

# TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E OS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA

## TRAJECTORIES OF HISTORY TEACHING IN BRAZIL AND THE TEXTBOOKS OF AMERICAN HISTORY

Maria Auxiliadora Schmidt<sup>1</sup>  
Tânia Braga Garcia<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo, é indicar a existência, no Brasil, de uma “tradição inventada” sobre o significado do ensino de história e os sentidos atribuídos à História da América. A partir destas reflexões, levantar algumas possibilidades de sua (re) invenção, tendo como referência a análise de manuais didáticos publicados em diferentes momentos históricos. A partir de estudos realizados por Raimundo Cuesta Fernandez (1997;1998) acerca da história das disciplinas escolares e de Schmidt (2012) acerca da periodização para a história do ensino de história no Brasil, foi sugerido um percurso histórico do ensino de história da América no Brasil, bem como os elementos que o constituem e o caracterizam, no e a partir da construção do código disciplinar da História na sociedade brasileira. Ademais, vale destacar, que o ensino de História da América pode e será analisado a partir dos diferentes momentos da construção deste “código disciplinar”, face ao desafio proposto por Antônio Viñao – *Se, ao invés de continuar analisando as disciplinas escolares através dos livros de texto, não seria preferível analisar esses através da história das disciplinas?* (VIÑAO, 2008).

**Palavras-chave:** Ensino de História da América. Manuais Didáticos. Ensino de História.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to indicate the existence, in Brazil, of an “invented tradition” about the meaning of History teaching and the sense

---

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes) e Pós-doutorado em teoria da história pela Universidade de Brasília (Bolsa Cnpq) E-mail: schmidt@qualityware.com.br

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Dourora em Educação pela Universidade de São Paulo . E-mail: taniabraga@terra.com.br

assigned to American History. According to these reflections, were raised a few possibilities for the (re) invention, with reference to the analysis of textbooks published in different time points. According to the studies of Raymond Cuesta Fernandez (1997; 1998) about the history of school subjects and Schmidt (2012) about the periods of the History teaching in Brazil, it has been suggested a history of the teaching of American History in Brazil, as well as the elements that constitute and characterize it, in and from the construction of the disciplinary code of History on the Brazilian society. Furthermore, it is worth recognizing, that the teaching of American History could and would be analysed from the different time points of the construction of this "disciplinary code", regarding the challenge proposed by Antonio Viñao – If, rather than continuing to analyse the school subjects through textbooks, would not it be preferable to analyse these through the history of disciplines? (VIÑAO, 2008).

Keywords: Teaching American History. Textbooks. History Teaching.

## INTRODUÇÃO

A definição do papel, atribuído ao ensino de História remete à necessidade de reflexão sobre as formas pelas quais esse ensino tem sido pensado e que, na perspectiva do historiador Eric Hobsbawn, pode ser analisada como uma "tradição inventada". Para o autor, as tradições inventadas constituem-se em conjuntos de práticas de natureza ritual ou simbólica, normalmente regulamentadas e aceitas por consenso e não por coações. Sua função, "é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente"(HOBSBAWN, 1984,p.10).As tradiçõespodem ser enquadradas em diferentes categorias, como aquelas que constroem e simbolizam a coesão social e as condições de inclusão de grupos e/ou comunidades, e também aquelas cujo objetivo principal é socializar e inculcar sistemas de ideias, pensamentos, valores e padrões de comportamento. Na perspectiva de Hobsbawn, a pesquisa e o estudo das tradições inventadas são importantes porque podem indicar questões e problemas os quais não poderiam ser detectados, de outra forma, possibilitando, também, o esclarecimento dos sentidos que se estabelecem entre presente, passado e futuro.

Define-se, nesta direção, o objetivo deste artigo, qual seja o de indicar a existência, no Brasil, de uma "tradição inventada" sobre o significado do ensino de história e os sentidos atribuídos à História da América e, a partir destas reflexões, levantar algumas possibilidades

de sua (re) invenção, tendo como referência a análise de manuais didáticos publicados em diferentes momentos históricos.

