Marajó, Esteiarias; hipóteses sobre o povoamento da América. Velhas hipóteses: os povos da antiguidade. O autoctonismo. Novas hipóteses: páleo-asiáticos e povos da Oceania: Distribuição geográfica geral dos principais povos americanos (exceto o Brasil); as grandes civilizações desaparecidas: azteca, maia-quiché, quichúa. Civilizações menores (vista de conjunto).

Esses conteúdos, além de desarticulados da história colonial e da republicana da América, propostas na série anterior, não estabelece nenhuma relação com a antiguidade medieval, tema que abre o programa dessa série.

- Na 4ª série a História da América e a do Brasil eram ministradas juntamente com os conteúdos da história Moderna. Sobre a história da América o programa apresenta os seguintes itens:

Os processos coloniais dos espanhóis: a reducción, o repartimiento e a encomienda. Os agentes reais; o adelantado e suas funções. Encomenderos e missionários; a administração colonial espanhola: a Casa de contratación e o Conselho das índias; os vice-reis, os capitães gerais e os governadores; a

justiça colonial: as audiências: alcaides maiores e corregedores; o regime financeiro: tributos e taxas; vilas e cidades da América espanhola, os cabildos; a vida colonial e a fusão das raças. A escravidão negra; as atividades agrícolas e a exploração de minas; a indústria e o comércio coloniais; o desenvolvimento cultural: as universidades, a arte e a literatura coloniais; a expansão colonial, as expedições para o interior; as colônias hispano-americanas e as ambições estrangeiras, piratas e flibusteiros; a eclosão da Nova França: seu desenvolvimento territorial e econômico; a colonização inglesa: as companhias, os cavaleiros e os puritanos; condições sociais e econômicas das colônias inglesas: a população e a vida doméstica, o trabalho e a escravidão; as vias de comunicação, estradas e correios; aspectos religioso das colônias americanas: a tolerância; o desenvolvimento cultural; a imprensa e as universidades, início da literatura americana; governos coloniais: os colonos, a Coroa, o Parlamento. Governo representativo: as legislaturas coloniais, os governadores, o sistema municipal e os governos locais. A justiça colonial; as leis de navegação e as restrições à indústria colonial; A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França; as origens ideológicas da Revolução americana e seus antecedentes imediatos; a repercussão da independência americana; as tentativas de emancipação da América Latina.

- Na 5a_ série, junto à História Contemporânea e do Brasil, o programa especifica os seguintes conteúdos de história da América:

As lutas pela independência da América Latina; seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares; as negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América

Latina; a evolução política dos Estados Unidos: o aparecimento dos partidos, federalistas e republicanos; a nova guerra da independência; a era da concórdia e a doutrina de Monroe, a democracia; o desenvolvimento econômico e a expansão para o oeste, o nascimento da indústria e o início do imperialismo americano; o desenvolvimento religioso e cultural: o espírito humanitário, a reforma educacional (Horácio Mann) e as comunidades religiosas (Mórmons); a anarquia e o caudilhismo.

Os ensaios de organização política na América espanhola; a crise da União federal norte-americana e a questão da escravidão: a guerra de secessão; o imperialismo francês e a efêmera monarquia mexicana; os conflitos internacionais na América do Sul: as guerras do Pacífico e as do Prata; o triunfo da União americana e a expansão política e econômica dos Estados Unidos; o protecionismo e as tarifas Mac Kinley: o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos; o desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e a arte; o desenvolvimento econômico, social, político, religioso e cultural da América espanhola; o imperialismo americano: Cuba e Filipinas, as comunicações entre os dois oceanos e as repúblicas do Panamá e de Nicarágua; participação da América na Grande Guerra e sua colaboração no tratado de paz: Wilson e os quatorze princípios; a repercussão da Grande Guerra na América: os países americanos e a Sociedade das Nações; América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

Nas duas últimas séries do curso ginásial, retoma-se de forma mais descritiva o desenvolvimento político-administrativo, econômico e social das

Américas espanhola e inglesa, atribuindo a essa última um papel de destaque no ensino de 5a. série.

Não é intenção, neste momento, elaborar uma crítica minuciosa ao programa. Fica evidente no entanto que a desarticulação temporal e histórica que incluiu a história da América na Reforma Francisco de Campos favoreceu o ensino da História Geral Européia, inviabilizando na prática o cumprimento do programa em relação ao ensino da história americana.

O que se percebe é a manutenção de uma história organizada em torno da história das civilizações, o grande tema norteador da disciplina desde o seu aparecimento no século XIX. Como afirma Bittencourt, a história vivia “o apogeu do positivismo, com seu conteúdo voltado para a história da civilização segundo os pressupostos de Seignobos, com uma concepção de tempo evolutivo, linear, legitimadora do imperialismo”⁴⁰.

O ensino de História da América respondia às necessidades da elite brasileira que tentava justificar o “*atraso do Brasil*”, não pela “*ineficiência de suas elites brancas*”, mas pela “*incapacidade do trabalho industrial das camadas mestiças da população*”, transformando-se em um instrumento de legitimação da ideologia dominante. Bittencourt, na *História da América na sala de aula. Programa de ensino e livro didático*⁴¹ conclui que a discriminação racial presente nos conteúdos sobre a formação populacional das Américas servia para justificar as diferenças de desenvolvimento entre a América do Norte e os países sul-americanos, onde predominava um grande contingente de população nativa, principalmente mestiça. Constata-se ainda, segundo a autora, a presença de interpretações culturalistas a respeito da história latino-americana, baseadas em elementos étnicos, raciais, na flora, fauna, costumes, ocultando as

⁴⁰ BITTENCOURT, Circe M.F. O percurso acidentado do ensino de história da América. Op. cit., p. 206.

⁴¹ BITTENCOURT, Circe M.F. *História da América na sala de aula. Programa de ensino e livro didático*. 1992. (mimeo.)

contradições sociais, as diferenças sociais e, principalmente, justificando a dominação de classe.

A reforma de 1931 vigorou até 1942, quando foi substituída pela Reforma Gustavo Capanema. Embora tenha tomado obrigatório o ensino de História no ginásio e no colegial, e tenha criado a História do Brasil como disciplina autônoma, por outro lado, reduziu o pouco espaço consagrado à História da América.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 reduziu de cinco para quatro anos o curso ginásial, e aumentou de dois para três o curso colegial correspondente ao clássico e ao científico.

A Reforma de 1942 priorizou o ensino secundário, uma das áreas onde o Ministro Capanema “deixaria sua marca mais profunda e duradoura”. O sistema educacional organizado em torno da educação superior, secundária, primária, profissional e feminina era destinada a atender a divisão econômico-social do trabalho⁴². De um lado, a formação humanística destinada às elites, de outro a formação profissional destinada à classe trabalhadora.

Além da formação humanística, o ensino secundário deveria desenvolver a “consciência patriótica” do adolescente. Tanto a primeira quanto a segunda “pareciam os instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhes uma identidade - extensiva à nação - e preparando as novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava”. Segundo Schwartzman, essa função do ensino secundário foi atribuída aos estudos de história e geografia⁴³.

Ao estudar as disciplinas escolares, Chervel aponta as finalidades sócio-políticas como um dos grandes objetivos do ensino escolar. Diz que “segundo as

⁴² SCHWARTZMAN. S. at. alii. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 188-189.

⁴³ Idem, p. 193-194.

épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do ensino patriótico etc; não deixam de determinar os conteúdos do ensino quanto as grandes orientações estruturais⁴⁴.

A reintegração do ensino de História do Brasil nos programas oficiais, como uma disciplina autônoma, em 1942, foi fruto da necessidade de organizar o ensino secundário dentro do espírito nacionalista do Estado Novo. Como afirma Guy de Hollanda, as razões não foram de ordem pedagógica, pois atendia uma das linhas mestras da reforma Capanema “de cunho, acentuadamente, nacionalista”.

Segundo a reforma os conteúdos de história ficaram assim distribuídos;

- História geral (antiga e medieval), na 1ª série;
- História geral, na 2ª série;

O programa define nove unidades temáticas sobre o mundo moderno e contemporâneo e dedica aos conteúdos americanos as seguintes unidades:

Unidade III - O Novo Mundo:

- 1. Os indígenas americanos.***
- 2. A conquista e a colonização.***
- 3. A escravidão negra.***

Unidade V-A Era Revolucionária:

- 1. A independência dos Estados Unidos da América.***
- 4. Independência das Nações Latinas da América.***

Unidade VII - A América no Século XIX:

⁴⁴CHERVEL. A, Op. cit., p. 187.

1. Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a guerra de Secessão.

2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios.

Unidade VIII - O Mundo Contemporâneo:

6. As democracias americanas: os seus maiores vultos e episódios.

- História do Brasil (do descobrimento à independência), na 3a série;
- História do Brasil (do primeiro Reinado ao Estado Novo), na 4a série.

A História da América aparece vinculada à política externa brasileira na região do Prata:

Unidade IV - A Política Externa do Segundo Reinado:

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre.

2. A questão Christie.

3. A Guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios

O novo programa valorizou a história norte-americana e dedicou uma unidade à política expansionista e nacionalista brasileira, demonstrando pouco interesse para a história dos povos latino-americanos. Anuncia claramente a abordagem histórica factual que deve orientar os estudos americanos.

De acordo com o programa, a História da América é totalmente desarticulada da História do Brasil e articulada à História Moderna e Contemporânea, a partir de alguns tópicos incluídos em algumas unidades do programa (anexo II). Portanto, tomou o ensino de História da América mais inexpressivo do que nos programas de 1931.

A reforma Capanema não considerou o parecer de Basilio Magalhães, representante do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, realizado em 1936, que havia sugerido, além da inclusão de estudos sobre a História do Brasil, o ensino de História da América. Diz o parecerista:

Ao brasileiro cumpre conhecer bem, profundamente e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria; em seguida, a evolução e as tradições da América; por fim, a evolução e as tradições do Vellho-Mundo. E isso em nada impedirá seja bem compreendida a compenetração dos fatos históricos ou bem aprendidas as leis do progresso humano⁴⁵.

Os grandes temas civilização e progresso, cultura humanística e patriótica e formação de uma elite cultural condutora do futuro da nação não deixaram espaço no projeto nacionalista do governo Vargas para pensar, na cultura escolar, o Brasil no contexto americano.

No entanto. Oliveira Viana contestou essa nova versão dos programas criticando a exclusão dos conteúdos americanos, propondo inclusive a inclusão da História da América na segunda série ginásial. Reafirmando as considerações apresentadas pelo relator Basilio Magalhães, 1936, afirmava Viana:

ensinaremos assim aos nossos estudantes do curso secundário, primeiramente a história do nosso país, em seguida a do nosso continente, e somente depois, a do resto do mundo ⁴⁶.

Além de Viana, vários professores de história ficaram insatisfeitos com a reforma Capanema, afirmando que:

⁴⁵ MAGALHÃES. Basilio. *História da América*. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves. 1952. Prefácio.

⁴⁶ VIANA. Hélio. Op .cit., p. 59.

se havia cometido o erro de reduzir a um número ínfimo os tópicos concernentes à América, discordando, às vezes também, da seriação da história geral e do Brasil⁴⁷.

Em 1951, a portaria no. 724 aprovou o ensino de História da América na segunda série ginasial, propiciando o seu aparecimento como disciplina autônoma, ou seja, não mais como apêndice da História Geral.

Segundo o novo programa, dividiu-se a História da América em dez unidades:

I. - A AMÉRICA PRÉ-COLONIAL.

1. O homem pré-colombiano; sua origem e costumes primitivos.
2. Principais povos pré-colombianos; sua localização.
3. As grandes culturas indígenas da América.

II. - DESCOBRIMENTO, EXPLORAÇÃO E CONQUISTA DA AMÉRICA

1. Tradições e hipótese relativas ao Novo Mundo.
2. O descobrimento da América e suas conseqüências.
3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

III. - A AMÉRICA COLONIAL ESPANHOLA

1. O Novo Mundo Espanhol; divisão administrativa.
2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai.
3. O vice-reinado do Prata.

⁴⁷ HOLLANDA. Guy. Op. cit.. p. 59.

IV. - A AMÉRICA COLONIAL INGLESA

1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte; espanhóis e franceses.
2. A colonização inglesa.
3. Os holandeses e suecos.

V. - A AMÉRICA COLONIAL PORTUGUESA

1. O Brasil e as colônias latino-americanas.
2. A expansão territorial do domínio português.
3. A formação de limites.

VI. - OS ESTADOS UNIDOS - SUA FORMAÇÃO

1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento.
2. A guerra da Independência.
3. A formação da União Norte-Americana.

VII. - AS NAÇÕES HISPANO-AMERICANAS; SUA EMANCIPAÇÃO

1. Antecedentes da emancipação política.
2. Ação dos precursores e libertadores.
3. O caudilhismo.

VIII. - O BRASIL INDEPENDENTE

1. A Independência: seus principais fatores.
2. A evolução econômica.

3. A política externa.

IX. - AS NAÇÕES DO NOVO MUNDO - SEU DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XIX

1. Evolução política.
2. Remanescentes coloniais e europeus na América.
3. O Domínio do Canadá.

X. - A AMÉRICA CONTEMPORÂNEA

1. Movimento intelectual.
2. O Pan-americanismo e a política de boa vizinhança.
3. As democracias americanas: o arbitramento e solidariedade continental.

(Joaquim Silva. *História da América para a Segunda série Ginásial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.)

Como pode-se observar, o novo programa de História da América incorporou parte dos conteúdos dos programas anteriores. É imia história descritiva baseada nos feitos e episódios da história americana. Inicia-se pela história dos povos pré-colombianos e prioriza os conteúdos referentes às sociedades anglo-hispano americanas.

Nesse sentido, o programa obedece a uma cronologia tradicional onde o tempo histórico organiza de forma mais sistemática e compreensível os principais acontecimentos que marcaram as sociedades americanas.

Como nos programas anteriores, insiste-se em apresentar o Brasil como não americano. No item 1 “O Brasil e as colônias americanas”, a história brasileira é mostrada como não pertencente ao mundo colonial da América, pois do contrário se pensaria como “as demais colônias americanas”.

Os conteúdos da história do Brasil priorizam a conquista e a expansão portuguesa que marcaram a política externa brasileira, sobretudo na região do Prata, evidenciando o forte caráter nacionalista presente na sociedade e nas reformas educacionais, como a do Ministro Capanema em 1942.

Isto pode ser verificado nas unidades III, V, VIII do programa de História da América, citado anteriormente.

Ao lado do nacionalismo, a unidade X aborda o americanismo sob a perspectiva do pan-americanismo. Transforma um “velho” tema em um “novo” conteúdo, para pensar a história da América Contemporânea.

Portanto, o programa de História da América reúne a tríade civilização-nacionalismo-americanismo, fatores fundamentais para se compreender o aparecimento e a organização da História da América na cultura escolar.

Ao situar a organização e implantação da disciplina de História da América nos programas oficiais de ensino em 1951, vale lembrar que o início dessa década é marcada por grandes inovações na sociedade brasileira.

Em 1950 Vargas foi eleito pelo voto direto, à Presidência da República; 1950 marca o início da década que consolidou a sociedade urbana-industrial e a organização dos grandes partidos políticos; foi o período da formação de uma nova cultura política no Brasil, do desenvolvimento, em termos de pensamento econômico, das idéias cepalinas, alicerçadas no modelo de substituição de importações, e nas categorias explicativas do desenvolvimento e subdesenvolvimento da América Latina. Apesar da política externa brasileira oferecer as bases para a chamada Política Externa Independente do início da

década de sessenta, a década de cinquenta representou para o continente americano a articulação dos países da América Latina ao Pan-Americanismo, liderado pelos Estados Unidos da América.

Do ponto de vista educacional, a tendência nacionalista dos anos cinquenta, verificada sobretudo no setor político-econômico, se estende também para o setor educacional, verificada através da extensão do alcance da escola secundária e da incorporação de amplos setores das camadas médias urbanas e populares.

Os dados pesquisados por Ribeiro⁴⁸ apontam para a ampliação da rede escolar no que se refere ao ensino elementar, apesar de ainda não atender toda a população em idade escolar. Quanto ao ensino médio, todos os ramos, com exceção do ensino doméstico e do pedagógico, apresentaram significativo aumento.

Apesar da expansão do ensino secundário, a Reforma Capanema, que vigorou até 1961, reafirmou a desigualdade social, na medida em que “*a paz social*”, base da política populista desse período, tinha como finalidade de manobra a incorporação das classes trabalhadoras ao complexo aparelho elitista do Estado brasileiro.

Em relação ao ensino de História, é importante assinalar algumas inovações presentes ainda nessa década, decorrentes da implantação dos cursos universitários nos anos 30. Nos anos 50/60, afirma Nadai,⁴⁹ a inovação foi direcionada “para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-critico da disciplina, atingindo a escola secundária, devido ao recrutamento dos docentes no seio dos licenciados, ainda não em maioria, mais suficientemente expressivo, e que propiciou uma outra qualidade ao seu ensino”.

⁴⁸ RIBEIRO. Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas: Autores Associados. 1993, p. 139-143.

Mesmo assim, os conteúdos de história oscilavam entre a abordagem positivista, alicerçada na valorização dos acontecimentos políticos, na história factual, na neutralidade e na imparcialidade do historiador, e a tentativa de explicação e apreensão da totalidade social, tributária dos historiadores franceses da escola dos Annales.

Na década de cinquenta, as interpretações cepalinas sobre a América Latina reforçam a concepção dualista baseada no atraso/progresso, subdesenvolvimento/desenvolvimento, agricultura/indústria, não se atendo às contradições internas do continente.

Algumas questões se colocam;

- Se o Estado Novo deu maior autonomia aos conteúdos de História do Brasil, diminuindo ainda mais o espaço consagrado à História da América, por que na década posterior as mudanças ocorridas no ensino de História viabilizaram o seu aparecimento como disciplina autônoma?
- Se entendermos por cultura escolar imi conjunto de normas que definem saberes, valores e práticas ordenadas às finalidades presentes numa determinada sociedade, que aspectos da cultura, da política, da educação presentes na sociedade brasileira na década de quarenta influenciaram na seleção de novos conteúdos escolares, então rejeitados pela reforma Capanema de 1942?
- Que finalidades nortearam a inclusão e a organização da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil?

⁴⁹ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil... Op. cit., p. 155.

Viu-se que as discussões sobre o ensino da história americana estiveram presentes desde a constituição da disciplina de História no século XIX, e nos conflitos em torno da inclusão e rejeição desses conteúdos na cultura escolar durante as primeiras décadas do século XX.

Também falou-se sobre a sua constituição em 1951, a partir de uma seleção realizada no seio da cultura, articulando-se, portanto, aos fatores externos comentados no início deste trabalho.

Por isso, a inclusão dessa disciplina se apresenta como uma “invenção da tradição” na medida em que as condições ideais para o seu aparecimento já estavam presentes no contexto sócio-histórico da sociedade brasileira. Para Hobsbawm⁵⁰, essas tradições caracterizam-se por “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”.

Se durante o Estado Novo o nacionalismo rejeitou “debruçar-se” sobre a história americana, no final da década de quarenta e início da de cinquenta as condições internacionais presentes no continente americano exigiram uma conciliação entre nacionalismo e americanismo, ou entre os Estados Nacionais latino-americanos e os Estados Unidos - símbolo do progresso e da civilização.

O próximo capítulo discutirá como as questões internacionais, aliadas às condições internas da sociedade brasileira, influenciaram o aparecimento do ensino de História da América no ensino secundário no Brasil.

⁵⁰ HOBSBAWN. E. e RANGER. T. (Org.). Op. cit.. p. 10.

Capítulo 3

O PAN-AMERICANISMO E A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DA HISTÓRIA DA AMÉRICA

A trajetória do ensino de História da América, até 1940, revelou que no período correspondente à atuação de Manoel Bomfim, no início do século XX, a história da América esteve associada à idéia da construção de uma identidade latino-americana, e diretamente vinculada a uma ação pedagógica conduzida pelo Estado, entendida por Bomfim como responsável pela elevação educacional dos povos oprimidos ou “atrasados” da América Latina.

Observou-se também que a História da América na reforma Capanema perdeu espaço tendo em vista a necessidade de implementar, através da escola secundária, os valores nacionalistas construtores da nação brasileira. A História do Brasil foi então um dos instrumentos escolhidos pelo Estado para a formação de uma juventude “devota” da Pátria. Para concretizar esse projeto, os símbolos, as datas, os heróis nacionais foram (re)inventados para criar uma memória oficial.