Tendo como referência estudos realizados por Raimundo Cuesta Fernandez (1997;1998) acerca da história das disciplinas escolares, Schmidt (2012) propõe uma periodização para a história do ensino de história no Brasil, qual seja: 1. Construção do "código disciplinar" da história no Brasil (1838-1931); Consolidação do "código disciplinar" da história no Brasil (1931-1971); Crise do "código disciplinar" da história no Brasil (1971-1984); Reconstrução do "código disciplinar" da história no Brasil (1984/....).

Entende-se que

*el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos, profesionales (los profesores) y los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época".( FERNANDEZ CUESTA, 1998,p.9)*

A partir deste conceito, foi sugerido um percurso histórico do ensino de história no Brasil, bem como os elementos que o constituem caracterizam, no e a partir da construção do código disciplinar da História na sociedade brasileira. Ademais, vale destacar, que o ensino de História da América pode e será analisado a partir dos diferentes momentos da construção deste "código disciplinar", face ao desafio proposto por Antônio Viñao – *Se, ao invés de continuar analisando as disciplinas escolares através dos livros de texto, não seria preferível analisar esses através da história das disciplinas?* (VIÑAO, 2008,p.193).

## **A HISTÓRIA DA AMÉRICA NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL (1838-1931)**

Neste contexto, uma das questões a ser anotada sobre a história do ensino de História da América no Brasil, é a especificidade ou diferença de tradição que pode ser observada na constituição da

escola, das práticas escolares e da formação do professor de História no Brasil pois, neste sentido, *o Brasil está mais filiado a uma tradição européia ocidental e, principalmente, francesa* (NADAI, 1988. p.110). A outra questão conduziu e tem conduzido à procura de respostas sobre aos sentidos atribuídos à identidade brasileira, o que fez surgir perguntas relacionadas sobre o *quanto nós somos, realmente, latino-americanos*. (NADAI, 1988,p.111), ou seja, relaciona-se ao debate intelectual acerca de questões como: “ser” ou “não-ser” da América Latina, como se define a “identidade latino-americana” e a própria existência ou não de uma “unidade latino-americana”. Nesse debate, tem-se produzido interpretações e publicizações de visões sobre o tema em diferentes momentos históricos, seja em manuais didáticos específicos sobre História da América, seja em inserções deste conteúdo em manuais didáticos de História Geral ou do Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX, uma das visões mais frequentemente encontradas foi a que afirmava

a originalidade da América Latina e o exotismo do continente. Esta interpretação que parte da idéia da diferença como ponto central aparece muito fortemente nas perspectivas culturalistas, que buscam explicar a América Latina por seus caracteres étnicos, raciais, seus costumes, hábitos, lendas, sua fauna, flora e clima. Os aspectos biológicos e raciais unidos ao ‘estilo de vida’ aos hábitos dos ‘povos latino-americanos’ constituiriam o ‘caráter’ do continente, definiriam o seu ‘ser’. (BEIRED/GERAB/RESENDE, 1988, p.216).

Já no início do século XX havia sido produzido o primeiro livro didático sobre História da América. Publicado em 1900, foi escrito pelo historiador paranaense Rocha Pombo e seu objetivo era “educar os educadores”, professores em formação da Escola Normal. Trata-se de uma obra financiada pelo governo e insinuava uma visão diferente da América, mas que não chegou a ser adotada, pois indicava que *a América é a terra onde se fundem a civilização ocidental e a nativa, um amálgama cultural, uma nova civilização sem discriminações*. (BITTENCOURT, 1996, p.212).

Os livros didáticos de História da América publicados no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, mantiveram a América como um apêndice da história da Europa, seguindo as diretrizes curriculares em

vigor, como se observa na obra de Gastão Ruch, professor do Colégio de Pedro II e do Instituto de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Nesse livro, o autor dedica oito capítulos ao estudo da independência das colônias iberoamericanas, utilizando um relato descritivo no qual as manifestações nas colônias são determinadas essencialmente pela resistência ao domínio político e econômico das metrópoles europeias - Espanha, França, Inglaterra e Portugal. (RUCH, 1932). Trata-se de uma obra destinada a professores e não apresenta nenhuma intervenção didática, o que não era de se estranhar, considerando-se ser esse o momento inicial da pedagogização do ensino de História no Brasil.

### **A CONSOLIDAÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E OS MANUAIS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA (1931-1971)**

O percurso de construção de uma forma de se ensinar a história no Brasil produziu também uma forma de se ensinar a História da América, passando pela proposição e adoção de determinados manuais didáticos, os quais indicariam o conhecimento histórico a ser ensinado em sala de aula, desde o momento em que este passou a fazer parte do currículo da escola brasileira com a proposta da reforma Francisco Campos, a partir de 1931. Trata-se do momento em que a escola secundária se tornou parte da escolarização obrigatória, consolidando a história como disciplina escolar no Brasil e estimulando a publicação de manuais didáticos, inclusive sobre a História da América.

Nessa proposta, a *História do Brasil e da América* vinham a reboque da *História Européia*, completando os estudos da *Antigüidade, da Idade Média, Moderna e Contemporânea* (BITTENCOURT, 1996, p.207). O Brasil passou a ser inserido na história do continente americano na e a partir da visão culturalista, possuindo “as mesmas raízes históricas que os demais povos colonizados pelos espanhóis, e as dificuldades de se modernizar eram explicadas pela composição étnica da maioria da população e não pela ineficiência de suas elites brancas em face da dominação externa e por compromissos subentendidos a interesses particulares” (p.206). Os programas de 1931 introduziram a História da América junto com a História do Brasil, como complementares, a partir da segunda série ginásial, começando com o Descobrimento até os nossos dias. Em 1936 foi introduzido um

programa complementar e foram incluídos conteúdos relacionados às civilizações da “América pré-colombiana”. Como se observa, a própria periodização da História da América era, anteriormente, feita a partir da chegada de Cristóvão Colombo.

Na década de 1940, particularmente no período após a Segunda Guerra Mundial, a preocupação com o ensino da História da América irá constituir parte do projeto pan-americanista dos Estados Unidos para a América Latina, que propugnava uma política de “boa vizinhança” entre os países do continente americano, sob a liderança dos Estados Unidos. A perspectiva da integração latino-americana colocava-se a partir da influência da Organização dos Estados Americanos ( OEA) e, nesse sentido, foram realizadas várias conferências pan-americanas de educação. Desde a primeira conferência, realizada no Panamá, em 1943, pode-se observar uma preocupação dos Ministros da Educação com o significado do ensino da História como elemento de garantia do pan-americanismo, porque

o ensino da história, ao refletir esforços semelhantes e ideais comuns, não só nas campanhas emancipadoras dos povos da América, mas também na organização constitucional das Repúblicas do Continente, é um meio eficaz para demonstrar que a origens comuns ou semelhantes corresponde uma política de fraternal compreensão e inalterável convivência em todos os tempos; que, em todos os tempos, à juventude tem cabido a missão de propagar as boas doutrinas”(INEP/ MEC, 1965, p.2).

Esta primeira conferência propõe, também, um concurso para um livro de História da América, aberto a escritores e historiadores, com o objetivo de se narrar a formação e o desenvolvimento dos países do hemisfério como um só fenômeno histórico, a ser escrito num prazo de três anos. Esses livros não foram publicados.

Ademais, resultou dessa conferência a recomendação de que, em todas as escolas americanas fosse cultivado o folclore dos respectivos países, bem como de que fossem comemorados a data da independência dos países americanos, seus grandes feitos, homens e valores representativos, evidenciando a opção por uma concepção de História matizada pelos pressupostos da historiografia do século XIX que, já nesta época, estava sendo objeto de discussão acadêmica.