A necessidade de construção de uma identidade latino-americana foi incompatível com o apogeu do nacionalismo no Brasil nas primeiras décadas deste século, condicionando de certa forma as mudanças verificadas no interior do ensino de História no curso secundário no Brasil. Na Reforma Capanema a história da América praticamente desaparece dos programas oficiais de ensino, conforme as considerações apresentadas no capítulo anterior, enquanto a História do Brasil é criada como disciplina autônoma no ensino secundário.

Americanismo e nacionalismo, identidade e memória. Estado e Intelectuais são elementos que estão intimamente relacionados ao projeto de inclusão do ensino da História americana na cultura escolar no Brasil nas primeiras décadas do século XX, interferindo nas mudanças e permanências de conteúdos, finalidades e concepções presentes no interior do ensino de História.

Portanto, pensar os fatores externos responsáveis pelo aparecimento da História da América na década de cinquenta implica verificar como esses elementos se articularam ao projeto de inclusão dos conteúdos americanos nos programas oficiais de ensino.

Partindo dessas considerações iniciais, focalizaremos dentro do contexto político-educacional do pós-guerra, correspondente, no Brasil, ao chamado período de redemocratização, o papel exercido pelos intelectuais que participaram dos projetos organizados e implementados pelo Estado brasileiro.

Do ponto de vista educacional, o período é caracterizado pelas intensas discussões em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação, cujo anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, e votado apenas em 1961. Do ponto de vista político, 1950 é o período da chamada redemocratização da sociedade brasileira, inaugurado em 1946 após a queda do Estado Novo.

Para implementar as reformas na área educacional, o ministro da Educação do governo Dutra, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de

educadores com a finalidade de estudar e propor um Plano Nacional de Educação, presidida pelo professor Lourenço Filho, que indicou para vice-presidente da comissão de ensino médio Fernando de Azevedo.

Lourenço Filho destacou-se no cenário estadual através das reformas de ensino propostas no Estado do Ceará em 1922/23. Integrou, juntamente com diversos educadores de outros Estados, entre eles Fernando de Azevedo, o movimento renovador que culminou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” em 1932. Esse movimento deu início aos conflitos entre duas correntes que marcaram os debates em torno da educação nacional nas décadas posteriores.

A corrente integrada por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros intelectuais, estabelecia como princípios a luta em torno da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, da laicidade e da co-educação. Uma outra aglutinava os católicos, entre eles Alceu de Amoroso Lima, e via na interferência do Estado um aceno para o monopólio e na laicidade e na co-educação uma afronta aos princípios da educação católica.

Esses intelectuais estiveram presentes nos debates educacionais e participaram da burocracia estatal durante o governo provisório de Vargas, no Estado Novo e no período posterior inaugurado em 1946. Como apontado anteriormente, Lourenço Filho foi presidente da comissão nacional de Educação e Fernando de Azevedo, com Alceu Amoroso Lima integraram a sub-comissão do ensino médio, durante o governo Dutra.

Lourenço Filho foi diretor geral da Instrução Pública de São Paulo, durante o governo provisório. Em 1932 assinou o Manifesto dos Pioneiros. Foi chefe de gabinete do ministro Francisco Campos. Em 1937 assumiu a diretoria geral do Departamento Nacional de Educação e integrou o grupo que elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação. Dirigiu e organizou em 1938 o Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos, sendo o responsável pela fundação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. De 1947 a 1951, assumiu a direção do Departamento Nacional de Educação¹

Além de entidades e associações no Brasil, Lourenço Filho participou da Academia de Cultura Guarani, do Paraguai; da Sociedade Bohvariana do Panamá; do Instituto de Altos Estudos de Rosário, na Argentina. Representou o Brasil na “I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas”, realizada no Panamá em 1943. Atuou como professor na Universidade de Buenos Aires (1939) e na Universidade de Assunção (1942) e nos ministérios da educação do Perú e do Chile². Publicou diversas obras em tomo das questões educacionais, e exerceu, sem dúvida, segundo Gandini, uma grande influência nos caminhos que a educação brasileira tomou após a revolução de 1930.

Ao se apresentar alguns aspectos da atuação política e intelectual de Lourenço Filho, pretende-se apontar apenas um fragmento da sua interferência na literatura educacional que utilizo como fonte desta pesquisa, a sua participação nas principais mudanças educacionais e ainda a sua visão sobre as questões do continente americano. Minha intenção é transpor o mesmo procedimento para os demais intelectuais, sejam educadores ou historiadores, que participaram das discussões e da burocracia estatal, viabilizando ou influenciando os principais projetos que interferiram nas transformações percorridas pelas disciplinas escolares no período proposto para estudo.

Apontou-se anteriormente a participação de Lourenço Filho em diversos setores da burocracia estatal. Interessa-me inicialmente destacar a sua presença na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Primeiro, porque a revista é fonte

¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil - 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, p. 129.

² GANDINI. Raquel. *Intelectuais, Estado e Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: 1944-1952*, Campinas: Ed. UNICAMP, 1995, p. 100-101.

de pesquisa importante, do ponto de vista institucional, na medida em que representa oficialmente o Ministério da Educação, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em segundo lugar, porque através do conteúdo educacional das publicações, das finalidades da revista e da participação dos intelectuais, poderão ser localizados os discursos em tomo da questão americana articulada no campo educacional.

Elaborei um levantamento dos temas relativos à América e ao Ensino da História entre os anos 1944-1964 e, como já era esperado, encontrei material significativo, mas pouco numeroso, sobre os temas acima referidos.

A revista foi fundada em 1944, na gestão de Gustavo Capanema, tendo como diretor Lourenço Filho. Conforme Gandini, o editorial do primeiro número da Revista a situa dentro do movimento de reconstrução do país, e “além de representar um espaço de discussão, a revista deveria assumir o caráter de órgão normativo e de formação de opinião”[^].

A criação da Revista foi marcada também pela atuação de Alceu Amoroso Lima, intelectual católico, cuja participação na ditadura estadonovista lhe conferiu o papel de articulador do pacto entre o ministério da Educação e a Igreja.

Amoroso Lima propunha apenas publicações de textos não marxistas, como também a exclusão de colaboradores defensores do escolanovismo. No entanto, Gustavo Capanema escolhe para a direção tanto do INEP quanto da RBEP um representante do Movimento Renovador. Essa indicação foi feita levando-se em consideração a qualificação profissional e a postura técnica de Lourenço Filho”[^].

[^] GANDINI. Raquel. Op. cit., p. 27.

[^] Idem, p. 27.

O discurso produzido pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944-52 foi elaborado por homens ligados à burocracia do Estado e por professores universitários, tendo como tema central a organização da educação. Além dos diversos temas ligados às questões educacionais, a Revista publica também transcrições de leis, portarias, regulamentos, informações oficiais, caracterizando-se como “um periódico de divulgação do Estado, com nível inegavelmente bom, do ponto de vista do rigor acadêmico da maioria de seus artigos, segundo os padrões científicos da época”⁴.

Por essa razão, os indícios oferecidos pela Revista no período proposto para este estudo são de fundamental importância como fonte de dados, considerando que a literatura educacional da época sobre a história e o seu ensino é quase que inexistente. Como já foi dito, nos arquivos das escolas consultadas em Campinas São Paulo e no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, constatou-se a precariedade em que se encontram os arquivos e as bibliotecas escolares.

Os artigos sobre os temas americanos publicados pela Revista revelam a aproximação dos intelectuais brasileiros com a política externa norte-americana, sobretudo no pós-guerra. No entanto, essas posições não foram únicas e homogêneas, pois também ocorreram críticas a essa aproximação.

Paralelamente à influência econômica, os Estados Unidos exerceram uma forte influência cultural no continente latino-americano. No Brasil, segundo Bandeira⁵, essa influência acompanhou o processo de ascensão da burguesia após a Segunda Guerra Mundial.

Essa influência não pode ser entendida como uma simples transposição ou imitação dos valores norte-americanos na sociedade brasileira. As relações entre

⁴ Idem, p. 54.

Brasil e Estados Unidos se deram em meio a conflitos, aceitação, adaptação, resistências e críticas a essa influência, tanto por parte do Estado como dos intelectuais brasileiros, conforme já apontado anteriormente.

O imperialismo e a “americanização” estiveram entrelaçados com a construção do nacionalismo, e por essas razões, ora motivaram uma atitude favorável à influência norte-americana, ora provocaram uma reação ao modelo estadunidense. Segundo Romano[^], entre as décadas de vinte a cinquenta, um grupo de intelectuais americanos estava envolvido com as histórias nacionais de seus próprios países, e, sobretudo, com a própria questão da identidade nacional.

No Brasil, a crítica à dominação estrangeira esteve presente desde o início do século XX, através do trabalho de alguns intelectuais, como o de Manoel Bonfim, cujo pensamento expus no capítulo anterior. Também nesse período, um outro intelectual brasileiro, José Veríssimo, preocupado com a dominação cultural na América Latina denunciou a tendência expansionista dos Estados Unidos na América, num período onde a influência norte-americana ainda não exercia um grande poder no continente americano.

Preocupado com as conseqüências dessa dependência, José Verísskno fez inclusive uma projeção dessa dominação para final do século XX. Afirma o autor;

Qual não será, ajuizada pelo que já é, a força, a potência verdadeiramente assombrosa e incontestável desse colosso de 600 ou 700 milhões de braços lá por 1990 e tantos? Primeiro porão o resto do continente sob a preponderância da sua força moral de ainda por muitos anos a única real grande potência mundial da

[^] BANDEIRA, Moniz. *A Presença dos Estados Unidos no Brasil (Dois séculos de história)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973, p. 207.

[^] ROMANO, Ruggiero. Algumas consideraciones alrededor de nación, Estado (y Libertad) en Europa y América Centro-Meridional. In: BLANCARTE, Roberto (Org.) *Cultura e Identidad Nacional*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 34.

América, depois sob a sua imediata dependência e finalmente sob a sua plena hegemonia política. Desta se transformar, ao menos para alguns países, em suserania de fato e até de direito, não vai mais que um passo. Este é, indubitavelmente, o futuro da América ou antes do resto da América ante a grandeza assombrosa e ilimitadamente crescente dos Estados Unidos e dos apetites insaciáveis que tais grandeza em todos os tempos e povos despertaram inevitavelmente[^].

Veríssimo, preocupado com a perspectiva de imitação cultural do Brasil com o modelo estadunidense, chama atenção nas primeiras décadas deste século para a chamada “ilusão americana”, oriunda da idealização do “povo” e da “história” dos Estados Unidos, que marcaram, principahnente a partir da década de vinte, as relações entre o Norte e o Sul do continente americano

É evidente que nem toda a intelectualidade brasileira partilhava dessa posição “não iludida”, em relação à influência norte americana no Brasil.

Se no processo de construção da identidade nacional se fez presente a elaboração de uma critica à influência dos Estados Unidos na sociedade brasileira, fixando dessa forma uma dimensão de negatividade dos valores norte-americanos, no mesmo momento outros intelectuais estabeleciam uma dimensão positiva dessas relações. Desta forma, americanismo e nacionalismo criavam uma relação de reciprocidade, reforçando no entanto a dominação cultural e econômica dos Estados Unidos no Brasil.

As tendências imperialistas presentes desde a doutrina Monroe de meados do século XIX se consolida no ideário do Pan-americanismo, traduzindo-se em

* VERÍSSIMO. José. *Cultura, Literatura e Política na América Latina*. São Paulo; Brasiliense, 1986, p. 122-123.

um instrumento eficaz do expansionismo dos Estados Unidos em todo o continente americano.

Arriaga afirma que o termo “Pan-americano” surgiu no século XIX associado com o auge dos chamados “panismos”, que pretendiam reunir grupos com características lingüísticas, étnicas, religiosas ou culturais comuns. Sob a liderança dos Estados Unidos, o pan-americanismo se utilizou dos critérios geográficos de alcance hemisférico, não para unificar politicamente a região americana, mas para intensificar o contato político, o intercâmbio comercial e fomentar a adoção da arbitragem como mecanismo pacífico para resolver os conflitos entre os Estados americanos. Seu objetivo principal era estimular a busca de mercados e fixar a presença de capitais europeus na América⁷.

Mariátegui⁸, na década de vinte deste século, definiu o pan-americanismo não como um ideal do continente, mas como “um ideal natural do império yanqui”, que exercia através desse instrumento “una influencia vigorosa en la América indoibérica”. Caracteriza-o ainda como um caminho de expansão da técnica, das máquinas, do capital, das mercadorias norte-americanas. Observa que a esses interesses está associada a maioria dos intelectuais hispano-americanos, e propõe à nova geração de intelectuais uma oposição definida, não contra o povo, mas contra o Império.

No Brasil, a expansão cultural e econômica denunciada por Mariátegui se acentua na década de vinte. O cinema exerceu uma “espécie de garantia ideológica” para a expansão imperialista norte-americana. Segundo Schiller, citado por Santos, “existe um poderoso sistema de comunicações para assegurar nas áreas penetradas, não uma submissão rancorosa mas sim uma lealdade de braços abertos, identificando a presença americana com a liberdade - liberdade

⁷ ARRIAGA, Victor A. Mexico y los inicios del movimiento panamericano, 1889-1890. In: BLANCARTE, R.(Org.). *Cultura e identidade nacional*. Op. cit., p. 108.

de comércio, liberdade de palavra e liberdade de empresa. Em suma, a florescente cadeia dominante da economia e das finanças americanas utiliza os meios de comunicação para a sua defesa e entrincheiramento onde quer que já esteja instalada e para a sua expansão até lugares onde espera tomar-se ativa”* ^

A supremacia norte-americana no mercado cinematográfico brasileiro pode ser constatada no número de filmes exibidos no Brasil entre 1928 e 1937; 85% vinham de Hollywood, sendo o Brasil o terceiro maior importador de filmes da América’^.

A Segunda Guerra Mundial acentuou a presença dos Estados Unidos no Brasil, que sentiu diretamente o impacto dessa influência nos diversos setores da sociedade. Segundo Bandeira, os interesses econômicos e militares interferiram diretamente na cultura brasileira, alterando hábitos, costumes, comportamento, consciência e linguagem. Novamente o cinema serviu de instrumento da dominação cultural ao transmitir “a mentalidade da guerra, a idéia do heroísmo individual, sempre encarnado pelo americano, soldado, detetive ou *cow-boy*! Enquanto as rádios instituíam a música americana, o cinema estabelecia os ideais de beleza, promovendo a imagem dos Estados Unidos no Brasil*^”. Ser americano, significa, portanto, estar articulado a esse conjunto de valores.

O mercado cultural norte-americano se amplia, adquire prestígio, e apresenta os Estados Unidos como um “paradigma da modernidade”.

A “americanidade”, afirma Santos, se coloca então “não como referência geográfica concreta, mas como elemento significativo na valorização simbólica das mercadorias”¹⁴.

¹⁰ MARIÁTEGUI, J. C. El Iberoamericanismo y Panamericanismo. In: ZEA, L. (Org.). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 43-44.

¹¹ SANTOS, Rafael José dos. Globalização e americanidade: o caso da publicidade no Brasil do anos 30. In: *Revista USP*, no. 1, mar./mai. 1989, São Paulo: USP, 1989, p. 46.

¹² Apud SANTOS, Rafael José dos. Idem, p. 48.

¹³ BANDEIRA, Moniz. Op. cit, p. 309-310.

¹⁴ SANTOS, Rafael José dos. Idem, p. 52.

Um outro valor transmitido ao continente americano foi a popularidade e o prestígio do Presidente Roosevelt, que transformou os Estados Unidos em símbolo da democracia. Diz Bandeira que “a ilusão antifascista, no Brasil, identificava os Estados Unidos com a liberdade”, e que “a ilusão da democracia disseminava a democracia da ilusão”¹⁵.

A aproximação dos intelectuais brasileiros à esses valores, presentes sobretudo a partir da política da “Boa Vizinhança”, de Roosevelt, pode ser constatada nas declarações publicadas pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1945. Foram selecionados os discursos de Carneiro Leão, Raul Bittencourt e Lourenço Filho por representarem o discurso produzido pela Revista entre 1944-52. Incluiu-se também Afrânio Peixoto, pois juntamente com os demais, foi um dos expoentes do Movimento Renovador brasileiro.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro publicou também na década de quarenta uma série de artigos reforçando o papel do pan-americanismo nas relações entre o Norte e o Sul do continente americano*^.

As declarações publicadas pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na sessão “Através de Revistas e Jornais”, é transcrição de imia matéria publicada pelo “O Jornal” do Rio de Janeiro, em uma homenagem prestada por “personalidades norte-americanas e brasileiras” a Franklin Delano Roosevelt. A justificativa dessas declarações na Revista é dada pela necessidade de divulgá-las entre os educadores brasileiros.

¹⁵ BANDEIRA, Moniz. Op. cit., p. 300.

¹⁶ Foram publicados os seguintes artigos na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*: BRANCO, Barão do Rio. O Brasil, os Estados Unidos e o Monroísmo. V. 178, 1943, p. 167; CAVALCANTE, Pedro. O dia Pan-Americano. V. 187, 1945, p. 106; CONFERÊNCIA. Doutrina de Monroe e o Pan-Americanismo. V.173, 1940, p. 689; NOGUEIRA, J.C. Ataliba. O Pan-Americanismo e o Super Estado Americano. V. 195, 1947, p. 35; CARVALHO, Leitão de. Dia Pan-Americano. V. 191, 1946, p. 280.

Essas declarações expõem o entusiasmo de segmentos da intelectualidade brasileira e da burocracia estatal com o símbolo da democracia norte-americana.

Diz o editorial:

A figura de Franklin Delano Roosevelt impôs-se ao respeito e à admiração do mundo. Nele viam os educadores um “homem representativo do espírito de liberdade das Américas”, “alto expoente da democracia”, “intérprete da unidade espiritual dos povos”, “educador do continente”, “educador do mundo”. Já em 1943, recomendava a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas que, em cada país do continente, se desse o seu nome a uma escola. A essa idéia, bem recebida, em toda a parte, foi acrescido, há pouco, a sugestão de que, em cada uma das unidades brasileiras, haja uma escola que perpetue o nome do grande estadista¹⁷.

Sob o título “Roosevelt, educador do mundo”, Lourenço Filho associa os rumos da educação na América com a política da “boa vizinhança” praticada por aquele Presidente, ao afirmar;

Não é apenas, educador de uma classe; não é apenas educador de uma nação; não, e ainda, é apenas, o educador do mundo. (...) A extensão do que deve ser a educação nas Américas está na tarefa que realizou e no espírito que imprimiu a política de “boa vizinhança”¹⁸.

Raul J. Bittencourt foi professor da Universidade do Brasil e diretor de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Em seu texto “As três lições de Roosevelt”, declara que

¹⁷ EDITORIAL DA- Através de Revista e Jornais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos..IW* (1), Rio de Janeiro, maio de 1945, p. 301.

O melhor ensinamento moral, é o exemplo. E a vida de Roosevelt é um modelo para estadistas, para filhos da América e para todos os homens.

(...) Até há pouco, o supremo nome continental fora Bolívar. Agora, é preciso acrescentar outro: Franklin Roosevelt. O venezuelano era a voz da América Latina, libertando-a da Europa e pregando a união do continente. Roosevelt é a voz que une tôda a América e predica a Justiça e a paz do mundo^^.

Carneiro Leão foi professor da Universidade do Brasil, secretário da educação de Pernambuco e diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal. Pertenceu também à Academia de Letras. Em seu discurso “Roosevelt, apóstolo e mestre de Educação Democrática”, descreve sucintamente o plano de Educação Nacional da Juventude promovido por Roosevelt, como a expressão de uma educação efetivamente democrática. Afirma:

O grande presidente, o consolidador da definitiva compreensão entre as pátrias americanas, o lidador da liberdade, foi o apóstolo da educação para a democracia, nos atos, nas palavras e no exemplo^^.

Afifânio Peixoto dirigiu a Universidade do Distrito Federal e foi membro do Instituto Brasil-Estados Unidos e da Academia de Letras. Escreveu a “Pequena História das Américas”, editada pela Cia. Editora Nacional em 1940.

Em seu texto “Mestre da Humanidade”, relaciona Roosevelt a um

¹⁸ LOURENÇEO FILHO, Manuel. Roosevelt, educador do mundo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, IV (1), maio de 1945, p. 307.

¹⁹ BITTENCOURT, Raul J. As três lições de Roosevelt. In; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, IV (1), maio de 1945, p. 310.

²⁰ LEÃO, Carneiro. Roosevelt, Apóstolo e Mestre de Educação Democrática. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, IV (1), maio de 1945. p. 304.

Americano simbólico, votado a experiência da vida com a liberdade de pensar e resolver, sem os entraves milenárias asiáticos, sem as idéias que coagem ao europeus.

(...) Na América Latina, na China, na Alemanha, na Itália, na Espanha, Portugal... a maior nau que teria a maior tormenta, os Estados Unidos dão ao mundo, sob Roosevelt, o exemplo do que pode a educação...

(...) Deus queira que essa América possa educar o mundo... Roosevelt terá sido um grande mestre dessa escola^^.

O termo América Latina utilizado por Afrânio Peixoto é definido na sua Pequena História das Américas do ponto de vista geográfico e lingüístico. Afirma o autor; “Há, topograficamente, do norte, do cenfro e do sul. Ha América Latina e América Anglo-saxônica. Mais precisamente, pelas línguas dos povos, América Inglesa, América Espanhola, América Portuguesa”^^.

No prefácio da obra Peixoto ressalta a necessidade de integrar toda a América ao Pan-americanismo, afirmando que

Interessa-nos mais o que se passa na Europa ou na Ásia - Albânia ou Filândia, nazismo ou bolchevismo, chinos ou japoneses... do que se passa ao pé de casa, -(.)

Portanto, tal ignorância tem de ser corrigida: é nos conhecêrmos mais e melhor... A benemérita “Pan-American” é em Wanshington: devia ser, ou ter sucursais, nas vinte e uma nações americanas...

Mais, devia projectar-se geográfica, histórica, socialmente, sobre todos os vinte e dois paizes das Américas^^.

²¹ PEIXOTO, Afrânio. Mestre da Humanidade. In; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro; IV (1), maio de 1945. p. 303.

²² ■ PEIXOTO, Afrânio. *Pequena História das Américas*. Rio de Janeiro; Cia. Ed. Nacional, 1940.

²³ Idem, p. 03

O anti-comunismo era uma questão preponderante para os Estados Unidos, e portanto era necessário reforçar ainda mais o compromisso das nações americanas com o pan-americanismo, sob a liderança de uma grande nação democrática.

A declaração do historiador Arthur M. Schlesinger, citado por Ianni, oferece alguns elementos para se entender o papel da América Latina no continente americano do pós-guerra: “ (...) Pois que a história prescreve duas ordens de prioridades para os Estados Unidos: uma baseada em princípio estratégico e, outra, em acessibilidade cultural. Segundo os dois critérios, a Europa ocidental e a América Latina são as regiões do mundo que mais interessam aos Estados Unidos do Brasil. Nós poderíamos sobreviver à sujeição da Ásia, África, Oriente Médio, Europa Oriental ou Polinésia por ideologia ou potência hostil. Mas se a Europa Ocidental ou a América Latina fossem mobilizadas contra a América do Norte nossa posição seria realmente ameaçada. A Europa Ocidental e a América Latina são áreas do mundo cuja comunidade e tradição intelectual nos dá a esperança de recíproco entendimento. Nós manifestamos diariamente o nosso interesse pelo mundo subdesenvolvido. Mas a única região do mundo subdesenvolvido que é ocidental em suas instituições e valores - e a única parte do mundo ocidental que é subdesenvolvida - é a América Latina”²⁴.

Sob a presidência de Harry Truman, eleito em 1944, se delineia a posição agressiva do imperialismo norte-americano, de certa forma encoberto pela política conciliatória de Roosevelt. Para assegurar os interesses econômicos das grandes empresas estadunidenses enriquecidas durante o conflito mundial, barrar o avanço do socialismo, era necessário assegurar um maior domínio do continente americano.

²⁴ IANNI, Octávio. *Imperialismo e Cultura*, 3a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979, p. 85.

Antes do término da Segunda Guerra Mundial, realizou-se no México a “Conferência Interamericana sobre Problemas da Guerra e da Paz”, que estabeleceu as bases para a reorganização do Pan-americanismo. Em 1948, em Bogotá, ocorreu a IX Conferência Interamericana, que deu origem à Organização dos Estados Americanos.

Formalmente, afirma Torres²⁵, muitos dos princípios estabelecidos pela OEA “son justos, inobjetables”. No entanto, o autor cita alguns exemplos de como os Estados Unidos se utilizam dessa organização interamericana para justificar suas ações “predatórias” na América Latina, violando princípios estabelecidos, sem sofrer nenhuma sanção.

É dentro dos critérios da política externa norte-americana com o continente americano que localizo o Plano Cultural Interamericano, definido no México em 1950, segundo determinações da Carta de Bogotá de 1948, e que teve como representante brasileiro Tristão de Atai de, um dos representantes da corrente católica nos debates sobre a educação nacional.

Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Atai de) foi um dos intelectuais que na década de vinte manifestou uma posição crítica à influência norte-americana na sociedade brasileira. Segundo Bandeira, “compreendeu o papel do automóvel e do cinema, como instrumentos de penetração da cultura americana, que começava a seduzir os brasileiros”²⁶. Como representante da corrente católica, possivelmente percebia a expansão do protestantismo, via missões americanas, que penetrava as diversas regiões do Brasil. Por outro lado, era um anti-marxista, e o combate ao comunismo levou alguns intelectuais brasileiros a verem com simpatia a nova reorganização pan-americana no continente.

²⁵ TORRAS, Pelegrin. La Organización de Estados Americanos. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Historia Contemporánea de América (1917-1958). Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p. 212.

²⁶ BANDEIRA, Moniz. Op. cit., p. 210.

O “Plano Cultural Interamericano” foi proposto pelo Conselho Cultural Interamericano, órgão consultivo da OEA, com a finalidade de

*promover as relações amistosas e o entendimento mútuo entre os povos americanos, para fortalecer os sentimentos pacíficos que têm caracterizado a evolução americana, mediante o estímulo do intercâmbio educativo, científico e cultural*²⁷.

A aproximação cultural com a América Latina mediante o intercâmbio na área educacional faz parte dos princípios do pan-americanismo e está dentro dos critérios definidos por Schlesinger. O sistema Interamericano representa a capacidade de adequação da América Latina às diretrizes formuladas pelos Estados Unidos e de seu papel de liderança no mundo capitalista.

William Fulbright, citado por Ianni, esclarece o papel da América Latina no contexto americano do pós-guerra. Para o senador norte-americano “o sistema Interamericano representa um meio adequado para a manutenção da lei e da ordem na região mais próxima dos Estados Unidos. Na medida em que funcione (e que nós desejamos que ele funcione), uma das mais importantes vantagens do sistema Interamericano é que ele estabiliza as relações dentro do Hemisfério Ocidental. Desse modo os Estados Unidos ficam livres para agir em suas responsabilidades mundiais”²⁸.

O Plano de Ação Cultural Interamericano oferece alguns parâmetros para se pensar as noções de América e de Educação Secundária propostas para o continente americano pelo Pan-americanismo.

O documento define a América como uma unidade de civilização e uma pluralidade social e dentro desses conceitos procura definir uma identidade do homem americano. Segundo o Plano Cultural

²⁷ ATAÍDE, Tristão de. Plano Cultural Interamericano. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: V. XVI, 1951, p. 134.

- a) *a unidade do gênero humano faz com que o homem americano seja antes e acima de tudo universal;*
- b) *a unidade do continente americano, faz com o homem americano possua certos traços histórico-psicológicos comuns de norte a sul, de leste a oeste, quaisquer que sejam os diferentes povos e os diferentes países;*
- c) *a variedade do continente americano, tanto racial, como histórica e educativa, faz com que o homem americano seja uma realidade muito complexa, tanto individual como socialmente considerada*^{^^}.

Diz o documento que um dos grandes problemas da América é o isolamento e o desconhecimento entre as nações americanas, e, portanto, um método de ação cultural deve combater o “isolacionismo”. Propõe um maior conhecimento entre os povos americanos através *“de uma intercomunicação mais efetiva entre as nações e os conjuntos de cultura”*. Com que objetivos? Para elevar o nível cultural muito baixo da maioria do povo americano, pois segundo o plano de ação, é necessário eliminar o desnivelamento cultural entre as camadas sociais nos diferentes países. Mas com uma ressalva

Trata-se de dar a todos os homens, de tôdas as camadas sociais, não o mesmo índice de cultura ou um pôsto obrigatório na colmeia, como o seria em uma sociedade totalitária, mas as condições sociais e culturais suficientes para viverem com dignidade, - o homem, sua família e seus grupos de extensão social, como deve ocorrer numa sociedade democrática, de homens verdadeiramente livres^{^^}.

²⁸ IANNI, Octavio. Op. cit., p. 85.

²⁹ ATAÍDE, Tristão. Op. cit., p. 135.

³⁰ Idem, p. 138.

Unidade, diversidade, comunicação e elevação cultural foram os princípios gerais estabelecidos como prioridades para um plano de ação cultural no continente americano. Esses princípios iam nortear a educação, ciências, artes e letras.

Com relação ao ensino secundário, setor que me interessa analisar dentro da proposta sobre educação, o documento estabelece os seguintes pontos:

1 - a necessidade de estender, à educação secundária, os mesmos conceitos que hoje prevalecem no campo da educação primária, a saber, a gratuidade e a universalidade;

2 - como consequência do princípio anterior, a necessidade de diversificar os programas, de modo que a educação geral básica, forneça os estudos preparatórios para a Universidade e dote, aos que não possam seguir os cursos profissionais universitários, de uma preparação adequada para a vida;

3 - a necessidade de reformar os programas de educação geral básica para alcançar equilíbrio proporcional entre a formação humanista, a científica e a cívica;

4 - a necessidade de criar a profissão de professor de ensino secundário, bem como os institutos e programas para formar;

5 - a necessidade de equiparar por analogia e não por univocidade, os cursos secundários dos vários países, facilitando o intercâmbio de estudantes e, ao mesmo tempo, de tomar flexíveis os programas de modo a atender aos diferentes níveis culturais do Hemisfério;

6 - a necessidade de convênios culturais entre os países americanos, que facilitem o aproveitamento recíproco dos cursos como elemento essencial de luta contra o isolacionismo cultural;

7 - a necessidade de desenvolver os estudos de história e de cultura interamericana, nos cursos secundários de todos os países americanos, como elemento para romper as barreiras internacionais^{^^}.

Gratuidade e educação geral são princípios que nortearam a educação secundária brasileira, estando presentes nas principais reformas de Francisco Campos a Gustavo Capanema. A disciplina de História procurou adequar-se dentro desses princípios.

A novidade do plano de ação é a de “equiparar por analogia” os cursos secundários dos países americanos e a inclusão de estudos históricos e de cultura interamericana nos cursos secundários de todos os países americanos.

Com isso pretendi demonstrar que o contexto sócio-político-cultural internacional presentes no continente americano em meados do século XX, ultrapassou fronteiras nacionais, interferiu nos currículos e alcançou a cultura escolar no Brasil, ao propor linhas de ação para a educação secundária.

Pode-se deduzir que a inclusão do ensino de História da América na segunda série ginásial, em 1951, faz parte de um projeto pan-americano de construir uma memória e uma identidade americana como estratégia para garantir a unidade no continente, baseada nos ideais democráticos norte-americanos, mantendo dessa forma a hegemonia dos Estados Unidos sobre toda a América.

Tanto os representantes do Movimento Renovador da Educação quanto os do Movimento Católico que participaram das reformas educacionais no período proposto para este estudo, estavam comprometidos com as diretrizes propostas

³¹ Idem, p. 142-3.

pelos Estados Unidos com relação aos objetivos educacionais a serem implantados na América Latina.

Como foi dito anteriormente, além das condições internacionais propícias ao aparecimento da disciplina de História da América, com a criação da OEA e seu Plano de Ação para o continente americano, condições internas à sociedade brasileira estavam presentes desde meados do século XIX.

Foram apontados no capítulo anterior as declarações do Frei Montesserate em 1856, chamando a atenção para a necessidade de estudos sobre o continente americano. Sobre a iniciativa de Manuel Bonfim, que implantou o estudo de História da América no ensino primário no Distrito Federal.

Na década de quarenta, os professores de História Heho Viana e Basilio Magalhães declaravam a necessidade de inclusão dos conteúdos de história americana no ensino secundário no Brasil.

Se as condições externas do pós-guerra, ligadas à política norte-americana, estimularam o debate em torno da necessidade de compreender a história das Américas e de sua incorporação no ensino secundário, por outro lado, percebe-se que em 1936, por ocasião das discussões do Plano Nacional de Educação, o Instituto Histórico e Geográfico, através de seu relator o professor Basilio Magalhães, já tinha a seguinte posição;

Ao brasileiro cumpre conhecer bem, profundamente e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria; em seguida, a evolução e as tradições da América; por fim, a evolução e as tradições do Vellho-Mundo. E isso em nada impedirá seja bem compreendida a compenetração dos fatos históricos ou bem aprendidas as leis do progresso humano^^.

³² MAGALHÃES, Basilio. *História da América*, Rio de Janeiro; Liv. Francisco Alves, 1952.

Minha intenção no momento não é análsar o conteúdo das declarações de Basílio Magalhães, mas sim, evidenciar a posição favorável do Instituto Histórico Brasileiro em relação aos estudos americanos no ensino secundário.

As discussões em tomo da inclusão do ensino de História da América teve na academia imi forte aliado. Hélio Viana, quando professor de História da América e do Brasil na Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, exemplifica o “descaso” com que foi tratada a História da América nos programas de ensino secundário brasileiro, afirmando que, em 1918, das 55 unidades dedicadas á História Universal, apenas 5 se referiam á História da América: Descobrimentos Marítimos; Independência dos Estados Unidos; Expedição ao México; Guerra Civil da Secessão Abohcionista; Guerra contra a Espanha - A Grande Guerra Mundial. Diz ser “imperdoável” a ausência da independência dos países hispano-americanos³³

Sugere a inclusão da História da América na segunda série ginásial, pois

assim atenderemos aos imperativos de nossa posição na América, nesta hora em que a ela compete tomar a iniciativa dos destinos mundiais³⁴”.

Além de colocar a necessidade da inclusão dos conteúdos americanos no ensino secundário, considerando a posição da América no contexto mundial do pós-guerra. Hélio Viana acumulava uma longa experiência como historiador e professor de História da América, e estava familiarizado com os principais debates acadêmicos acerca da temática americana.

Em artigo publicado na Revista Cultura e Política, sob o título “Ensino e conceito de História da América”, o autor situa na década de trinta as principais

³³ VIANA, Hélio. O Ensino de História da América. In: REIS, Artur F. Dias et alii. *O Ensino de História do Brasil*. México: D.F., 1953, p. 82.

³⁴ Idem, p. 83.

discussões acerca do Panamericanismo e a História, promovida pela American Historical Association, de Chicago.

O artigo revela as polêmicas mantidas pelos historiadores latino e norte-americanos a respeito da unidade da história americana. Há os que afirmam, como O’Gorman, historiador mexicano, que a **“Grande América não tem unidade cultural”**, e há quem diz ser possível a unidade americana, como Enrique Gandra, historiador argentino, que defende o ponto-de-vista do historiador Herbert E. Bolton, da Universidade de Berkeley, na Califórnia. O historiador norte-americano afirma existir uma unidade na história americana, cujos aspectos mais relevantes **“são comuns à maior parte do hemisfério”**.

Hélio Viana reconhece a dificuldade de uma história americana geral, única, pois a História da América decorreu da própria variedade de sua formação. Utiliza o termo latino-americano como sinônimo de ibero-americano e ressalta nossas diferenças internas, afirmando que

Nascemos e formamo-nos distintamente e nessa distinção ainda estamos, apesar das afinidades de evolução política e social que podem ser encontradas em nossa história comum”. Mas, ***“há, entretanto, grande necessidade de que apareça, na América, um sentido continental, que represente segurança contra fatores dissociativos que nos vêm da Europa, e mesmo da Ásia”***.

Viana apresenta de forma mais detalhada a posição do historiador argentino, chamando de brilhante a defesa da idéia da unidade americana feita por esse historiador em defesa da abordagem histórica norte-americana.

³⁵ VIANA, Helio. Ensino e Conceito de História da América. In: *Revista Cultura e Política*. Rio de Janeiro, n.28,19142/44, p. 153.

³⁶ Idem, p. 153.

³⁷ Idem, p. 153.

Pode-se verificar que as principais questões sobre o ensino de História da América desenvolveram-se em torno do pan-americanismo e da necessidade de pensar o continente americano, sob o ponto-de-vista histórico, a partir da unidade e da diversidade, e sob o ponto-de-vista educacional, da necessidade de aproximar os países da América a partir da integração cultural e educacional.

Retomando a questão do ensino de História, toma-se necessário rever o projeto educacional desenvolvido pela comissão de educadores no final da década de quarenta, e presidida por Lourenço Filho. Minha atenção recai sobre a Comissão de Ensino Médio.

Clemente Mariani, ministro da Educação, constituiu uma comissão para organizar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É indicado para assumir a vice-presidência da comissão de ensino médio Fernando de Azevedo. Integra essa sub-comissão Alceu de Amoroso Lima.

Portanto, estão presentes no debate educacional do final da década de quarenta e início da de cinquenta, os representantes dos dois grupos responsáveis pelos debates educacionais da década de trinta: os defensores da posição católica e os representantes do “movimento renovador”.

O Relatório geral da Comissão de Educação expõe como objetivo do curso secundário:

a escola secundária brasileira continuará a ser a instituição destinada a proporcionar cultura geral, desinteressada, ao maior número possível de adolescentes aptos para recebê-la, e a fornecer assim, base para a formação da elite espiritual da Nação^{^^}.

Quanto ao papel das disciplinas de História e Geografia, diz o relator;

³⁸ ALMEIDA JUNIOR, A. Relatório Geral da Comissão, In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro. V.XII, 1949, p. 80.

() estudo da sociedade humana, embora deva ser feito pela contribuição de tôdas as disciplinas da escola secundária, tem na geografia e na história os seus dois elementos polarizantes. Parece-nos inteiramente supérfluo defender a inclusão destas disciplinas no currículo obrigatório, pois não existem, ao que nos conste, objeções contra elas³⁹.

Apesar de não explicitar os objetivos da disciplina de História, a sua manutenção como disciplina autônoma deve-se aos mesmos objetivos assegurados ao ensino secundário, ou seja, proporcionar cultura geral para “a formação da elite espiritual da nação”.

A partir de 1946, afirma Gandini⁴⁰, as conjunturas nacional e internacional eram favorável a posições liberais e democráticas. No entanto, os mesmos intelectuais que participaram do projeto nacionalista de Vargas, continuaram, durante o governo Dutra, a participar dos projetos educacionais, auxiliando o Estado nacionalista brasileiro na formação de uma cultura nacional baseada na constmção de uma memória coletiva única, ou uma única visão do passado.

Acrescenta Pollak que a memória é também um dos elementos essenciais para a constmção de identidades nacionais, na medida em que faz parte “do sentimento de continuidade e de coerência”, tanto na esfera individual como na coletiva⁴¹.

A questão da unidade americana é um tema presente nos debates, nas décadas de trinta e quarenta, entre os historiadores e intelectuais ligados á burocracia estatal que, associada á política pan-americanista, era elemento constitutivo da idéia de unidade entre os povos americanos.

³⁹ Idem. p. 86.

⁴⁰ GANDINI. Raquel. Op. cit., p. 78.

⁴¹ POLLAK. Michael. Memória e Identidade Social. Tradução Monique Augras. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro; 5(10), 1992, p. 204.

Capítulo 4

A HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Retomando as preocupações expostas inicialmente, a história das disciplinas escolares pressupõe uma análise dos fatores que envolvem a seleção, estratificação e exclusão de determinados conceitos e conteúdos, tanto quanto as concepções definidas pelos mesmos, na medida em que a cultura escolar exerce também a função de transmissão dos saberes, símbolos e valores presentes numa dada sociedade.

Nesse sentido, como já dito na introdução deste trabalho, o livro didático exerce um papel fundamental na escola, posto que é portador de um saber escolar, de imagens, de valores “que pretendem dar conta e explicar a realidade na qual o aluno está inserido”.

Por esse motivo, escolhi a análise dos livros didáticos de história da América na década de cinquenta como um dos instrumentos importantes para se pensar a questão dos conteúdos, dos valores e, conseqüentemente, da disciplina.

A relação entre livro didático e disciplina é enfatizada por Bittencourt ao afirmar que “programas curriculares e livros didáticos foram sendo produzidos

⁴ TELLES. Norma Abreu. *Cartografia Brasília ou: Esta História Está Mal Contada*. São Paulo; EdLoyola, 1984, p. 23-4.

concomitantemente, um auxiliando o outro na elaboração dos conteúdos das diversas disciplinas a serem transmitidos pela educação formal”².

Essa relação foi apontada pelos autores dos livros didáticos analisados, que expressaram a dificuldade de ampliar os conteúdos sobre o continente americano, tendo em vista as determinações colocadas pelos programas oficiais de História da América.