Assiste-se, nesse momento, à consolidação de uma tradição que passa a valorizar os conteúdos da História da América com um “código disciplinar” próprio, na esteira da ênfase nos conteúdos específicos da História como componentes curriculares obrigatórios desde 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, que foi mantida pela portaria n.1.945, de 1951, da Reforma da Escola Secundária Brasileira. A presença desse código disciplinar pode ser observada, inclusive, nos programas curriculares implantados no Brasil em 1951, (Portaria 966, de 2 de outubro de 1951), quando este conteúdo foi transformado em disciplina e foram produzidos manuais didáticos específicos e autônomos. Segundo Hollanda (1957), somente na década de 1950, foram editadas, no Brasil, quatorze obras didáticas diferentes sobre História da América. Este conteúdo, tornando-se obrigatório, passou a ser trabalhado de maneira específica, na segunda série ginásial (atual 6ª. Série da escola fundamental). De modo geral, os manuais seguiam os itens do programa oficial, como exemplifica a obra do historiador, professor e autor de manuais didáticos, Joaquim Silva, cujo livro teve dezenove edições. No próprio índice de sua obra, Silva (1952) afirma que *Os títulos são os das questões do programa oficial* (p.7), incluindo as seguintes temáticas: América pré-colombiana; descobrimento, exploração e conquista da América; a América colonial espanhola; a América colonial inglesa; a América colonial portuguesa (neste item foram incluídos os seguintes conteúdos: o Brasil e as colônias latino-americanas, a expansão territorial do domínio português, a formação de limites). Ainda são incluídos os temas: os Estados Unidos – sua formação; As nações hispano-americanas, sua emancipação (trabalhado a partir dos seguintes conteúdos: antecedentes da emancipação política, ação dos precursores e libertadores); o Brasil independente; as nações do Novo Mundo – seu desenvolvimento no século XIX; a América contemporânea.

No capítulo, *As nações hispano-americanas: sua emancipação*, ele apresenta o tema afirmando que

Nas colônias espanholas da América é geral o descontentamento da defeituosa administração e mau regime econômico a que estavam sujeitos. A intervenção de Napoleão na Espanha favoreceu-lhes o trabalho pela independência, iniciado com a formação

de juntas governativas que, a princípio, não visavam a separação. Veio depois a guerra pela liberdade, em que se imortalizaram Bolívar e San-Martin". (SILVA, 1952,p.89).

O autor insere imagens de Miguel Hidalgo, Bolívar e San Martín. Nessa obra de Joaquim Silva, como em outros manuais didáticos brasileiros da época, já aparecem indícios de uma pedagogização da História, com a introdução de Sumários, Questionários e sugestões Para Exercícios Escritos, no final de cada capítulo. Estes exercícios escritos eram temas para redações, tais como: A independência do México: Hidalgo, Morelos e Itúrbide; Bolívar, sua ação na Venezuela e na Colômbia; San Martin na libertação do Chile e do Peru. Como se pode observar, a história era relatada a partir da ação individual de grandes homens.

Segundo Dias (2004), a inclusão da História da América como disciplina atendeu a fatores externos à escola, como a necessidade de organizar um sentimento de americanidade no contexto da Guerra Fria, de fortalecer a unidade nacional e em função da política do pan-americanismo. A partir de pesquisa realizada em manuais didáticos, a mesma autora afirma que na década de cinquenta o nacionalismo que enaltecia as tradições de lutas de conquistas, como o expansionismo brasileiro na região do Prata, foi transposto para os livros didáticos de História da América. Como afirma,

É em relação à política externa brasileira na região do Prata que todos os autores pesquisados estabelecem uma relação entre a história do Brasil e a dos vizinhos Paraguai, Uruguai e Argentina. É uma história sucinta, descritiva, justificadora da expansão territorial, que marcou as questões internacionais do Brasil no século XIX. (DIAS, 2004, p.52).

É importante lembrar que, em 1949, foi criada a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina, órgão da ONU. O objetivo da CEPAL era estudar e investigar os caminhos possíveis para o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. Nesses estudos, como afirmam Beired/Gerab/Resende (1988), *a ideia de atraso presente desde o século XIX, apresenta-se agora como subdesenvolvimento, em contraposição ao desenvolvimento econômico.*

(p.217). Nessa perspectiva, a única via para o desenvolvimento dos países latino-americanos seria a industrialização e o Brasil passava a ser concebido dentro de uma dinâmica separada dos outros países. As concepções da CEPAL foram questionadas a partir da Teoria da Dependência. Esta teoria foi difundida a partir dos escritos de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto publicados na década de 1960, no livro *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*. Segundo esta Teoria, a maneira como a industrialização aconteceu nos países do continente que não produziu um desenvolvimento autônomo. Para Beired/Gerab/Resende (1988) essas interpretações, acrescidas pelos conceitos de imperialismo e anti-imperialismo, influenciaram a historiografia brasileira e *penetraram nos livros didáticos de História da América*, muitas vezes sob a forma de simplificações, nas quais a história do continente passou a ser um produto das determinações externas, provocadas pela situação de dependência. (p.219).