Não é necessário justificar a importância, ainda hoje em dia, da presença do livro didático como um material indispensável ao trabalho do professor. Além de representar um instrumento pedagógico, de ser um produto fabricado e comercializado como mercadoria, e servir de suporte ideológico e cultural, o livro didático é para o historiador uma fonte importante para perceber as evoluções, as permanências ou as rupturas³.

Emesta Zamboni define como objetivo principal do ensino de História a formação do cidadão. Isso significa atribuir ao ensino de história o papel de situar historicamente o aluno através da consciência da sua dimensão social, para que ele seja “capaz de entender e analisar a dinâmica das organizações sociais, cuja influência se exerce - em diferentes locais e momentos - sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, e também sobre os diferentes processos históricos”⁴.

Se o livro didático é um dos veículos portadores da difusão de elementos culturais e da formação da cidadania, cabe perguntar quais imagens, valores sobre o continente americano foram desenvolvidas na cultura escolar, e quais mudanças ou permanências os “novos conteúdos” históricos trouxeram ao ensino de História no Brasil.

² BITTENCOURT, C.M.F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Op. cit., p. 135.

³ INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. *Le manuel scolaire en cent références*. INRP: Paris. 1991. p. 3.

⁴ ZAMBONI, Emesta. *Guia de livros didáticos de la, a 4ª série*. MEC, 1996, p. 129.

Meu objetivo não é analisar o livro didático como uma mercadoria, nem como construção do conhecimento realizado dentro da sala de aula. O que pretendo é entender quais conteúdos e conceitos foram selecionados e julgados adequados às finalidades do ensino de História da América na década de cinquenta, e quais “visões de América” foram transmitidas pelos mesmos.

A intenção é mostrar como o contexto cultural e político brasileiro, fortemente marcado pela “questão nacional”, negou ou assimilou nações americanas, utilizando-se das diferenças que existem entre as mesmas para construir parâmetros de identidade própria.

Meu objetivo, portanto, é compreender como os conteúdos sobre a história americana foram conectados com a questão do nacionalismo, e qual imagem a sociedade brasileira elaborou sobre os povos americanos, tomando-os como referência para a construção de uma identidade nacional.

Segundo Novaes, o conceito de auto-imagem é uma referência importante para se pensar a imagem que um grupo ou um segmento da sociedade elabora sobre o outro e sobre si mesmo. Diz a autora que a auto-imagem “implica características não fixas, extremamente dinâmicas e multifacetadas, que se transformam, dependendo de quem é o “outro” que se toma como referência para a constituição da imagem de si e mais, de como as relações com este outro se transformam ao longo do tempo”¹.

Neste capítulo, analisarei a visão de América presente nos livros didáticos de História, através da imagem que o Brasil estabelece com as nações sul-americanas, mais especificamente o Uruguai, Paraguai, Argentina e com a norte-americana, em um momento muito particular da sociedade brasileira, onde a

¹ NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de Espelhos. Imagem da Representação de si através dos outros*. São Paulo. Edusp, 1993, p. 7-8.

construção e consolidação de um Estado Nacional forte exigia a elaboração de uma imagem em tomo do Estado-Nação e da nação americana.

Nacionalismo, americanismo e civilização formam o tripé do contexto cultural em que emergiram as reformas educacionais e, dentro delas, a organização da disciplina de História da América e os seus respectivos livros didáticos.

Algumas interrogações são necessárias para melhor compreender a relação entre esse contexto sócio-cultural, essa disciplina escolar e os valores transmitidos pelos livros didáticos:

- Como os conteúdos sobre a História da América se articularam a esses aspectos?
- Quais personagens, datas, heróis foram criados para compor uma memória oficial sobre a América?
- Qual cidadão pretendia formar o ensino de história da América a partir das reflexões propostas pelos textos didáticos na década de cinquenta?
- O livro didático foi um instrumento que possibilitou um pensar sobre a identidade latino-americana, conforme proposta de vários intelectuais?

Se os conteúdos e as disciplinas escolares são selecionados de acordo com o contexto histórico que as produziram, como esses valores se impõem na cultura escolar através do ensino de História da América?

No processo de desenvolvimento do nacionalismo e de americanização, o Brasil vai-se afirmar através da sua relação com as outras nações americanas, das quais se diferencia, ou com as quais se identifica.

Interessa-me descobrir quais as imagens veiculadas pelo livro didático que os conteúdos de História da América utilizam para perceber os povos americanos, e como esse “outro” é percebido, assimilado, imitado ou negado.

Na verdade, o Estado, as elites e os intelectuais brasileiros, ao se voltarem para si mesmos em torno da construção da nação, utilizam também como ponto de referência os demais povos americanos, que servirão como um espelho para fazer revelar a sua própria imagem.

Do levantamento das fontes documentais, foram selecionados os seguintes livros didáticos de História da América, que compõem os principais dados desta pesquisa:

- TAPAJÓS, Vicente. *Compêndio de História da América*. 2a ed.._Rio de Janeiro; edição da “Organização Simões”, 1959.
- MELLO E SOUZA, J.B. *História da América*. 2. ed.. Rio de Janeiro; Editora Aurora, 1957.
- MAGALHÃES, Basilio de. *História da América*. Rio de Janeiro; Liv. Francisco Alves, 1952.
- HERMIDA, Antonio Borges. *História da América*. 44a ed.._Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1961.
- SILVA, Joaquim. *História da América*. 9a ed., São Paulo; Cia. Editora Nacional, s/d.
- SOUZA, Alcindo Muniza. *História da América*. 5a ed.. Cia._Ed. Nacional, 1952.
- LOBO, R. Haddock. *História da América*. Melhoramentos, 1952.

Os critérios que nortearam a escolha dessas obras foram o número de edições, por indicar a inserção dos livros didáticos na cultura escolar, e a instituição a qual estavam vinculados os seus autores, por fornecer elementos

para se localizar a tendência do pensamento histórico e educacional que orientou os conteúdos de História da América na década de cinquenta.

Alguns desses autores eram professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, escola que durante o período que abrange esta pesquisa exerceu uma forte influência nas discussões sobre os programas e currículos no Brasil. Um outro critério foi a vinculação dos autores dos livros didáticos com Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que nas décadas de quarenta-cinquenta teve um papel preponderante no pensamento histórico nacional.

Circe Bittencourt afirma que nas últimas décadas do século XIX as editoras optaram por autores “consagrados da elite intelectual para a elaboração de seus textos, preferencialmente professores do Colégio Pedro II e ou sócios do IHGB. As duas instituições corresponderam a uma espécie de credenciamento para os autores de História, dando-lhes uma idoneidade intelectual capaz de promover aceitação junto ao público docente”¹. Essa tradição ainda se manteve em meados do século XX.

Joaquim Silva, Borges Hermida e Alcindo Muniz Souza foram os autores das obras didáticas com maior número de edições. Os dois primeiros historiadores foram autores de livros didáticos de História Geral e do Brasil.

Joaquim Silva foi professor no Liceu Rio Branco e nos colégios Madre Cabrini, São Luiz e Des Oiseaux, em São Paulo, tomando-se um dos mais conhecidos autores de livro didático de História, no Brasil¹.

João Batista de Melo e Sousa, além de professor do Colégio Pedro II, era jornalista e escritor. Revelou interesse pela temática americana, “fato incomum à época”, na tese defendida para a Cátedra de História Universal, junto à

® BITTENCOURT, Circe. *Livro Didático e Conhecimento Histórico*. Op. cit., p. 204.

¹ BITTENCOURT, C. *Pátria, Civilização e Trabalho*. Op. cit., p. 73.

Congregação do Colégio Pedro II, sob o título “*Idéia de Independência da América*”¹.

Basilio Magalhães foi professor de História da Civilização no Colégio Culto à Ciência, em Campinas, e membro do Instituto Histórico e Geográfico. Seu livro teve duas edições. É de sua autoria, como representante do referido Instituto, o parecer favorável à inclusão da disciplina de História da América, ocasião em que se discutia o Plano Nacional de Educação (1946).

Vicente Tapajós foi professor do colégio Pedro II, do Instituto Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e membro do Instituto Histórico e Geográfico. Portanto, a escolha deve-se a sua atuação intelectual em importantes instituições culturais, associada à inserção de sua obra na cultura escolar.

‘ ‘NÓS E OS OUTROS” NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL

O primeiro livro didático de História da América surge na virada do século XX, conforme exposto no primeiro capítulo, por iniciativa de dois intelectuais brasileiros. O *Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo, aparece no momento em que predominava, na historiografia, a história positivista. Apesar de uma crítica à dominação europeia na América, o autor não abandona a idéia de progresso e de civilização como um “vir-a-ser” da América. De qualquer maneira, o compêndio evidencia uma crítica à historiografia da

® SEGISMUNDO, Fernando. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Gráfica do Colégio Pedro II, 1993, p. 81.

época. É importante lembrar que a obra de Rocha Pombo se insere num contexto particular das nações latino-americanas, onde a formação dos recentes Estados-Nacionais exigia uma reflexão sobre a “questão nacional” e internacional dos países americanos.

O que predominou nas obras de história, desde a sua organização como disciplina escolar, foi a concepção portadora dos desígnios da civilização ocidental. A produção nacional em História das Civilizações ocorreu no final da década de vinte, revelando um forte ligação com a história factual e política que marcaram as concepções de História então vigentes.

De acordo com os programas oficiais de ensino (cf. Anexo I), os autores dos livros didáticos de história apresentam desde a civilização egípcia até a revolução russa, percorrendo suscitadamente a história das monarquias, os grandes personagens de cada época, as guerras de conquista, enfatizando sobretudo os acontecimentos políticos. Um exemplo é o livro de Joaquim Silva, publicado na década de trinta. Eis alguns pontos destacados pelo autor;

Joana D 'Arc e o patriotismo francês; a expansão turca; o renascimento: seus grandes vultos; Carlos V e o império universal; A Inglaterra no tempo de Isabel; Um monarca absoluto e a sua corte: Luiz XIV; os déspotas esclarecidos; Felipe II e o fanatismo religioso'^.

Até a reforma Capanema, a História da América nos programas escolares não passa de um apêndice da História Geral.

Na década de cinquenta, aparecem inúmeras obras didáticas, organizadas para atender os novos programas de História da América. Os autores de livro didático aproveitaram o que já havia sido publicado em 1931, ocasião em que a

Reforma Francisco de Campos introduziu os estudos do continente americano paralelamente aos da História Geral, e reproduziram “com ligeiros arranjos, de páginas escritas, há mais de vinte anos para a sua História da Civilização”¹⁰.

Hollanda afirma que, no seu conjunto, a produção didática de História, nesse período, não apresentou melhorias qualitativas. Alguns problemas ainda permaneceram nos textos didáticos de História da América: ilustrações cujas reconstituições históricas ficaram por conta da “fantasia do desenhista ou pintor”, resumos que favoreciam apenas a memorização. A maioria dos autores, ao seguir o programa oficial, não levou em consideração os aspectos sociais e culturais dos povos americanos; outros utilizaram-se de uma linguagem árida e difícil, não levando em conta o nível cognitivo do aluno. Os temas sobre a América pré-colombiana e a América espanhola, segundo o autor, não passam de “meras resenhas”¹¹.

A esses problemas, o autor acrescenta ainda a pressão exercida pelas editoras, que impuseram uma redução significativa de páginas, levando à supressão de partes importantes dos textos históricos sobre a história americana.

Baseando-se nas observações da Professora Panteleão, Guy de Hollanda critica a ênfase no aspecto político da história, onde o programa pouco contribui para a aprendizagem do aluno, “porque está acima de sua capacidade a compreensão de fatos meramente políticos”¹².

O programa de História da América (cf Anexo III) confirma, através de suas dez unidades, as críticas de Guy de Hollanda. Nas unidades referentes ao período colonial, a ênfase recai sobre a história político-administrativa das colônias, sobre as questões de limites, destacando a expansão territorial das respectivas colônias; nas unidades referentes ao século XIX, destacam-se as

¹⁰ VIANA. Hélio. Op. cit, p. 164.

¹¹ Idem, p. 165. 174.

causas responsáveis pela emancipação das colônias, os heróis da independência, a evolução política das novas nações e a sua política externa.

Ao se referir ao programa de História da América, conclui Pantaleão: “em suas 10 unidades, dedica-se quase exclusivamente ao estudo de questões de ordem política (excetuando-se apenas a unidade I, que cuida da América pré-colombiana, e um tópico da unidade X, que timidamente se refere ao movimento intelectual)”¹³. Por essa razão, propõe que seja adotada uma visão menos política, o que implica uma mudança completa do programa. Não sugere novos conteúdos, até porque não está convencida da necessidade do ensino de História da América, pois acredita que em linhas gerais a História do Brasil pouco se relaciona com as nações americanas.

Apesar da ausência de uma análise crítica mais profunda sobre o ensino de História da América, a crítica à história factual, baseada nos feitos e na cronologia das datas e fatos políticos que permeavam os programas e livros didáticos de história da América, já havia sido apontada por alguns estudiosos da época.

Ainda hoje, as observações de Guy de Hollanda são perfeitamente válidas no que se refere à desatualização dos conteúdos históricos dos livros didáticos no Brasil, à presença de erros graves, de ilustrações inadequadas, de exercícios descontextualizados dos textos, de uma linguagem incompatível com a idade do aluno, de exercícios e conteúdos que servem apenas à memorização, associados evidentemente à lógica do mercado editorial.

Participando da avaliação dos livros didáticos de Estudos Sociais destinados aos alunos da primeira à quarta série do Primeiro Grau, promovido pelo MEC e o Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura - CENPEC, no

¹³Idem, p. 74-5.

¹³ Idem, p. 75.

período de fev./mar. de 1996, pude constatar as observações a que se refere Guy de Hollanda. A maioria dos livros analisados pelos especialistas da área confirmaram a permanência de grande parte dos problemas já apontados por estudiosos na década de cinquenta.

Mas é no artigo sobre “A Pesquisa de Estereótipos e Valores nos Compêndios de História Destinados ao Curso Secundário Brasileiro”¹⁴ que Guy de Hollanda aborda a questão do nacionalismo associada aos estereótipos dos conteúdos históricos nos livros didáticos, não apenas direcionado à história do Brasil, mas também à história de outros países.

O autor afirma que nos dez livros didáticos de História pesquisados, a Guerra do Paraguai é um dos temas mais “tendenciosos”. Apenas um, não revelado pelo autor, expôs “os fatos com verdadeira objetividade”. Os demais insistiram “nos propósitos de conquista de Solano López, como se fôsse matéria comprovada. Omitem-se, no entanto, em todos os manuais as cláusulas do Tratado da Tríplice Aliança e não se esclarece que no ajuste final de paz foram anexados territórios reivindicados pelo Brasil antes da Guerra do Paraguai, de acordo com a tradição diplomática herdada de Portugal”¹⁵.

Essa observação de Hollanda, é fruto de uma pesquisa realizada entre os anos 1956-57, diante da necessidade de uma descrição e análise crítica da situação educacional brasileira, em especial dos conteúdos transmitidos pelos livros didáticos brasileiros. Segundo seus objetivos é importante verificar “quais idéias sobre o mundo” os livros didáticos desenvolvem “na mente das crianças brasileiras”. Portanto, o que essa pesquisa propõe na década de cinquenta é o estudo dos valores e das imagens dos quais os textos didáticos são portadores. Mas, com uma advertência. Segundo a pesquisa da UNESCO, os livros

¹⁴ HOLLANDA, Guy. A Pesquisa de Estereótipos e Valores nos Compêndios de História Destinados ao Curso Secundário Brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 2(4). mar. 1957.

¹⁵ Idem, p. 117.

didáticos que contêm “mais abundância de estereótipos adversos a um verdadeiro espírito internacional, são os de História e Geografia”^{*1}.

Entre os critérios de análise para os conteúdos de História presentes nos livros didáticos, O. Klineberg e L.A. Costa Pinto[^] apontam aqueles relacionados aos “valores associados com o nacionalismo”. Seguindo esses estudiosos,

Como já é bastante conhecido, o patriotismo pode expressar-se de muitas maneiras, e com intensidades diferentes, indo desde aquilo que a maioria considera como normal e saudável até um exagerado chauvinismo. É difícil definir as categorias para essa análise, mas o primeiro passo pode ser a descrição da maneira como o patriotismo é tratado nesses livros.

Guy de Hollanda reforça esse critério de análise afirmando que

(..)sob o ponto de vista pedagógico, é imperativo evitar todos os esforços para suprimir, ou evitar, que apareça na escola e na comunidade, qualquer estereótipo, socialmente indesejável. Alguns afetam apenas o próprio país, tais os que se referem a suas regiões e aos tipos humanos correspondentes, bem como a certos grupos étnicos ou sociais. Outros dizem respeito a outros países, povos e nações. Muitas vezes, abrangem ambas as esferas interna e externa, como ocorre, geralmente, com as etnias, as formas políticas, econômicas e sociais, as religiões, etc.

(...)No Brasil, com a Revolução de 1930, em consonância, aliás, com tendências mundiais, o nacionalismo teve um surto notável. Durante os períodos de governo ditatorial de Getúlio Vargas, e mesmo no interlúdio constitucional de 1934-1937, houve algum

^{*}Idem. p. 83.

[^]Idem, p. 94.

exagêro nesse sentido, dando origem a numerosos preceitos legais^^.

De fato, a disciplina de História criada e ensinada no século XIX, com o objetivo de ser a “genealogia da nação”, trazia em seus conteúdos os elementos nacionalistas, tendo em vista que foi implementada pelos Estados-Nacionais.

Falou-se em capítulos anteriores que a reintegração da história do Brasil nos currículos como disciplina autônoma, em 1942, foi fruíto da necessidade de organizar o ensino secundário dentro do espírito nacionalista do Estado Novo. Os grandes temas como “civilização”, “progresso”, “cultura humanista”, “espírito patriótico”, compunham o projeto educacional nacionahsta do governo Vargas.

A formação da nacionahdade estava no ceme da questão pedagógica do Ministério da Educação e o “conteúdo nacional” deveria estar relacionado com o “ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacional, e o culto às autoridades”^^.

Os intelectuais brasileiros tiveram um papel fundamental na organização e difusão de uma concepção de História nacionalista. A Revolução de Trinta e o Estado Novo colocam para esses intelectuais a necessidade de pensar a constmção de uma identidade nacional de um Estado que pretende ser reconhecido pelo mundo civilizado. Essa idéia de constmção, segundo Ortiz, coloca os intelectuais como mediadores simbólicos dessa tarefa, no sentido de estabelecerem uma ligação entre o “particular e o universal, o singular e o global”®.

A disciplina de História e os livros didáticos deveriam ser transmissores desse conteúdo nacional, que desde a reforma Francisco de Campos, em 1931,

¹⁸ Idem. p. 80-81.

¹⁹ SCHWARTZMAN, S. et alii. Op. cit., p. 141.

’ caminharam no sentido de “reforçar a unidade da Pátria, garantindo ainda as amarras com o mundo civilizado e a viabilidade de se construir um país moderno, moldado por uma ‘elite’ adequadamente preparada”²⁰.

Se a maioria das obras didáticas sobre a História da América, publicadas de acordo com o programa oficial de 1951, foram, segundo Guy de Hollanda, mera reedição ou adaptação dos programas e livros didáticos das reformas educacionais das décadas anteriores; se essas reformas, programas e livros didáticos refletiam o sentido nacionalista voltado para o progresso e para a civilização, o que realmente foi preservado ou modificado nos programas e nos conteúdos de História da América na década de cinquenta? Como a concepção de história, associada ao nacionalismo, foi expressa nos conteúdos históricos americanos?

O nacionalismo, na sua expressão mais geral, “constitui sempre uma visão interpretativa da realidade, que se coloca em relação à nação - como uma totalidade”. Segundo Ruben, um dos alicerces do nacionalismo “se constrói sobre a base da exaltação dos valores particulares a um povo ou nação, como por exemplo, as tradições históricas, a especificidade de seus costumes e símbolos, pressupondo sempre a sua superioridade em relação aos outros”²¹.

Essa superioridade que permite, do ponto de vista externo à nação, “estabelecer diferenças, contrastes, com outras nacionalidades”, se manifestou nos conteúdos de História da América na exaltação à expansão territorial brasileira e na construção de uma memória nacional-internacional, edificada em torno de alguns personagens e símbolos da nação e do continente americano.

²⁰ ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 139.

²¹ BITTENCOURT, C. *Pátria, Civilização e Trabalho*. Op. cit., p. 92.

²² RUBEN, Guillermo R. *O que é nacionalidade*. 2a.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987, p. 17 (Col. Primeiros Passos).

Essa memória nacional é “o caldo de cultura por excelência para a formulação e desenvolvimento da identidade nacional, das ideologias da cultura nacional”²³. Por outro lado, a formação de uma identidade nacional ocorre “em um processo social marcado por constrangimentos políticos, resultando daí um discurso ideológico redutor e homogeneizador”²⁴.

Dos conteúdos analisados nos livros didáticos, aqueles referentes ao expansionismo brasileiro na região do Prata são os que mais refletem a questão nacional-internacional, articuladas à triade nacionalismo-americanização-civilização.

J.B. de Mello e Souza comenta sucintamente, na unidade VI do *Compêndio de História de América* de sua autoria, o isolamento a que foram submetidas as colônias latino-americanas, principalmente as luso-hispânicas, atribuindo às rivalidades provocadas pelo espírito expansionista uma das causas desse isolamento.

Esse tipo de nacionalismo, que enaltecia as suas tradições de lutas de conquista, já estivera presente nas obras de história do Brasil, no início do regime republicano. Segundo Olavo Bilac, “Grandes acontecimentos, porém, tinham de vir reconciliar os partidos, e salvar o Brasil desse delírio político, em que estertivamente se esgotavam as suas forças. As guerras contra Rosas, Aguirre e Solano Lopes vieram unir, num mesmo impulso de patriotismo, todos os brasileiros. O Segundo Império não estava fadado para se consumir em lutas inglórias e fúteis. A Guerra do Paraguai tinha de dar ao Brasil o seu batismo de sofrimento e heroísmo”²⁵.

²³ MENEZES, Ulpiano T.B.de. A História. Cativeira da Memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. São Paulo: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N.34, 1992, p. 15.

²⁴ REIS, Maria José. *A Propósito de Nação, Nacionalidade e Identidades*. Campinas; UNICAMP, 1990, p. 8 (mimeo.).

²⁵ BITTENCOURT, C. M.F. *Livro didático e Conhecimento Histórico:...* Op. cit., p. 225.

Esse nacionalismo é transposto para os livros didáticos de história da América na década de cinquenta. É em relação á política externa brasileira na região do Prata que todos os autores pesquisados estabelecem uma relação entre a história do Brasil e os vizinhos Paraguai, Uruguai e Argentina.

É uma história sucinta, descritiva, justificadora da expansão territorial, que marcou as questões internacionais do Brasil no século XIX.

Segundo Moraes, “a história brasileira é um contínuo processo de expansão territorial (...). O imperativo da apropriação constante do espaço e da consolidação do espaço conquistado pode ser considerado um dos fios condutores da formação brasileira”²⁶. Ressalta o autor o papel da formação territorial na organização da política nacional e da formação da nacionalidade, que se utilizou da conquista territorial e da construção do território como elemento de identidade; “De berço, o nacional é em muito o territorial”.

A configuração territorial é, portanto, um dos elementos fundamentais para a consolidação nacional, que no Brasil teve suas origens no período colonial. Nesse processo, destacou-se a figura do bandeirante paulista, responsável pela ampliação das fronteiras do Brasil, sobretudo no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Segundo Pereira, “essa é uma herança colonial de grande feito sobre a construção nacional porque, sem exageros, manifesta uma capacidade que deve ser atribuída aos “brasileiros” por terem sido eles os responsáveis pelo alargamento do território”²⁷.

Hobsbawn diz que um dos critérios que permitiria a um povo ser classificado como nação, é a sua capacidade para a conquista; “não há nada

²⁶ MORAES. Antonio C. R. *Ideologias Geográficas. Espaço, Cultura e Política no Brasil*. São Paulo: Hucitec. 1988, p. 94-6.

²⁷ PEREIRA. Raquel Fontes do Amaral. *A Geografia e as Bases da Formação Nacional Brasileira: uma interpretação fundamentada nas idéias de Ignácio Rangel*. São Paulo, USP. 1997, p. 130 (Tese de doutoramento).

como um povo imperial para tomar uma população consciente de sua existência coletiva como povo”²⁸.

Essa visão nacionalista aparece nos livros didáticos de História da América. Joaquim Silva descreve a ocupação da Argentina e do Paraguai, abordando os sete povos das missões, relacionando o conflito português/espanhol em torno da colônia do Sacramento. É uma história da conquista e povoamento dessa região e dos tratados políticos que envolvem o conflito. Caracteriza o bandeirante pela

*bravura, a índole aventureira, e que herdavam da índia, sua mãe, a astúcia, a robustez, o conhecimento das práticas dos filhos da selva, cuja língua conheciam*²⁹.

Em nota de rodapé, justifica a invasão dos bandeirantes às reduções jesuíticas pertencentes à Espanha, no sul do Brasil, da seguinte maneira:

*Destruindo as missões e povoados de castelhanos no sul, dizia Raposo Tavares, que ia ocupar aquelas terras que ao rei de Portugal e não de Castela pertenciam*³⁰.

Segundo Borges de Hermida, as reduções eram “notáveis pela organização e progresso”,

e por essa razão foram destruídas pelos bandeirantes portugueses. Contudo,

*com esses ataques, contribuíram os bandeirantes para que o território do Brasil se tornasse maior (...)*³¹.

²⁸ HOBBSBAWN, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Trad. Maria Célia Paoli e Aima Maria Quirino. São Paulo; Paz e Terra. 1991. p. 50.

²⁹ SELVA Joaquim, Op. cit., p. 69.

³⁰ Idem, p. 69.

³¹ HERMIDA Borges. Op. cit., p. 61.

Pereira afirma que esse bandeirante, mestiço de português e índio, foi caracterizado por Freire pelo seu “ardor guerreiro e atrevimento”, referindo-se à expansão territorial brasileira como uma “obra mameluca, do povo”^{^^}.

Gilberto Freire, na década de trinta, estava, segundo Motta, preocupado em valorizar a mestiçagem brasileira, e foi responsável pelas teses sobre a “adaptação adequada de nossa cultura aos trópicos”, apresentando o Brasil como um país possível para “ascensão de indivíduos pertencentes às classes ou grupos inferiores”^{^^}. Segundo Ortiz, ao transformar a “negatividade do mestiço em positividade”, Gilberto Freire contribuiu para a consolidação de uma identidade nacional “que já vinha sendo desenhada”^{^^*}.

A bravura, a índole bandeirante está associada à idéia sobre o “caráter” brasileiro. Para Ortiz^{^^}, raça e meio foram os parâmetros epistemológicos dos intelectuais brasileiros de fins dos século XIX e início do século XX, elementos esses importantes para a construção da identidade nacional. Qualidades como “preguiça”, “indolência”, até então consideradas como inerentes á raça, são aqui substituídas pela “bravura”, “índole aventureira” do bandeirante. Nesse sentido, as questões cartográficas associadas ao expansionismo português no sul do Brasil e às vicissitudes do bandeirante transmitiam os valores justificadores da nacionalidade, não dando espaço para “integrar” ao nacional, o espaço e o homem sul americano, no conceito da “unidade” e da identidade americana, conforme as idéias de alguns intelectuais da época.

J.B. de Mello e Souza é o único autor que critica a ação dos bandeirantes na região do Prata, em defesa da obra jesuítica. Afirma o autor,

³² PEREIRA. Raçiel F. do A. Op. cit., p. 91.

³³ MOTA Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1977, p. 29.

^{^■} ORTIZ. Renato. *Cultura e Identidade...Op. cit.*, p. 41

^{^^}Idem, p. 15-17.

*Os bandeirantes paulistas, em suas incursões para o sul, com o fito de escravizar os índios e levá-los para a sua terra, atacaram por várias vezes as missões do Uruguai causando grande dano à obra meritória dos jesuítas*³⁶.

Refere-se às questões de limites no sul do Brasil como episódios lamentáveis da expansão territorial brasileira, e caracteriza os bandeirantes como “temíveis aventureiros”, que iam

*aprisionar, para a escravidão, os índios já catequisados e instruídos pelos missionários*³⁷.

Entretanto, a maioria dos autores dos livros didáticos analisados mantinham-se fiéis a uma visão de história “empenhada na valorização dos feitos dos heróis da raça branca”, e da visão “mitológica, bandeirista, tipificadora dos Institutos Históricos, seja da orientação factualista ingênua, marcada entre nós pelo positivismo científico de Langlois-Seignobos”³⁸*

Na unidade sobre o Brasil independente, todos os autores dão destaque à política externa brasileira, justificando as ações militares do Brasil na região do Prata. Afirma Joaquim Silva;

*A política externa do Brasil, não se desviou de seu ideal de concórdia, fiel aos princípios da boa vizinhança entre as nações da América e cooperando para a paz do mundo*³⁹.

A imagem que o Brasil faz de si mesmo, no confronto com o “outro”, povos sul-americanos, é a de um Brasil que tem homens fortes, corajosos - garantia da territorialidade, componente importante da construção da

³⁶ SOUZA, J.B.M. Op. cit., p. 76.

³⁷ Idem, p. 97.

³⁸ MOTTA C.G. Op. cit, p. 79.

³⁹ SILVA, Joaquim, Op. cit., p. 103.

nacionalidade, e de um Brasil pacífico, cordial, que ao perdoar os vencidos, coopera com a paz mundial.

Esse discurso está relacionado ao pan-americanismo, que na década de cinquenta se fortalece com a denominada “Política da Boa Vizinhança”, proposta pelo Presidente dos Estados Unidos. Diz Mello e Souza que:

Apesar de alguns conflitos ocorridos entre as repúblicas espano-americanas, e geralmente motivadas por questões de fronteiras, o princípio da solidariedade continental tem prevalecido, e as nações da América Latina, principalmente, adquiriram a consciência de que a sua harmonia se faz necessária para assegurar a liberdade e a integridade contra os perigos que as ameacem⁴⁰.

Portanto, o discurso sobre as intervenções brasileiras durante o Império aparece de forma estereotipada, evidentemente marcado por elementos nacionalistas.

Diz Silva, ao abordar a intervenção brasileira no Paraguai, que esse país *injustamente nos agredira, invadindo o sul do Mato Grosso e o Rio Grande do Sul. Dessa campanha que custou enormes sacrifícios, nada ganhamos, tendo o Brasil perdoado aos vencidos a própria dívida da guerra⁴¹.*

As “tradições inventadas”, afirma Hall⁴², “tomam as confusões e os desastres da história intelegíveis (...), convertendo os desastres em triunfos”.

Uma guerra de conquista e expansão territorial é aqui imaginada como uma guerra de defesa contra o invasor Paraguai. As intervenções militares na

⁴⁰ SOUZA, J.B.M. Op. cit., p. 240.

⁴¹ SILVA, Joaquim. Op. cit. p. 103.

⁴² HALL, Stuart. Op. cit., p. 43.

Região do Prata são oriundas da necessidade brasileira de manter a sua supremacia naquela região. A guerra do Paraguai proporcionou ao Brasil a anexação de 47.000 Km² de terras. O Império brasileiro incorporou uma extensa área coberta por ervas nativas. O Paraná e Santa Catarina substituem o Paraguai como produtores exportadores de erva-mate⁴³.

Borges Hermida descreve a Guerra do Paraguai a partir do relato dos atos heróicos de Duque de Caxias;

Foi durante o comando de Caxias que o Brasil alcançou os mais brilhantes triunfos militares; em dezembro de 1868, o grande general venceu uma série de batalhas que se chamou Dezembrada (...) Caxias pôs-se à frente de seus soldados e, animando-os com a frase: 'os que forem brasileiros, sigam-me' conseguiu conquistar a posição. Conclui o autor que a guerra custou muitos sacrifícios ao Brasil⁴⁴.

Se a guerra do Paraguai arruinou o Paraguai e individualizou o governo brasileiro, aprofundando sua dependência com a Inglaterra, por outro lado aumentou o seu território e fortaleceu o “exército brasileiro como uma instituição com fisionomia e objetivos próprios”, assegurando ao governo uma ação uniforme sobre todo o território nacional⁴⁵.

O nacionalismo se fortalece construindo uma memória nacional em torno de pessoas ou personagens, elementos muito importantes para a construção da identidade nacional. Daí a imagem mitificada de Caxias, como o grande herói nacional, pois o Estado-Nação precisa construir uma memória que se enraíza, segundo Nora, “no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”⁴⁶.

⁴³ PEREIRA, Raquel Fontes do Amaral, Op. cit., p. 193.

⁴⁴ HERMIDA Borges. Op. cit., p. 159.

⁴⁵ PEREIRA, Raquel F. A Op. cit., p. 193.

⁴⁶ ORA, Pierre. Entre Memória e História. A Problemática dos Lugares. In; *Les Lieux de Mémoire*. Tradução Yara Aun Khoury. Paris; Gallimard, 1984, p. 9.

Essa memória é um dos elementos essenciais da construção de uma identidade coletiva, definida por Pollak como sendo “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo - quer se trate de família ou nação - o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência”⁴⁷.

Sendo assim, a identidade nacional busca uma integração supostamente harmoniosa, que “neutralize os conflitos e mascare as contradições”. O papel da memória é o de servir de “mecanismo de retenção de informação, conhecimento, experiência, quer em nível individual, quer social e, por isso mesmo, é eixo de atribuições, que articula, categoriza os aspectos multiformes da realidade, dando-lhes lógica e intelegibilidade”⁴⁸.

A memória nacional refere-se à nação e se estende à sociedade como um todo, definindo-se portanto como universal. Os manuais de história da América são lugares dessa memória, que no entendimento de Nora são “um lugar funcional” da memória, pois garantem, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição, visto que caracteriza para um acontecimento ou uma experiência vividos por um pequeno número, uma maioria que deles não participam”.

Os livros didáticos aqui analisados foram mecanismos utilizados pelo Estado para a construção de uma identidade nacional e americana. Assim como o nacionalismo, o americanismo expressa posições conflitantes, ora negando, ora assimilando, ora inventando valores e imagens, na tentativa de construir uma unidade americana, “uma América para os Americanos”.

A questão do herói permeia o processo de identificação na construção de um sentimento de brasilidade, que ora inclui e ora exclui povos americanos.

⁴⁷ POLLAK, Michael. Op. cit., p. 207.

conforme será visto adiante. Para justificar os ideais intervencionistas do Brasil na região do Prata, os heróis são nacionais, e o “outro”, latino-americano, é o agressor. Não se evidencia a participação da Argentina e do Uruguai, porque num segundo momento, ao descreverem o período pós-independência da América espanhola, os autores fazem uma severa crítica aos governos desses países, os mesmos com os quais o Brasil se aliou na guerra contra o Paraguai.

É no período pré-independência que os autores reconhecem alguns heróis latino-americanos. Joaquim Silva destaca Miranda e Bolívar como as “figuras máximas da América”, e San-Martin como “um grande argentino”⁴⁸.

Borges Hermida relaciona os heróis da Inconfidência no Brasil com os hispano-americanos :

Assim como Tiradentes em Minas Gerais e Domingos José Martins em Pernambuco, também houve nas colônias espanholas da América, patriotas que tentaram a emancipação de sua pátria mas não conseguiram. Esses patriotas, como Miguel Hidalgo no México e Francisco Miranda na Venezuela, são chamados os precursores da independência. Eram em geral criollos, descendentes de espanhóis nascidos na América.

O mais notável de todos os precursores foi Francisco Miranda. Era venezuelano mas, ainda moço, viajou pela Europa, lutou na Revolução Francesa, conheceu Napoleão, esteve na Rússia, na Inglaterra e nos Estados Unidos, tentando interessar os governos desses países num plano de libertação das colônias espanholas do Novo Mundo(...).

⁴⁸ MENEZES, Ulpiano B. Identidade Cultural e Arqueologia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, no_20, 1984. p. 33.

⁴⁹ SILVA, Joaquim. Op. cit., p. 157

Simão Bolívar, venezuelano rico e culto, perdeu a saúde e toda sua fortuna na luta contra a Espanha. Mas não foi apenas o defensor da independência de sua pátria, pois lutou pela liberdade de cinco países da América do Sul(..). José de San Martín era argentino.

(...) À frente do famoso Exército dos Andes, o grande argentino, depois de alcançar brilhantes triunfos militares, entrou vitorioso em Lima e recebeu o título de Protetor do Peru. Embora derrotados e quase sempre condenados à morte, os precursores, pelo seu exemplo, abriram caminho para a vitória definitiva da Independência^^.

Sem questionar o papel político importante que exerceram esses personagens na história da independência americana, Ruggiero Romano observa que as nações da América Latina não apenas pretendiam construir a nação e fazer ilincionar o Estado, mas também tinham o projeto de “civilizar”. Se de um lado esse projeto permitiu o aparecimento de grandes figuras que levaram a sério esse projeto “civilizador”, por outro permitiu que a maioria da população fosse tratada como “cidadãos de segunda classe”, “amorfa”, “inculta”, “bárbara”^\

Essa ambigüidade é manifestada nos livros didáticos. De um lado os grandes personagens, homens cultos, brilhantes, notáveis. De outro, a ausência de participação popular. Ao povo faltava “a necessária educação política para compreender as vantagens de ser livre”, por isso, optaram pelo domínio espanhol^^.

Essa mesma idéia é partilhada por Mello e Souza ao se referir à primeira fase da independência da América espanhola:

⁵⁰ HERMIDA, Borges. Op. cit., p. 131.

⁵¹ ROMANO, Ruggiero. Algunas consideraciones alrededor de Nación, Estado... Op. cit., p. 29.

⁵² HERMIDA Borges. Op. cit., p. 131.

(..)noía-se que a grande massa popular (crioulos e mestiços), gente inculta na sua maioria, permanece fiel à monarquia espanhola, embora tendo razões de queixa contra os governos locais. As idéias de independência são partilhadas pelos homens cultos, epela minoria que os acompanhava(...f^.

De fato, o movimento de independência das colônias ibero-americanas foi conduzido pelos crioulos. No entanto, no período pré-independência a história colonial conheceu uma série de revoltas populares contra o domínio metropolitano, sendo a maioria reprimida pelos crioulos. Quando no início do século XIX os crioulos se sublevaram contra as metrópoles ibéricas, a maioria da população manteve-se neutra. Diz Lambert que “quando alguns desses dominados se engajaram nas guerras da independência foi, seja porque seus dominadores puderam coagi-los a fazê-lo, seja porque as aventuras e as pilhagens da guerra não deixavam de ter para eles seus atrativos; todavia, eles participaram de combates tanto num como em outro campo”⁵³.*.

No discurso nacionalista omite-se a participação do povo nos movimentos sociais e políticos, salientando-se o território e a trajetória individual de determinados personagens, pois para enquadrar-se ao mundo civilizado, a escola, a disciplina e o livro didático de história da América cumprem a tarefa de difundir uma memória através de símbolos nacionais, das tradições comuns às nações latino-americanas, com a história dos precursores da independência, com o objetivo de construir parâmetros de uma identidade nacional-americana, onde os heróis se destacam como ideais supremos dessa identidade coletiva.

É à ação dos precursores da independência hispano-americana que os autores dedicam, de maneira mais localizada e biográfica, o processo de

⁵³ Souza. J.B. de Mello e. Op. cit., p. 133.

⁵⁴ LAMBERT. Jacques. *América Latina.Ixaàs^o* Lólio L. de Oliveira e Almir de O. Aguiar. 2.ed. São Paulo: EdNacional/EDUSP, 1979, p. 122.

independência, reforçando, ao se referirem às “Nações Platinas”, a sua incapacidade para a liberdade e a democracia, pois foram os ingleses que deram ao povo

*a nítida consciência de seus direitos e de seu valor*⁵⁵.

Mas a incapacidade para a democracia continuou sendo a marca registrada das elites políticas das nações platinas. No pós-independência, ao contrário do período anterior, os autores reforçam as nossas diferenças através do anti-herói, representado pela figura do caudilho.

Borges Hermida define os caudilhos como

*chefes militares ambiciosos e cruéis, cuja principal preocupação consistia na conquista do poder, causavam muitos males às nações, prejudicavam a evolução democrática, estabeleceram ditaduras, perseguiram os chefes políticos, fecharam escolas, retardaram o desenvolvimento econômico das “repúblicas platinas*⁵⁶.

Esses caudilhos estiveram presentes em toda a América espanhola, sobretudo “nos campos da Prata”. Hermida aponta o argentino Manuel de Rosas como o “mais notável” dos caudilhos, mas foi vencido com a ajuda das tropas brasileiras.

Para Joaquim Silva, caudilho era um

chefe militar despedido de escrúpulos que, sob o pretexto de libertar a pátria e por amor a liberdade, apossava-se violentamente do poder; mantinha-se nêlo pelo terror, beneficiando

⁵⁵ SOUZA, J. B. Mello. Op. cit., p. 144.

⁵⁶ HERMIDA, Borges. Op, cit., p. 132.