Ora, como afirma Fernandez Cuesta (1997;1998), o código disciplinar da História precisa ser entendido a partir dos processos de formação da História como disciplina escolar, e estes processos necessitam ser compreendidos a partir de sua relação com os distintos regimes políticos. Neste sentido, ao mesmo tempo em que a historiografia sobre o tema da história da América recebia uma forte influência da análise econômica e uma perspectiva mais crítica, as reformas educacionais introduzidas no contexto do regime militar, particularmente o parecer 853/1971, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 5692/1971, extinguiram o ensino de História na escola secundária, mantendo-o apenas no ensino médio, e introduzia a proposta de Estudos Sociais para o ensino de 1º. grau (1º. a 9º anos).

### **HISTÓRIA DA AMÉRICA NA CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL (1971-1984)**

Um diagnóstico realizado por Miriam Moreira Leite pode ser considerado indiciário do início de uma crise no código disciplinar da História, provocada, essencialmente, pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil. Segundo a autora,

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio,

as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia” (LEITE, 1969, p10).

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, quem impôs uma reforma de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O Parecer 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º. graus. A doutrina do Currículo da Lei 5692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria, isto é, *todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e, em alguns casos, acrescentados pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma de “didaticamente assimiláveis” de atividades, áreas de estudo ou disciplina.* (BRASIL-MEC, 1972, p.9). Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª. a 4ª. séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo – (5ª. a 8ª. séries – sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina – História (somente no 2º. Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso.

#### Segundo Circe Bittencourt

Os conflitos em torno da criação dos Estudos Sociais e de disciplinas de caráter indubitavelmente ideológico como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, exatamente quando a escola era estendida a setores populares até então alijados da escolarização, resultaram, entre outras perdas, na abolição dos estudos da América Latina dos programas escolares. O espaço latino-americano passou a ser tema “subversivo”, segundo os critérios dos técnicos da educação (...) Permeava a idéia de que estudar História da América era um ato suspeito e deveria ser evitado para alunos

mais jovens e mais numerosos. (BITTENCOURT, 1996, p.208).

**No Ensino de 2º. Grau ou Ensino Médio, os conteúdos de História da América seguiam diretrizes propostas pelo Ministério da Educação. Neste sentido, o próprio Ministério, por meio da Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME, produziu cadernos específicos sobre este conteúdo, destinados aos alunos, com textos, imagens e exercícios. A preocupação em dar uma direção a este ensino, pode ser notada na apresentação destes cadernos, feita pela autoridade competente, na qual afirma que**

Em outras publicações e congressos internacionais, tratamos da cultura americana, e principalmente da cultura latino-americana, onde analisamos as suas origens, desenvolvimento e problemas atuais, detendo-nos no exame das suas perspectivas do futuro. A América, para realizar a sua missão histórica, precisa constituir uma unidade espiritual, razão pela qual deve ser não mero continente, mas grande pátria".( MEC, 1971, p.3).

**Os conteúdos propostos nos Cadernos editados pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1971,(FENAME, 1971) foram organizados na seguinte ordem: Ameríndia (antigas civilizações americanas); A Europa moderna em formação; Conquista e colonização; Administração colonial, economia colonial, Independência das Américas (Independência da América inglesa, Independência da América espanhola; Independência do Brasil); Estruturas políticas; Evolução econômica; Relações internacionais.**

Ao analisar o fim do ensino de Estudos Sociais e a volta do ensino de História no Brasil, no contexto pós-ditatorial, a partir da década de 1980, Bittencourt defende a perspectiva de que a História da América deveria ser constitutiva dos programas curriculares e indica, como ponto crucial, a incorporação *das diversas sociedades americanas à problemática brasileira e mundial, articulando as diversas temporalidades e evitando fragmentações ou simples emendas de capítulos em continuidades já ultrapassadas* (BITTENCOURT, 1996, p.210).