*criminosamente àqueles que o haviam apoiado e perseguido titânicamente, até a morte, os adversários perigosos*⁵⁷.

Silva destaca Artigas, no Uruguai; Rosas, na Argentina e Melgarejo, na Bolívia, como os caudilhos mais famosos da América.

Mello e Souza esclarece que o termo caudilho

*foi indevidamente aplicado aos chefes locais, simples cabos provincianos, turbulentos e arrogantes, que de forma alguma se pode equiparar aos verdadeiros caudilhos espano-americanos*⁵⁸.

Diz ainda que em algumas nações os caudilhos foram representantes fiéis da democracia. Ao contrário de Joaquim Silva, cita como exemplo desses democratas os caudilhos do Uruguai e da Bolívia, mas concorda com os demais autores quando se refere a Rosas, na Argentina, como o mais temido tirano da América e a Solano Lopes, no Paraguai, como um governo “discriminatório e perpétuo”.

Os autores, ao definirem o caudilhismo como uma característica comum a todas as nações hispano-americanas, evidenciam a incapacidade desses povos de se autogovernarem. Para Lambert, o século XIX disseminou a teoria da superioridade dos povos anglo-saxônicos e da inferioridade “congênita” das nações latino-americanas. Para não identificarem o Brasil com os nossos vizinhos, modelo de incapacidade política, os autores dos livros didáticos ressaltaram as vantagens do regime monárquico no Brasil, que contribuiu para “assegurar a unidade nacional”, buscando nessa singularidade os traços de uma nação civilizada. Unidade esta que não “estava inscrita no nosso ‘destino histórico’, nem tampouco constituiu um milagre da nossa astúcia política.

⁵⁷ SE,VA. Joaquim. Op. cit., p. 98.

⁵⁸ SOUZA, J. B. de Mello e. Op. cit., p. 15.

Unidade que chegou a ser seriamente ameaçada e cuja conservação foi feita a ferro e fogo”⁵⁵.

Os hvros didáticos não apontam para a diversidade entre os processos de independência do Brasil e dos demais países da América Latina. Buscam no processo de colonização e do pós-independência os fatores dessas diferenças, porque precisam fortalecer o discurso da unidade nacional com base na unidade territorial. É assim que se constroem parâmetros de identidade nacional. Para os brasileiros, a importância do Brasil numa América Latina era “aquilo mesmo que fazia a fraqueza da América espanhola em relação a ele”, ou seja, a manutenção da unidade do império luso-americano e a fragmentação em várias nações do império hispano-americano.

Esses elementos, baseados nas dimensões continentais do Brasil e na unidade territorial, oferecem, entre outros fatores, elementos aglutinadores de uma classe identificada muito mais com a questão territorial do que com a sua população. Isso ocorre normalmente nos momentos de “reordenamento dos poderes institucionais em que uma nova composição de classes, ao assumir a direção do Estado, centraliza as atenções da população na questão territorial”⁵⁶.

Diz Lambert que somente nos anos 1950, é que a unidade territorial do Brasil ganha expressão no cenário internacional. Nos séculos XVI e XVII, segundo o autor, “quando, após os do México, os metais preciosos dos Andes afluíram para a Espanha, a América do Sul era antes o Peru e o Peru era hispano-americano. No século XIX, e até os anos 1930, quando o trigo e o gado dos países do Prata contribuíram largamente para o abastecimento de alimentos da todo-poderosa Inglaterra e que os imigrantes europeus, aterrorizados pelo clima temperado e a prosperidade dessa região, se precipitavam sobre a Argentina e o Uruguai, a América do Sul era para os europeus a do Prata, e ela era hispano-

⁵⁵ PEREIRA. R. M. F. do Amaral. Op. cit., p. 175.

americana; Para os Estados Unidos, a América do Sul estivera durante muito tempo bem longe, e era o domínio reservado da Inglaterra; para eles a América Latina era a América Central, e esta era hispano-americana”⁶¹.

Na década de cinquenta, com a eclosão da guerra fria, os Estados Unidos percebem a importância do Brasil na América do Sul como uma área estratégica, como um pólo estabilizador e como centro irradiador de influência econômica e política anti-soviética⁶².

ESTADOS UNIDOS, O “ESPELHO” DO BRASIL

Em síntese, conforme o que apontei anteriormente as sociedades latino-americanas, sobretudo as do cone sul, foram vistas nos livros didáticos como “atrasadas”, “incapazes” de se organizarem como nações democráticas, por serem dirigidas por verdadeiros déspotas, inimigos da paz e do progresso, e por possuírem um povo “ignorante”, que desconhecia os valores da liberdade.

Os brasileiros, ao se voltaram para si mesmos no projeto de construção da identidade nacional, dirigiram seu olhar para aqueles que usaram como exemplo para evidenciar as suas diferenças, ou seja, os povos latino-americanos.

O Brasil, percebendo-se como uma nação “atrasada” que pretendia incorporar-se ao mundo civilizado, não reconheceu as outras nações latino-americanas como referência para a construção de uma auto-imagem positiva.

*ºIdem, p. 201.

⁶¹ LAMBERT, J. Op. cit., p. 58.

“ RANGEL, C. Op. cit., p. 216.

Os Estados Unidos, no século XX, consideravam-se o representante “natural” dos povos da América, “o espelho do mundo”. Sua missão seria a de promover a transição dos povos “atrasados” para a modernidade norte-americana.

É com os Estados Unidos que o Brasil irá buscar parâmetros para construção de uma imagem acerca de si mesmo. Ser americano significava seguir o modelo norte-americano.

Os Estados Unidos se encarregariam de levar a esses povos o “progresso” e a “civilização”. No entanto, isso só seria possível com Estados Nacionais fortes, capazes de se incorporarem ao mundo civilizado.

Do ponto-de-vista do liberalismo, “a causa da ‘nação’ estava no fato de ela representar um estágio no desenvolvimento histórico da sociedade humana; e a questão do estabelecimento de um Estado-Nação específico dependia de este mostrar-se adequado ao progresso ou á evolução histórica avançada(...). Portanto, o único nacionalismo justificável era aquele ajustado ao progresso”⁶⁴.

Ficar fora da marcha para o progresso significava estar fora da marcha da civilização. Progresso e civilização são valores que se impõem como internacionais, ao expressar a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Com esse conceito, diz Elias, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe “constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou a visão de mundo, e muito mais”⁶⁴.

É um discurso homogeneizador, pois minimiza as diferenças entre as nações e estabelece o que é comum a todos os povos ou o que deveria sê-lo.

⁶⁴ ROBSBAWN, E. Op. cit., p. 52.

⁶⁴ ELIAS, Norbert. Op. cit., p. 23.

Segundo Elias, esse conceito pretende também dar expressão a uma tendência expansionista de grupos colonizadores.

A consciência dessa ocidentalização serviu para que os Estados Unidos, sobretudo no decorrer do século XX, justificassem sua política intervencionista na América Latina, na medida em que era “transmissora a outrem de uma civilização existente ou acabada, a porta-estandarte de uma civilização em **marcha**”⁶⁵

Intervencionismo e missão civilizadora são, para Ianni⁶⁶, elementos essenciais e conjugados da dominação imperialista. No contexto mundial do pós-guerra, os governantes norte-americanos e latino-americanos adotaram acordos e programas destinados a preservar os países do hemisfério da influência soviética. Tratava-se de acordos e programas econômicos, políticos, militares e culturais destinados a intensificar e estender a influência dos Estados Unidos e controlar a influência do socialismo no hemisfério.

Um dos efeitos do processo de imposição de padrões e valores foi o pan-americanismo, que influenciou, conforme visto no segundo capítulo, o aparecimento da disciplina de História da América, e foi um tema abordado em todos os livros didáticos analisados nesta pesquisa.

Os livros didáticos analisados abordaram o pan-americanismo e a questão da democracia, evidenciando uma perfeita articulação entre nacionalismo, americanismo e civilização.

Relacionando o pan-americanismo a um sentimento identitário, diz Vicente Tapajós:

O pan-americanismo é a política de aproximação e amizade entre as nações do continente, independentemente da língua que falam e

⁶⁵ Idem. p. 64.

⁶⁶ IANNI, O. Op. cit., p. 25. 28.

*de suas origens históricas. Visava a estabelecer uma só América, senão sob o ponto de vista da formação de uma só nação, pelo menos sob o ponto de vista sentimental, fazendo com que todos os americanos sintam-se filhos do mesmo ideal de fraternidade e amor ao próximo, irmanados no desejo de paz e de amor à democracia*⁶⁷

O autor acredita que

*já se pode olhar a América como uma só*⁶⁸.

Basilio Magalhães estabelece uma relação entre nacionalismo e americanismo. Afirma que já havia alertado em trabalhos anteriores para a necessidade de

*criar na nossa pátria um caráter nacional e uma alma nacional, preferindo a nova ideologia da “americanidade”(…) Em nosso país havia então demasiada influência da “lusitanidade ” como nas demais nações ibéricas demasiada influência da “hispanidade*⁶⁹.

No presente o

ponto culminante da evolução do Novo-Mundo é a vigorosa e ininterrupta vigilância em prol dos ideais da democracia e da liberdade das nações cultas, assim como a constante preocupação com o fomento do progresso material dos Estados oriundos da conquista ibérica, por parte da pujante e clarividente potência industrial, que é a pátria de Washington(f205).

Joaquim Silva define o pan-americanismo como uma

⁶⁷ TAPAJÓS, Vicente. Op. cit., p. 284.

⁶⁸ Idem, p. 289.

⁶⁹ MAGALHÃES, Basilio. Op. cit., p. 204.

aspiração das nações do Novo Mundo visando cooperar por sua integridade e pelo bem comum,

e que o objetivo da União Pan-americana é

desenvolver o comércio, a harmonia e a preservação da paz entre as nações^{^^}.

Destaca a importância dos brasileiros nas conferências pan-americanas e a instituição do dia quatorze de abril como a data comemorativa do dia Pan-Americano.

Borges Hermida define o pan-americanismo como uma política

que tem-se fortalecido com a consciência de que os americanos são filhos do mesmo continente e estão irmanados por interesses comuns^{^^}.

Diz ainda que essa política reafirmou

as condições de igualdade de todas as nações americanas nas relações internacionais. Todas teriam os mesmos direitos e deveres^{^^}.

Entretanto, em realidade, o pan-americanismo explicita um conflito marcado por posições antagônicas. A busca da unidade americana se defronta com o particularismo de cada Estado-Nacional americano. Essas duas posições, unidade x fragmentação, marcaram o desenvolvimento do nacionalismo ligado à consolidação do Estado-Nação, e do americanismo, do ponto de vista da consolidação de uma identidade continental.

O que fica claro no pan-americanismo não é criar um sentimento de americanidade baseado na língua comum, etnicidade, religião, até porque as

^{^^}Idem. p. 120-1.

^{^*} HERMIDA, Borges. Op. cit., p. 199.

nações americanas são muito heterogêneas para reivindicarem uma etnicidade comum, mas a disposição de adotarem juntos a democracia, as leis, características de um povo livre na América. Segundo Robsbawn⁷², isso era incompatível com as definições de nação baseadas na etnicidade, língua ou história comum, pois não eram critérios decisivos da formação liberal das nações.

O pan-americanismo ou a americanidade teria de ser heterogênea, pois teria de abarcar inúmeras nacionalidades misturadas no mesmo continente. Essa heterogeneidade foi aceita pelo pan-americanismo, pois as nações atrasadas, sobretudo as latino-americanas, teriam a ganhar integrando-se à grande nação norte-americana, o exemplo de um grande povo civilizado na América.

Do ponto-de-vista mais amplo, o resultado do pan-americanismo reforçou a dependência política e cultural dos diversos países americanos em relação aos Estados Unidos, ao mesmo tempo que serviu de suporte para a ideologia do nacionalismo no Brasil.

É interessante verificar os reflexos deste modelo pan-americano nas imagens que os autores brasileiros dos livros didáticos elaboram ao abordar a história americana.

Sobre a formação dos Estados Unidos, os autores enfatizam a prosperidade econômica e o caráter democrático como modelo a serem seguidos pelas demais nações americanas. Referem-se aos presidentes norte-americanos como exemplos de honestidade e patriotismo.

Melo e Souza destaca a organização política do Estado como resultado do

alto grau de educação política do povo

⁷² Idem. p. 199.

⁷³ ROBSBAWN, E. Op. cit., pag. 33-45

e de uma elite

afeita ao estudo e a orientação dos governos no interesse coletivo.

Traça um perfil do colono como pertencente às classes abastadas no seu país de origem, o que resulta no alto grau de moralidade do povo e na sua relativa autonomia e formação cultural⁷⁴.*.

Joaquim Silva define o caráter do colono inglês pelo

seu respeito a lei, zêlo, por seus direitos e amor a liberdade, sua acentuada distinção de classe e seu interesse pela educação⁷⁵.

Ao contrário dos déspotas e sanguinários caudilhos latino-americanos, os presidentes norte-americanos são apresentados como “os mais notáveis estadistas da história”, como “pais da democracia”, e como homens de “talento e cultura”.

Joaquim Silva descreve a participação norte-americana nos conflitos mundiais, chamando a atenção para a importância da sua atuação com relação à vitória das democracias. Atribui aos Estados Unidos o título de

“Grande República” e da “mais poderosa das Nações”.

Basílio Magalhães conclui a unidade sobre os países americanos no século XIX, afirmando que a evolução política da América caminha para a democracia e

sob a influência da pujante república Yankee, em quase todo do Novo Mundo⁷⁶.

⁷⁴ SOUZA, J.B.Mello. Op. cit., p. 102.

⁷⁵ SELVA J. Op. cit., p. 62.

⁷⁶ MAGALHÃES, B. Op. cit., p. 184

Os autores atribuem à Doutrina Monroe o papel de proteção das nações latino-americanas contra a Santa Aliança e o imperialismo, enaltecendo a política externa dos Estados Unidos com a famosa frase a

América para os americanos.

Na visão ideal norte-americana, a americanização do mundo significa uma América síntese das esperanças humanas, terra prometida. O nascimento de uma nação abriria assim o caminho para uma idade de ouro, pois o destino manifesto dos Estados Unidos não se confinaria apenas a seus cidadãos, mas principalmente a todo o continente americano, onde a “pujante Nação” teria o dever de difundir os seus valores democrático-liberais.

Esta é, igualmente, a percepção que implícita ou explicitamente é veiculada nos livros didáticos aqui analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

UM PONTO DE CHEGADA, NOVO PONTO DE PARTIDA

O caminho escolhido para analisar o objeto de pesquisa suscitou momentos de incertezas acerca de qual perspectiva teórico-metodológica deveria adotar, em meio as várias abordagens, definições e interpretações histórico-educacionais.

A partir de várias leituras, tentei buscar um caminho que me permitisse trabalhar na interface das duas áreas de conhecimento a partir daquilo que o objeto me revelava, imbricado evidentemente nas minhas escolhas subjetivas.

Ao inserir a história das disciplinas escolares na abordagem sócio-cultural, a intenção foi a de privilegiar a instância do social na qual as identidades, os valores, as representações e, portanto, os significados, foram formulados e veiculados à cultura escolar, e os mecanismos institucionais que tentaram impor estratégias de controle sobre os mesmos.

Nesse sentido vale lembrar os argumentos de Gentili sobre o monopólio do conhecimento. Segundo o autor, “um dos processos que indicam a condição de possibilidade e existência disso que chamamos de sociedade capitalista é o monopólio, controle e expropriação do conhecimento por parte da classe dominante (...). Sustentar a existência das classes como portadoras de

determinadas relações de produção e de determinada ideologia de classe quer dizer - também, ainda que não somente - reconhecer a existência de processo de apropriação, controle e monopólio dos saberes por parte da classe dominante e em detrimento das maiorias sociais sujeitas ao poder burguês. Assim, o monopólio do conhecimento em mão da classe dominante ou frações dela constitui uma das condições básicas que tomam possível a exploração do trabalho e acumulação de capital”.

Em se tratando da disciplina de História, foi possível conhecer o quanto ela foi um instrumento de transmissão dos valores e das concepções de mundo necessárias à construção dos Estados Nacionais e da pretendida unidade americana, sob a liderança dos Estados Unidos.

Por essa razão, o caminho percorrido pelo ensino de História da América, desde o início do século XX até a sua inclusão como disciplina autônoma no curso ginásial em 1951, levou-me necessariamente a inseri-la dentro do contexto da modernidade, das suas concepções de mundo, do seu modo de pensar, que, por sua vez, legitimaram a sociedade capitalista ocidental.

Para Ortiz, a consolidação da modernidade implicou na constituição de valores culturais que pretendiam ser universais. Por isso o projeto de “civilizar o mundo” adquiriu um importância fundamental, pois a civilização “é de natureza extranacional, se contrapõe às sociedades isoladas e se estende sobre uma área geográfica definida” expressando, portanto, “traços internacionalmente compartilhados pelos povos”¹.

Progresso, civilização, americanização se impuseram como valores internacionais, e para o conjunto dos países latino-americanos, ficar fora dessa “marcha” significava ficar isolado da modernidade.

¹ Genúli, Pablo A. A. Op. cit., p 12-13.

² ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. São Paulo: Brailiense, 1991, p. 125.

Ao refletir a cultura escolar nesse contexto, a intenção foi a de revelar como se foijaram os mecanismos institucionais criadores e transmissores de idéias, conhecimentos, valores, e o papel que desempenharam na seleção, organização e inclusão de determinados conteúdos ou disciplinas.

Nesse complexo sistema dos mecanismos institucionais, focalizei o Estado, os intelectuais, as reformas educacionais e o currículo pré-ativo, incluindo neste último a disciplina, os programas e os livros didáticos de História.

Neles destaquei o papel do currículo pré-ativo como uma soma de interesses nacionais e internacionais que criaram condições para que determinadas concepções fossem assumidas pela disciplina, pois como afirmam Moreira e Silva, o “currículo não é um elemento inerte e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está imphcado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e internacionais, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”³¹ Nesse sentido, também as identidades não estão livres do jogo do poder e das divisões e contradições internas.

As culturas nacionais dominaram a modernidade e ajudaram a criar uma cultura homogênea no interior da nação, através de mecanismos culturais como as instituições educacionais, os lugares da memória e as identidades nacionais. Nesse contexto a cultura escolar é um lugar onde se transmite as significações sociais, os símbolos nacionais, as tradições, a história comum, os heróis e as identidades nacionais.

Espero que algumas das reflexões elaboradas nesta pesquisa abram possibilidades para aprofundar o ensino de História da América na

³¹ MOREIRA, Antonio F. e SILVA Tomaz T. (Org.). Op. cit., p. 7-8.

contemporaneidade, pois algumas dessas questões são pano de fundo do atual processo de mundialização e globalização.

Por isso, para se pensar o ensino de História da América hoje é necessário que se pergunte o que está se (re) inventando a partir daquilo que foi constituído na modernidade, pois como lembra Hobsbawm, “sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar”[^].

A cultura escolar sugere, com certeza, um enfoque mais amplo. Essa abrangência poderia ser obtida através de um estudo das práticas escolares em sala de aula, conectando assim o currículo pré-ativo com o chamado currículo oculto.

Apesar de não desconhecer a importância das práticas dos professores, os mesmos não constituíram aqui objeto de pesquisa.

No entanto ao se tomar como objeto de investigação as disciplinas escolares a partir da definição do currículo pré-ativo, sabe-se que o mesmo está sujeito à revisão, à renegociação e à reinvenção dos conhecimentos estabelecidos pelo currículo, pelos programas e pelos livros didáticos.

Daí a necessidade de conhecer outras experiências alternativas do ensino de história latino-americana para que se possa ampliar o conhecimento acerca dos lugares privilegiados dessas práticas, que certamente interferiram sobre o que foi ensinado nas escolas.

No final da década de cinquenta e início da de sessenta, houve o ressurgimento dos movimentos sociais latino-americanos e o acirramento da influência norte-americana na América Latina.

[^] ROBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos. O breve século XX. 1914-1991*. Tradução Marceis Santarrita, 2a. ed. São Paulo; Cia. das Letras, 1996. p.562.

Durante esse período, muitos intelectuais brasileiros[^] elaboraram uma crítica à dominação norte-americana, motivados pelo fortalecimento do nacionalismo antiimperialista, pela revolução cubana e pela teoria da dependência. Com certeza, muitos desses intelectuais docentes de diversos níveis de ensino fizeram de suas salas de aula um “centro de ação”, um “terreno de resistência” contra um currículo de história que enaltecia os valores norte-americanos, menosprezando a cultura e o povo latino americano.

Em uma conferência publicada em 1959 pela Revista do Instituto Histórico e Geográfico, por ocasião da comemoração do “dia das Américas”, Silva[^] evidenciou indícios dessas resistências, ao afirmar que ;

“O pan-americanismo não penetrou na consciência nacional e na alma dos povos americanos”.

E ainda;

“A ‘guerra fria’ criou e mantém clima de incompreensão para os Estados Unidos na América Latina, conseguindo levar certos grupos a manifestações de hostilidade (...) Os povos do Novo Continente começam a achar que os Estados Unidos têm culpa do sub-desenvolvimento”.

Essa história silenciosa, pouco visível, falta ainda ser desvelada e analisada.

No entanto, ante a necessidade de estabelecer um recorte, para efeitos desta pesquisa, optei pela organização e seleção dos conteúdos americanos no centro das reformas educacionais promovidas pelo Estado nacionalista

^f Nos anos 50 e início de 60, o ISEB foi um dos principais articuladores das interpretações sobre a industrialização, o nacionalismo e o imperialismo. Sobre o pensamento isebiano ver CHAUI, Marilena e FRANCO, Maria S. C. *Ideologia e Mobilização Popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: CEDEC, 1978.

® SILVA, defonso Mascarenhas da. O Panamericanismo e a operação Pan-Americana. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*. Rio de Janeiro, v. 243, 1959, p. 159.

brasileiro, considerando que currículos, programas e livros didáticos têm sempre algum efeito sobre o que é ensinado nas salas de aula.

Vale lembrar que a história das disciplinas escolares possui também uma ligação com o interno da escola e suas práticas, na medida em que estabelece parâmetros para a compreensão do conhecimento e dos saberes no interior da cultura escolar.

Além dessas questões, seria oportuno ampliar as pesquisas sobre o ensino de História da América, a partir de estudos comparativos entre os currículos dos demais países latino-americanos, sobretudo os associados ao MERCOSUL, a fim de que possamos pensar a educação e o seu ensino da História, a partir das implicações políticas, sociais, e culturais decorrentes da nova organização econômica mundial.

Algumas questões específicas têm sido apontadas recentemente entre os profissionais de história que participam do Intercâmbio Cultural entre a Universidade Nacional de Córdoba/Escola Manuel Belgrano e a Universidade Federal de Santa Catarina/Colégio de Aplicação, no sentido de:

- elucidar os pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a seleção de temas, conteúdos, abordagens, fontes, processo de conhecimento e propostas alternativas concretas para a sala de aula;
- elaborar uma análise mais profunda sobre a produção do livro didático de história na Argentina e no Brasil.
- desenvolver estudos comparativos sobre o ensino de História da América nos demais países americanos;
- estabelecer e fundamentar a importância que tem o ensino de História da América Latina no contexto do MERCOSUL.

- Comparar os espaços outorgados a estes conteúdos nos currículos em ambas as instituições de ensino.

No entanto, afirma Saviani, “para que se possa fazer comparações e elaborar sínteses é necessário dispor de material suficientemente ordenado, isto é, analiticamente organizado. Isto implica que em cada um dos nossos países sejam organizados núcleos que se dediquem sistematicamente e de forma continuada ao levantamento, análise e ordenação das fontes disponíveis”⁷.

Um pré-projeto, sob o título provisório de “Projeto de investigação comparada sobre o ensino de História da América Latina nas escolas de nível médio (segundo grau) da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina)” está sendo elaborado no sentido de discutir e ampliar as questões aqui propostas.

Este trabalho juntamente com a proposta de pesquisa conjunta entre pesquisadores argentino e brasileiros se colocam como possibilidades de pensar um ensino de História na América Latina que ultrapasse as próprias fronteiras dos respectivos Estados Nacionais.

Novamente, a trajetória profissional e da pesquisa se confundem. Talvez porque sejam as mesmas. O ponto de chegada é um novo ponto de partida.

⁷ SAVIANI, Dermeval. É Possível uma História da Educação Latino-Americana? Conferência proferida no *II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana* - UNICAMP. Campinas-SP. Em 12 de setembro de 1994, p. 12.

FONTES E BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a historiografia. *In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1988.

ALMEIDA JUNIOR, A. Relatório Geral da Comissão. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 16, 1949.

ANDRADE, Celeste Maria P.e ABRAS, Lima Maria Brandão de. O Ensino de História da América no 1º e 2º graus. *In: Educação na América Latina*. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.

ARAÚJO, Maria Celina Soares . *O Segundo Governo Vargas - 1951 - 1954*. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

ARRIAGA, Victor A. Mexico y los inicios del movimiento panamericano, 1889-1890. In: BLANCARTE, R.(Org.). *Cultura e Identidade Nacional*. México: Fondo de cultura econômica, 1994.

ATAÍDE, Tristão de. Plano Cultural Interamericano. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 16, 1951.

BALDIN, Nelma. *A história Dentro e Fora da Escola*. Florianópolis: ed. UFSC, 1989.

BANDEIRA, Moniz. *A Presença dos Estados Unidos no Brasil (Dois séculos de história)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

BASTIDE, Roger. *Brasil Terra de Contraste*. 4a. ed. Tradução Maria Isaura Pereira Queiroz. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

BEIRED, José Luiz et alii. Os problemas do ensino de história da América. *In: Seminário Perspectiva do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1988.

BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP. *Que sabemos sobre livro didático: Catálogo Analítico*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. O Percurso Acidentado do Ensino de História da América. In:

IOKOI, Z.M.G. e BITTENCOURT, C.F. Educação na América Latina, Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: FFLCH/USP, Tese (Doutorado), 1993.

BITTENCOURT, Raul J. As três hções de Roosevelt. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: 4(1), maio de 1945.

BLANCARTE, Roberto. *Cultura e Identidade Nacional*. México: Fondo de Cultura económica, 1994.

BLOCH, Marc. *Introdução á História*. 6a edição. Lisboa: Publicações Europa América, sd.

BONFIM, Manoel. *A América Latina. Males de Origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BRUIT, Héctor Heman. *Bartolomé de las Casas e a Simulação dos vencidos*. Campinas: ed. da UNICAMP; São Paulo: Ed. Iluminuras, 1995.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Média*. 2ª ed. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CENTRO NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE -
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Histoire, Géographie, initiation économique*. Paris, 1995.

CERTEAU, Michel de Certeau. *A Cultura no Plural*. Tradução de Enid Abreu Drobrânszky, Campinas: Papyrus, 1996.(Col. Travessia do Século).

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Tradução M. Faria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, s/d.

CHAUÍ, Marilene. Os trabalhos da Memória. In; *BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*, 4ª ed., São Paulo: Cia. da Letras, 1995.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, dez. 1990/abr. 1991.

CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: *Du passé faisons tabla rasa*. Trad .Marcos A. Silva, Paris: François Maspero, 1976.

CORDEIRO, J.F.P. *A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico*. São Paulo: USP, 1994. dissertação (Mestrado).

DEVELAY, Michel. La face cachée des disciplines scolaires. In: *CAHIER PEDAGOGIQUES. Les contenus d'enseignement*, Paris: 298, nov. 1991.

DUBY, G. *Idade Média, Idade dos Homens: do Amor e Outros Ensaios*. Tradução Jônatur Batista Neto. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. *História Social e ideologia das sociedades*. In; Jacques Le Goff et.al. História; Novos Problemas. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro; F. Alves. 1988.

_____. *O Tempo das Catedrais: Arte e a Sociedade - 980-1420*. Tradução José Saramago. Lisboa; Ed. Estampa, 1979.

EDITORIAL. Através de Revista e Jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(1), maio de 1945.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro; Ed. Zahar,v.1, 1994, p. 23, 62.

ENGELS, Friedrich. Kudwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In; *Obras Escolhidas III* São Paulo; Alfa-Omega, sd.

FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva et alii. História da América no 3o grau; Reavaliação e Propostas para o Estudo Universitário. In.- *Educação na América Latina*^ São Paulo; Edusp; Rio de Janeiro; Expressão e cultura, 1996.

FERRO Marc. *Cómo Se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México; Fondo de Cultura Econômica, 1990.

FERRO, Marc. *Falsificações da História*. Tradução de Cascais Franco. Portugal; Pubhcações Europa - América, s/d.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história; diversificação de abordagens. In *Revista Brasileira de história*, São Paulo, 9(19) set.89/fev.90.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre; Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 5,1992.

FURTADO, João Pinto. Historiografia e livro didático: Convergência e Divergências. In.- *Educação na América Latina*, São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1996.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: 1944-1952*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes. O Cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução Maria Betânia Amoroso, São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GOMES, Angela de Castro (org.) *Vargas e a Crise dos Anos 50*. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

GONÇALVES, Adilson José e AVELINO, Yvone Dias. Análise historiográfica dos movimentos sociais latino-americanos: subsídios para a prática pedagógica na rede oficial de ensino. In: *Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História*. São Paulo: FEAJSP, 1988.

GOODSON, Ivor F. La Construcción social dei curriculum: posibilidades y âmbitos de investigación de la liistoria dei curriculum. *Revista de Educación*, Madrid, 295, 1991.

_____. *Currículo: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HALL, Stuart. A Questão da Identidade Cultural. Tradução Andréa B. M. Jacinto e Simone M. Frangella. In: *Textos Didáticos*. IFCH/UNICAMP, no. 18, dez. de 1995.

HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence (Org.). *A invenção das Tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ROBSAWN, Eric. *Era dos Extremos. O breve século XX. 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. 2a. ed., São Paulo: Cia da Letra, 1996.

_____. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo, Paz e Terra, 1991.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26a. ed. São Paulo: Cia da Letra, 1995.

_____. *Visão do Paraíso*. 6a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

_____. A Pesquisa de Estereótipos e Valores nos Compêndios de História Destinados ao Curso Secundário Brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 2(4), mar. 1957.

IANNI, Octávio. *Imperialismo e Cultura*, 3a ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

INSTITUT NATIONAL DE RECERCHE PÉDAGOGIQUE. *Le manuel scolaire en cent références*. INRP, Paris: 1991.

IOKOI, Zilda M.G. Introdução. IN: IOKOI, Z.M.G. e BITTENCOURT, C.F. (Coord.). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Paris: (mimeo).

LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasis*. 7a. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1971.

_____. *América Zúfi/wa*. Tradução Lólio L. de Oliveira e Almir de O. Aguiar. 2a. ed. São Paulo: Ed. Nacional/EDUSP, 1979.

LE GOFF, Jacques. (Org.) As mentalidades, uma história ambígua In: *História, Novos Objetos*. Tradução Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

LEÃO, Carneiro. Roosevelt, Apóstolo e Mestre de Educação Democrática. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(1), maio de 1945.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Roosevelt, educador do mundo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(1), maio de 1945.

MAGALHÃES, Basílio. *História da América*, Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1952.

MARIÁTEGUI, J. C. El Iberoamericanismo y Panamericanismo. In: ZEA, L. (Org.). *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MEIBY, José Carlos S. B. e ARAGÃO, Maria Lucia (org.). *América: ficção e utopias*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

MENEZES, Ulpiano B. Identidade Cultural e Arqueologia. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 20, 1984.

_____. A História, Cativa da Memória? Para um apeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* São Paulo: n. 34, 1992.

MORAES, Antonio C. R. *Ideologias Geográficas. Espaço, Cultura e Política no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1988.

MOREIRA, A. Flávio e SELVA, Tomaz T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T.da. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2ª ed.. Campinas; Papims, 1995.

_____. (Org.) *Currículo: Questões Atuais*. São Paulo: Papims, 1997.

MORSE, Richard M. *O Espelho de Próspero. Cultura e idéias nas Américas*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1977, p.29.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão. In PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de história e a criação do fato*, São Paulo: Contexto, 1988.

_____. O ensino de História na América Latina: Contrastes e contrapontos.

In.- *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEFSP, 1988.

_____. O ensino de história no Brasil. Trajetória e perspectiva. In.' *Revista Brasileira de História*, São Paulo: 13 (25/26), agosto/93.

NAXARA, Márcia R. C. “Males de Origem”: a identidade nacional em Manoel Bomfim. In.' *Colóquio: Sentimento(s) e Identidade(s): os Paradoxos do Político*. Campinas: IFCH/LÍNICAMP, 1994, (mimeo).

NEVES, Joana. O Ensino de História no Brasil: Balanço Criativo. In.' *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*^ São Paulo: FEUSP, 1988.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A Problemática dos Lugares. In: *Les Lieux de Mémoire*. Tradução Yara Aun Khoury. Paris: Galhmar, 1984.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de Espelhos. Imagem da Representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp, 1993.

NÓVOA, António. História da Educação: Perspectivas **atos.'^ao^auio'**. FE/USP, maio, 1994, (mimeo).

O'GORMAN, *Edmundo*. *A Invenção da América*. Tradução Ana M.M. Correa e Manoel L.Bellotto. São Paulo: editora da UNESP, 1992.

OLIVEIRA Lúcia Lippi, at.alii. *Estado Novo Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEN, R. G. *A Parte e o Todo. A Diversidade Cultural no Brasil-Nação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Cultura e modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PEIXOTO, Afrânio. Mestre da Humanidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(1), maio de 1945.

_____. *Pequena História das Américas*. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1940.

PEREIRA, Raquel Fontes do Amaral. *A Geografia e as Bases da Formação Nacional Brasileira: uma interpretação fundamentada nas idéias de Ignácio Rangel*. São Paulo: USP. 1997. Tese (Doutoramento).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Tradução Monique Augras. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 5(10), 1992.

POMBO, José F. Rocha. *Compêndio de História da América*. Rio de Janeiro: Laemmert e Cia., 1900.

REIS, Maria José. *A Propósito de Nação, Nacionalidade e Identidades*. Campinas: UNICAMP, 1990, (mimeo.).

_____. Espaço, vivências e identidades - Camponeses do Alto Uruguai e a Hidroelétrica de Itá. In: MAGALHÃES, S.B., BRITO, R.C., CASTRO, E.R. (Orgs.) *Energia na Amazônia*. Pará; Museu Paraense Emílio Goeldi, Associação de Universidades Amazônicas. V.I, 1966.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a Civilização*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas; Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil - 1930-1973*, Petrópolis; ed. Vozes.

RUBEN, Guillermo Raul. *O que é Nacionalidade*. 2a.ed. São Paulo, ed. Brasiliense, 1987, (coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Lucíola Licínios. História das disciplinas escolares; novas perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 2, 1990.

SANTOS, Rafael José dos. Globalização e americanidade; o caso da publicidade no Brasil do anos 30. In; *Revista USP*, no. 1, mar./mai. 1989, São Paulo; USP, 1989.

SAVIANI, Dermeval. É Possível uma História da Educação Latino-Americana? Conferência proferida no *11 Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana* - UNICAMP. Campinas-SP. Em 12 de setembro de 1994.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e Didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas; Autores Associados, 1994 (Col. educação contemporânea).

SCARLATO, Francisco C. et alii (org.). *O Novo Mapa do Mundo. Globalização e Espaço Latino - Americano*, 2a ed. São Paulo; Ed. Hucitec, 1994.

SCHWARTZMAN, S., et alii. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SEGISMUNDO, Fernando. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Gráfica do Colégio Pedro II, 1993.

SILVA, Joaquim. *História da Civilização*. 17^a ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife: Cia. Ed. Nacional, 1937.

SUZANNE, Citron. *Ensinar a História hoje - a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, Ltda. 1990.

TELLES, Norma Abreu. *Cartografia Brasileira ou: Esta História Está Mal Contada*. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os Outros. A reflexão Francesa sobre a diversidade humana*. Tradução Sergio Goes de Paulo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

TORRAS, Pelegrin. La Organización de Estados Americanos. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Historia Contemporânea de América* (1917-1958). Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

VERÍSSIMO, José. *Cultura, Literatura e Política na América Latina*. São Paulo: Brasihense, 1986.

VIANA, Hélio. O Ensino de História da América. In REIS, Artur César D. e outros. *O Ensino de História do Brasil*. México: D.F. 1953.

_____. Ensino e Conceito de História da América. In: *Revista Cultura e Política*. Rio de Janeiro, n. 28, 19142/44.

VILLALTA, Luiz Carlos. O cotidiano das populações coloniais da América nos livros didáticos. In IOKOI, Z.M.G. e BITTENCOURT, C.M.F. (Org.).

Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

ZAMBONI, Emesta. “A Visão dos Descobrimentos” na literatura Didática. Um Estudo da Vulgarização das Tendências Historiográficas. In *Educação na América Latina*. São Paulo: Edusp. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; 1996.

_____. *Guia de livros didáticos de la a 4a. séries*. MEC, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

Programa de 1931

PRIMEIRA SÉRIE

História Geral:

A revelação da civilização egípcia - Os Sargônidas e o poderio assírio - Grandeza e decadência de Babilônia - Salomão e a monarquia de Israel - O espírito navegador dos fenícios e o comércio - Os aquemênidas e a organização persa - Açoça e o budismo - Antigos estados gregos - Civilização contra barbárie; a ameaça persa e a vitória da Grécia - Péricles e a civilização helênica - Uma aventura política: Alcibíades e a expedição á Sicília - o reino da Macedônia e a política de Demóstenes - Alexandre e os estados helênicos - Hamilcar e Anibal - Os Cipiões - Catão e os antigos costumes romanos - Os objetivos políticos de César - Augusto e a organização do Império romano - Juliano e o fim do paganismo - Bizâncio, a grande cidade medieval - O islamismo - A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno - A vida e os costumes de uma

côrte feudal - Urano II e a idéia de cruzada - A fundação da monarquia portuguesa - Um grande papa da idade média; Inocência III - SS. Francisco de Assis e a caridade cristã - A extraordinária viagem de Marco Pólo - Joana D'Arc e o patriotismo francês - A expansão turca - Gutenberg e a imprensa - As grandes navegações - O renascimento; seus grandes vultos - Carlos V e o império universal - Um grande movimento religioso, social e econômico; a Reforma - A Companhia de Jesus - Felipe II e o fanatismo religioso - A Inglaterra no tempo de Isabel - Henrique IV e a tolerância religiosa - Um monarca absoluto e a sua corte; Luiz XIV - As Revoluções inglesas - Pedro, o Grande, e a transformação da Rússia - Os déspotas esclarecidos - A queda do antigo regime e o ideal revolucionário - As transformações de 1830 e 1848 - Os unificadores de povos; Bismarck e Cavour - A comuna de 1871 - O regime parlamentar em Inglaterra - A exploração do continente negro - As ambições dos estados europeus e a Grande Guerra - A revolução russa e sua repercussão.

SEGUNDA SÉRIE

I - História da Antigüidade

ORIENTE

Do homem pré-histórico ao homem histórico.

O mundo mediterrâneo e a Índia; meio físico e meio étnico.

Povos e civilizações (Além das civilizações habitualmente consideradas, dever-se-á referir, tanto quanto possível, o que já se conhece com relação aos povos da Ásia Menor e das extremas setentrionais e orientais da Mesopotâmia);

a) Meios de expressão; língua, escrita, alfabeto;

- b) Caracteres gerais da evolução política;
- c) As vicissitudes dos grandes estados; seu poderio militar e suas relações internacionais;
- d) Evolução social e econômica;
- e) Evolução religiosa;
- f) Evolução cultural e artística.

GRÉCIA

Aspectos das civilizações pré-helênicas e da época das migrações.

Idade Média grega; os tempos homéricos.

Colonização. Esparta e Atenas primitivas. A organização política grega; monarquia, aristocracia, tirania e democracia.

Esparta e o socialismo de Estado. Atenas e a democracia.

Guerras greco-pérsicas, imperialismo ateniense, guerra do Peloponeso; sua significação para a vida política, social e econômica dos gregos.

A hegemonia de Tebas e o advento da Macedônia.

A unidade cultural grega; Olímpia, Delfos e Délos.

Religião grega; Religião da pólis e religião agrária. A mística; orfismo.

O desenvolvimento cultural grego; a época de Péricles.

Alexandre e a helenização do Oriente.

Aspectos político, social-econômico, religioso e cultural da época helenística; sua significação para o império romano e o cristianismo.

Decadência e fim da Grécia antiga.

O que nós devemos aos gregos; contribuições importantes da Grécia nos diferentes domínios da vida, pensamento científico, questões fundamentais da filosofia, contribuições estéticas.

ROMA

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais da primitiva época da história romana: relações com a Etrúria, preponderância da aristocracia e luta de classes.

Expansão de Roma sobre a Itália; a arte militar dos romanos.

Uma grande potência mediterrânea; Cartago, sua civilização.

As guerras púnicas e sua significação para o desenvolvimento da política externa e da vida pública, social e econômica dos romanos.

Evolução de Roma para o império universal (descrição em traços gerais).

As transformações econômicas e as guerras civis.

A influência grega na vida romana; a literatura; a religião.

A época de Augusto; sua importância política e cultural.