## **ONDE E COMO FICOU A HISTÓRIA DA AMÉRICA NO CONTEXTO DA RECONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA?**

A partir de 1984, no contexto de saída da Ditadura Militar (1964-1984), houve tentativas de introdução da História da América nas escolas de Ensino Médio. No Brasil, este nível de ensino, que atende jovens de 15 a 17 anos, não era de oferta obrigatória por parte do Estado e, então, a maior parte destas escolas pertencia a iniciativa privada. Neste contexto pode ser entendida a publicação de um manual de História da América, destinado ao ensino médio, o qual propunha uma análise a partir dos parâmetros do marxismo e de alguns elementos da teoria cepalina. Trata-se do livro " História das Sociedades Americanas", de Rubim Santos Leão Aquino, Nivaldo Jesus Freitas de Lemos e Oscar Guilherme Pahl Campos Lopes, publicado pela Editora Eu e Você, Rio de Janeiro, em 1981. Com uma organização de conteúdos que tentava fugir dos padrões explicativos tradicionais, este manual passou a ser referência para outras obras didáticas posteriores. Os conteúdos apresentavam a seguinte organização: O que é América?; O gênio sutil dos homens de regiões estranhas; Nós europeus também governamos pelo terror e pelo medo; Render glória a Deus e procurar a felicidade do reino; Ultrajes que duraram trezentos anos; Dois povos diferentes em uma única terra; Os norte-americanos começaram a olhar para longe; A liberdade não se conquista com flores. A temática da Independência, por exemplo, está incluída no capítulo *Ultrajes que duraram trezentos anos* e engloba os seguintes conteúdos: O comércio mundial floresce às custas da América; A mudança da política colonial; Ou as colônias se submetem ou triunfam. Processo de independência das colônias inglesas na América do Norte; As terras de São Domingos devem pertencer aos negros; A independência do Haiti; Tomar armas para a libertação do meu país; A emancipação das colônias hispano-americanas (As tendências do movimento de Independência, as condições coloniais às vésperas da Independência, os focos insurrecionais, a reação absolutista, insurreição na América do Sul, o México insurgente, unitarismo e federalismo na América). Na apresentação do capítulo sobre a Independência, que leva o título de *Tomar armas para a libertação de meu país*, os autores afirmam

Entre 1810 e 1825, as colônias hispano-americanas tiveram condições de deflagrar um movimento antimetropolitano que resultou na independência política dessas áreas coloniais. O processo de emancipação da América Espanhola foi conduzido sob a hegemonia das elites criollas, embora contando com a participação de contingentes das camadas exploradas da sociedade colonial – os mestiços e os indígenas. A eliminação dos laços econômicos e políticos entre a metrópole e suas colônias americanas interessava tanto às classes dominantes coloniais quanto ao capitalismo inglês. Politicamente independente, a Hispano-América transformou-se em um importante componente da divisão internacional do trabalho e em uma significativa fonte de matérias-primas para os países industrializados. (AQUINO, LEMOS, LOPES, 1981, p.115).

**Neste capítulo, o manual apresenta uma caricatura sobre a relação entre a dominação colonial espanhola e o capitalismo industrial e uma imagem representando a entrada dos Libertadores em Cuzco, sem referências. As atividades são propostas no final de cada capítulo e se resumem a questões de ordem interpretativa. Como se observa, este manual procura incorporar novas interpretações sobre a História da América, evitando a centralização na figura de heróis, a qual tenta superar pela introdução da perspectiva da história processual baseada na explicação marxista.**

A partir da década de 1990, a renovação do ensino de história foi impulsionada, principalmente, por duas manifestações da política educacional do país: as reformas curriculares – os Parâmetros Curriculares nacionais-PCNs (1997, 1998, 2004) e o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, criado em 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, propostos pelo Ministério da Educação brasileiro, respectivamente em 1997 para 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, em 1998 para 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries e os do Ensino Médio, em 2004, sugerem que

o professor problematize o mundo social em que ele vive e os estudantes estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços e a elas pertinentes, prevalecendo

a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo.(BRASIL, 1998, p.46).