Aspectos políticos, sociais e econômicos da época imperial. A literatura. A influência religiosa do Oriente. A evolução do direito; o *Edictum perpetuum*. Cristianismo e Estado antigo.

A deslocação do Império e o desaparecimento de Roma em suas formas características.

O que nós devemos aos romanos, principalmente no domínio da organização política e do direito.

II - História da América e do Brasil

O descobrimento da América e do Brasil - Duas grandes civilizações americanas desaparecidas; os Aztecas e os Incas - O indígena brasileiro - Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol - Os jesuítas e a catequese - Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro - A colonização Inglesa; o “May Flower”, Walter Raleigh e Guilherme Penn - Os franceses na América e

a fundação do Canadá - Nassau e o Brasil holandês - O desbravamento do sertão - Os grandes vultos da independência norte-americana - Uma revolução de idealistas: a Inconfidência - D. João VI e a transformação do Brasil - Os libertadores hispano-americanos - José Bonifácio e a independência do Brasil - A guerra cisplatina e a independência do Uruguai - Um mantenedor da amizade brasileira: Feijó - Pedro II e o império constitucional - Os grandes caudilhos hispano-americanos - O imperialismo americano e a guerra com o México - O desenvolvimento do oeste norte-americano - Norte contra Sul: a guerra de secessão americana - Juarez e o patriotismo mexicano - Os grandes vultos militares da guerra do Paraguai - A princesa Isabel e a libertação dos escravos - A propaganda e a proclamação da República - A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.

TERCEIRA SÉRIE

I - Idade Média

Aspectos econômicos, sociais e políticos dos povos bárbaros e especialmente dos germanos.

Migração dos povos bárbaros nos seus aspectos característicos: estabelecimento no território romano, encontro com Roma e o cristianismo, influência sobre eles exercida pela civilização romana; sociedade e legislação bárbaras.

Bizâncio: os grandes imperadores, o Governo e a administração; as classes sociais; vida econômica, religiosa e cultural; importância do direito bizantino.

Clovis e o império franco: os costumes e as instituições dos merovíngios.

As últimas invasões germânicas e o papado; Gregório, o Grande.

O Islam e sua contribuição para a civilização ocidental.

A época dos carolíngios e a renovação do Império Romano.

Estudo da economia e da organização feudais.

A cavalaria e a organização militar medieval.

Significação cultural e econômica das Cruzadas.

A teocracia e a organização da Igreja: a corte de Roma, o clero regular e o secular, movimento de Cluni, as ordens mendicantes, as heresias e a inquisição.

O Sacro Império Romano Germânico: sua estrutura econômica, social e política. Império e Papado. Sistema de Oto. Henrique III; Henrique IV e Gregório VII. A época dos Hohenstaufen.

As monarquias feudais e o início das monarquias modernas no Ocidente (França, Inglaterra e Península Ibérica).

A formação dos Estados escandinavos e da Europa oriental.

As tendências reformadoras da Igreja nos últimos tempos da idade média.

A economia senhorial e urbana, a indústria medieval e o movimento corporativo.

O comércio medieval e as sociedades mercantis: a Hânsea.

A origem do capitalismo.

O desenvolvimento cultural na idade média: as universidades, o direito romano, a filosofia e a ciência. A arte e a literatura: o pré-renascimento.

II - História da América e do Brasil

Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. *Mounds*, *peublos*, *cliff dwellings*, *shell mounds*, *paraderos*, sambaquis, cerâmicas de Marajó, Esteiarias.

Hipóteses sobre o povoamento da América. Velhas hipótese: os povos da antigüidade. O autoctonismo. Novas hipóteses: páleo-asiáticos e povos da Oceania.

Distribuição geográfica geral dos principais povos americanos (exceto o Brasil).

As grandes civilizações desaparecidas: azteca, maia-quiché, quichúa. Civilizações menores (vista de conjunto).

Diretrizes migratórias e distribuição geográfica dos grupos.

Classificação dos grupos brasileiros (súmula antropológica, etnográfica e lingüística).

Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista de conjunto).

QUARTA SÉRIE

I - História moderna

O início da idade moderna: as grandes invenções e suas conseqüências.

A expansão geográfica e o desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento intelectual: O Renascimento.

A constituição dos Estados nacionais (Inglaterra, França e Espanha).

A evolução política, social e econômica da Europa Central, da Escandinávia e da Europa Oriental.

As ambições imperialistas e o equilíbrio europeu: a rivalidade franco-austriaca.

A reforma protestante e a reação da Igreja Católica: as guerras religiosas.

A monarquia absoluta: a teoria do direito divino; a corte e o cerimonial; o Governo e a administração.

Política econômica: fisocratas e mercantilistas; o colbertismo e o sistema de Law.

As guerras e os exércitos permanentes.

A diplomacia: suas origens e processos.

Importância das negociações de tratado de Vésfália. O equilíbrio europeu. O direito das gentes.

O advento da ciência moderna.

O classicismo literário e o desenvolvimento artístico.

A Igreja moderna: controvérsias religiosas; os jesuítas; extinção da ordem.

A expansão da Holanda: o império colonial e as companhias de comércio; sua decadência.

O desenvolvimento econômico e a formação da constituição de Inglaterra.

A política dos Habsburgos e a importância da Áustria como baluarte contra os turcos.

Modificações do equilíbrio europeu; o advento da Prússia e da Rússia; a decadência da Suécia, da Polônia e da Turquia; os conflitos internacionais e a luta das grandes potências pela supremacia.

Tendência da Inglaterra para o domínio universal: a disputa da Índia e da América do Norte.

O movimento da reforma social e política: filósofos e economistas.

O despotismo esclarecido.

II. - História da América e do Brasil

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contato com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização.

A época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português.

Descobrimientos ingleses e franceses.

Extensão do poderio português: capitanias e governo geral; a administração pública e a justiça; o sistema fiscal português.

Expansão geográfica: entradas e bandeiras; as questões de limites.

A defesa da terra e o despertar do sentimento nativista.

Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas; a indústria e o comércio coloniais.

A escravidão indígena e a negra.

As vilas e cidades brasileiras; as câmaras municipais.

A transmissão da cultura européia: início da literatura e da arte brasileiras.

A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a inquisição.

Os processos coloniais dos espanhóis: *a reducción, o repartimiento e a encomienda*. Os agentes reais: o *adelantado* e suas funções. *Encomenderos* e missionários.

A administração colonial espanhola: a *Casa de contratación* e o Conselho das índias; os vice-reis, os capitães gerais e os governadores.

A justiça colonial: as audiências; alcaides maiores e corregedores.

O regime financeiro; tributos e taxas.

Vilas e cidades da América espanhola; os *cabildos*.

A vida colonial e a fúção das raças. A escravidão negra.

As atividades agrícolas e a exploração de minas.

A indústria e o comércio coloniais.

O desenvolvimento cultural: as universidades, a arte e a literatura coloniais.

A expansão colonial; as expedições para o interior.

As colônias hispano-americanas e as ambições estrangeiras: piratas e flibusteiros.

A eclosão da Nova França: seu desenvolvimento territorial e econômico.

A colonização inglesa: as companhias, os cavaleiros e os puritanos.

Condições sociais e econômicas das colônias inglesas: a população e a vida doméstica; o trabalho e a escravidão.

As vias de comunicação, estradas e correios.

Aspectos religioso das colônias americanas: a tolerância.

O desenvolvimento cultural: a imprensa e as universidades, início da literatura americana.

Governos coloniais: os colonos, a Coroa, o Parlamento. Governo representativo: as legislaturas coloniais, os governadores, o sistema municipal e os governos locais. A justiça colonial.

As leis de navegação e as restrições à indústria colonial.

As colônias holandesas e suecas na América do Norte e sua absorção pelas colônias inglesas.

A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França.

As origens ideológicas da Revolução americana e seus antecedentes imediatos.

A repercussão da independência americana: as tentativas de emancipação da América Latina.

I - História contemporânea

Causa e sucessos da Revolução Francesa: direitos do homem e do cidadão, constituição e representação popular; o exército popular.

A época napoleônica.

O congresso de Viena e sua importância.

A Santa Aliança e a política de restauração.

O despertar das nacionalidades e a luta pelo estado nacional e constitucional.

As revoluções democráticas e o aparecimento das questões sociais.

As guerras nacionais e o triunfo da idéia nacional na Alemanha e na Itália.

A evolução da Igreja contemporânea; os grandes papas, o Concílio do Vaticano, o Syllabus, a perda do poder temporal. O modernismo.

A renovação literária e artística: o naturalismo, o parnasianismo e o simbolismo.

A questão do Oriente, o imperialismo colonial e a expansão da civilização européia.

Desenvolvimento científico e cultural.

O desenvolvimento da economia universal e suas conseqüências para a transformação social.

A política de alianças, a luta pelos mercados e a Grande Guerra.

A guerra da Independência: aspectos políticos, militares e sociais.

A formação da Constituição americana.

Conseqüências políticas e econômicas do tratado de paz: a Sociedade das Nações.

O mundo contemporâneo e seus mais importantes problemas; comunismo, fascismo e democracia; as dívidas de guerra, o desarmamento e a federação européia.

II - História da América e do Brasil

A política ibérica de Napoleão e suas conseqüências.

A vinda de D. João VI; transformações políticas, sociais e econômicas; a repercussão no Brasil da revolução francesa de 1820.

A ideologia revolucionária; influência dos filósofos franceses.

As lutas pela independência da América Latina; seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares.

As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina.

A evolução política dos Estados Unidos; o aparecimento dos partidos; federalistas e republicanos; a nova guerra da independência; a era da concórdia e a doutrina de Monroe; a democracia.

O desenvolvimento econômico e a expansão para o oeste; o nascimento da indústria e o início do imperialismo americano.

O desenvolvimento religioso e cultural; o espírito humanitário, a reforma educacional (Horácio Mann) e as comunidades rehgiosas (Mórmons).

A monarquia brasileira - O 1º império; política interna e externa; a constituição de 1824, a guerra cisplatina, o nacionahsmo, a abdicação.

As lutas políticas do periodo regencial.

O 2º império; o parlamentarismo e os partidos políticos.

As revoluções. Lutas externas; campanha do Paraguai. Evolução brasileira para a federação e a democracia.

A Anarquia e o caudilhismo. Os ensaios de organização política na América espanhola. A crise da União federal norte-americana e a questão da escravidão; a guerra de secessão.

O imperiahsmo francês e a efêmera monarquia mexicana.

Os conflitos internacionais na América do Sul: as guerras do Pacífico e as do Prata.

O triunfo da União americana e a expansão política e econômica dos Estados Unidos.

O protecionismo e as tarifas Mac Kinley: o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos.

O desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e a arte.

O desenvolvimento econômico, social, político, religioso e cultural da América espanhola.

A Igreja no Brasil e a questão religiosa.

O desenvolvimento cultural no Império brasileiro: o ensino, a literatura e a arte.

As transformações sociais e econômicas no Brasil: a questão do negro.

A propaganda republicana no Brasil: seus fundamentos ideológicos; a questão militar e a proclamação da república; a Constituição Brasileira.

Desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil no período republicano.

Atuais instituições políticas e administrativas do Brasil.

O imperialismo americano: Cuba e Filipinas; as comunicações entre os dois oceanos e as repúblicas do Panamá e de Nicarágua.

Participação da América na Grande Guerra e sua colaboração no tratado de paz: Wilson e os quatorze princípios.

A repercussão da Grande Guerra na América: os países americanos e a Sociedade das Nações.

América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

(HOLLANDA, Guy de, op. cit., pp. 273 a 281.)

ANEXO II

Programa de 1943 (curso ginásial)

PRIMEIRA SÉRIE

História antiga e medieval

Unidade I. - O ORIENTE:

1. Os Hebreus.
2. Os Egípcios.
3. Principais vultos e episódios dos outros povos da antigüidade oriental.

Unidade II. - O MUNDO GREGO:

1. Os primeiros tempos.
2. Esparta e Atenas; Tebas.
3. A Macedônia; Alexandre.

Unidade III. - O MUNDO ROMANO:

- 1 A fundação de Roma; a Realeza.

2. A República; as lutas internas; as conquistas romanas.
3. Júlio Cesar.
4. O Império: vultos e episódios principais.
5. O Cristianismo: origem, propagação, triunfo.

Unidade IV. - O MUNDO BÁRBARO:

1. Os povos bárbaros.
2. As grandes invasões.
3. Os Francos; Carlos Magno.

Unidade V. - OS ÁRABES:

1. O povo árabe.
2. Maomé e o Islamismo.
3. As conquistas árabes.

Unidade VI. AS CRUZADAS:

1. Causas.
2. As grandes Cruzadas; São Luís.
3. As principais conseqüências.

Unidade P7/. A IGREJA:-

1. Conversão dos Bárbaros.

2. As heresias.
3. Os grandes Papas.
4. As ordem rehgiosas.

Unidade III. - A GUERRA DOS CEM ANOS;

1. A origem.
2. Os mais importantes episódios; Joana D'Arc.

Unidade IX. - O IMPÉRIO DO ORIENTE:

1. Fundação.
2. O reinado de Justiniano.
3. Os Turcos: queda do Império do Oriente.

SEGUNDA SÉRIE

História moderna e contemporânea

Unidade I. - PRINCÍPIOS DOS TEMPOS MODERNOS:

1. As invenções.
2. Os descobrimentos marítimos.
3. Idéia do Renascimento.

Unidade 11. - A REFORMA:

1. O movimento inicial; Lutero.
2. Propagação: Calvino; Henrique VIII.
3. A reação católica: Santo Inácio de Loyola.
4. As lutas religiosas: as guerras de religião; Felipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

Unidade 111. - O NOVO MUNDO:

1. Os indígenas americanos.
2. A conquista e a colonização.
3. A escravidão negra.

Unidade IV. - AS GRANDES MONARQUIAS DOS SÉCULOS XVII E XVIII:

1. O absolutismo em França.
2. A monarquia parlamentar inglesa: Cromwell.
3. Os déspotas esclarecidos.

Unidade V - A ERA REVOLUCIONÁRIA:

1. A independência dos Estados Unidos da América.
2. A revolução Francesa.
3. Napoleão.
4. Independência das Nações latinas da América.

Unidade 11. - A EUROPA DO SÉCULO XIX;

1. França: Luís Felipe; o Segundo Império; A terceira República.
2. A unidade alemã.
3. A unidade italiana.
4. A era vitoriana.
5. Portugal: vultos e episódios principais.

Unidade VII. - A AMÉRICA NO SÉCULO XIX:

- 1 .Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão.
2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios.

Unidade VIII. - O MUNDO CONTEMPORÂNEO:

1. A Grande Guerra.
2. A revolução russa.
3. Itália: o fascismo.
4. Alemanha: o nazismo.
5. Portugal: a República; O Estado Novo.
6. As democracias americanas: os seus maiores vultos e episódios.
7. A guerra de 1939.

Unidade IX. - PANORAMA DO PROGRESSO:

1. A ciência e a técnica: as grandes descobertas e invenções.
2. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas.
3. As letras e as artes.

Programa de História do Brasil

TERCEIRA SÉRIE

Do descobrimento até a Independência

***Unidade I.* - O DESCOBRIMENTO:**

1. Origem de Portugal.
2. Os descobrimentos portugueses.
3. Cabral e o descobrimento do Brasil.
4. A carta de Pero Vaz de Caminha.

***Unidade 11.* - OS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO:**

1. As primeiras expedições.
2. As capitanias hereditárias.
3. O governo geral.
4. Início da catequese.

5. As primeiras cidades.
6. Manifestações iniciais da vida econômica.

Unidade III. - A FORMAÇÃO ÉTNICA;

1. O elemento branco.
2. O indígena brasileiro.
3. O negro.
4. A etnia brasileira.

Unidade IV. - A EXPANSÃO GEOGRÁFICA;

1. Os centros iniciais da vida colonial.
2. Conquista das regiões setentrionais.
3. As entradas e as bandeiras.
4. Os tratados de limites.

Unidade V. - DEFESA DO TERRITÓRIO;

1. As incursões francesas.
2. As incursões inglesas.
3. As invasões holandesas.

Unidade VI. - DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO;

1. A vida rural; desenvolvimento da agricultura.

2. Progresso da indústria; as minas.
3. O comércio.

Unidade VII - DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL;

1. A obra da Companhia de Jesus; a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade.
2. A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências.
3. Desenvolvimento cultural da colônia.

Unidade VIII - O SENTIMENTO NACIONAL;

1. Formação do sentimento nativista.
2. As primeiras lutas; Emboabas e Mascates.
3. Os movimentos revolucionários; a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817.

Unidade IX. - AS INDEPENDÊNCIA;

1. D. João VI no Brasil.
2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio.
3. O grito do Ipiranga.

Do Primeiro Reinado até o Estado Novo

***Unidade 1.* - O PRIMEIRO REINADO;**

1. A Guerra da Independência.
2. As lutas internas.
3. A Guerra Cisplatina.
4. A Abdicação.

***Unidade II.* - A REGÊNCIA;**

1. A regência trina.
2. A regência una; Feijó e Araujo Lima.
3. A Maioridade.

***Unidade III.* - A POLÍTICA INTENSA DO SEGLÍNDO REINADO;**

1. As guerras civis; ação pacificadora de Caxias.
2. Os dois grandes partidos.
3. A questão religiosa.

***Unidade IV.* - A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO;**

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre.
2. A questão Christie.
3. A Guerra do Paraguai; suas causas; principais vultos e episódios.

Unidade V. - A ABOLIÇÃO:

1. A escravidão negra.
2. O tráfico dos escravos.
3. A campanha abolicionista; seu triunfo.

Unidade VI. - O PROGRESSO NACIONAL NO IMPÉRIO:

1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio.
2. Os meios de transporte e de comunicação.
3. Os grandes serviços urbanos.
4. As ciências, as letras e as artes.

Unidade VII. - O ADVENTO DA REPÚBLICA:

1. a propaganda republicana.
2. A questão militar.
3. A proclamação da República.
4. O Governo Provisório.
5. A Constituição de 1891.

Unidade VIII. - A PRIMEIRA REPÚBLICA:

1. Os governos republicanos.
2. Principais vultos e episódios da política interna.

3. A política exterior; Rio Branco.
4. As maiores realizações administrativas.
5. Desenvolvimento econômico e cultural.

Unidade IX. - A SEGUNDA REPÚBLICA:

1. Da Revolução de Outubro ao Estado Novo.
2. Getúlio Vargas.
 3. Sentido da política interna: organização da unidade e da defesa nacional.
4. Os rumos da política exterior.
5. Os grandes empreendimentos administrativos.
6. Progresso geral do país.

(HOLLANDA, Guy de, op. cit., pp. 286 a 289.)

ANEXO III

Programa de História da América - 1951

SEGUNDA SÉRIE GINASIAL

I. - A AMÉRICA PRE-COLONIAL.

1. O homem precolombiano; sua origem e costumes primitivos.
2. Principais povos pre-colombianos; sua localização.
3. As grandes culturas indígenas da América.

II. - DESCOBRIMENTO, EXPLORAÇÃO E CONQUISTA DA AMÉRICA

1. Tradições e hipótese relativas ao Novo Mundo.
2. O descobrimento da América e suas conseqüências.
3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

III. - A AMÉRICA COLONIAL ESPANHOLA

1. O Novo Mundo Espanhol; divisão administrativa.
2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai.

3. O vice-reinado do Prata.

IV. - A AMÉRICA COLONIAL INGLESA

1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte; espanhóis e franceses.
2. A colonização inglesa.
3. Os holandeses e suecos.

V. - A AMÉRICA COLONIAL PORTUGUESA

1. O Brasil e as colônias latino-americanas.
2. A expansão territorial do domínio português.
3. A formação de limites.

VI. - OS ESTADOS UNIDOS - SUA FORMAÇÃO

1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento.
2. A guerra da Independência.
3. A formação da União Norte-Americana.

VII. - AS NAÇÕES HISPANO-AMERICANAS; SUA EMANCIPAÇÃO

1. Antecedentes da emancipação política.
2. Ação dos precursores e libertadores.
3. O caudilhismo.

VIII. - O BRASIL INDEPENDENTE

1. A Independência: seus principais fatores.
2. A evolução econômica.
3. A política externa.

IX. - AS NAÇÕES DO NOVO MUNDO - SEU DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XIX

1. Evolução política.
2. Remanescentes coloniais e europeus na América.
3. O Domínio do Canadá.

X. - A AMÉRICA CONTEMPORÂNEA

1. Movimento intelectual.
2. O Pan-americanismo e a política de boa vizinhança.
3. As democracias americanas: o arbitramento e solidariedade continental.

(Joaquim Silva. **História da América para a Segunda série Ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.)