Até 1996 as políticas governamentais relacionadas ao livro didático limitavam-se a aquisição e distribuição dos manuais, os quais, antes de serem utilizados, eram avaliados apenas pelos docentes. A partir de 1996, o Ministério da Educação tem constituído equipes de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, para avaliar os manuais, antes de serem incluídos na lista de aquisição dos docentes. Exige-se destes especialistas que sejam doutores e que não sejam autores de manuais didáticos. Somente os manuais aprovados por esta comissão, a partir de critérios pré-estabelecidos, podem ser avaliados pelos docentes e adquiridos pelo governo para serem distribuídos aos alunos das escolas públicas

Importa destacar que, entre os critérios de avaliação, não existem ressalvas quanto à concepções e ideologias. Assim, percebe-se a presença, nesse conjunto, desde manuais mais tradicionais até os que procuram inovar, seja na relação com o conhecimento histórico, no trato metodológico dos conteúdos e atividades, ou na apresentação gráfica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância de pesquisas e reflexões sobre as relações entre o percurso do ensino de história e a produção de manuais didáticos, bem como a validade destas discussões e sua relevância para qualquer projeto conjunto entre pesquisadores e educadores, necessita ser incorporada a uma outra tradição que começa a tomar força na produção dos historiadores, particularmente daqueles relacionados com os debates sobre a Didática da História e sua definição como um campo de conhecimento específico. Nesses debates, vem se afirmando a importância da superação da produção de manuais fundamentados em concepções de ensino de História pautadas em teorias sociais, educacionais e perspectivas historiográficas tradicionais. Há um grande investimento na busca de caminhos que indiquem a relevância da produção de manuais que propiciem reais condições de formação da consciência histórica, direção que coloca questões como: o que é o ensino de história da América? Que História da América ensinar? Para quê ensinar e aprender História

da América? Como ensinar História da América? Em que condições se ensina e se aprende História da América?

Cabe destacar a importância dos inúmeros estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos, na tentativa de entender questões como o significado dos conteúdos de História da América nos manuais, os métodos de ensino relacionados a estes conteúdos, condições de ensino-aprendizagem, os materiais específicos para o ensino de História da América, relação de crianças e jovens latinoamericanos com o conhecimento histórico, a natureza, tanto dos conteúdos como do processo de ensino e aprendizagem, a definição do seu significado para a formação do pensamento histórico e deste como condição para a construção crítica e reflexiva do conhecimento dos fenômenos latinoamericanos em suas temporalidades e espacialidades específicas.

Tais trabalhos têm indicado a importância de que novos marcos teóricos sejam desenvolvidos para a reconstituição do código disciplinar do ensino de História e do lugar da História da América, buscando superar enfoques tradicionais, como a abordagem positivista e eurocêntrica da história dos países latinoamericanos., o qual tem sido dominante como paradigma didático. Como afirma Aranguren (2002), o discurso historiográfico positivista tornou-se predominante nas concepções didáticas da história da América, provocando uma ruptura na relação entre teoria e prática e outorgando a esta última uma preeminência empírica-pragmática, a ponto de se confundir práxis científica com experiência imediata. Essa situação se evidencia sob a forma de uma determinada "cultura histórica" que prevalece nos países da América Latina, que pode ser associada a uma visión lineal edesconflictizada del desarrollo social, sin referentes sociopolíticos contextualizados que apunten a desvelar la densidade histórica de los procesos, limitando la posibilidad de acceder al pensamiento categorial.(p.136).

Nessa perspectiva, o ensino de História "da América" não pode ser desvinculado de uma discussão sobre o papel reprodutor da escolarização num continente marcado pela desigualdade econômica, cultural e social da população, bem como sobre a necessidade de se pensar os projetos educativos e, particularmente o ensino de História, no e a partir desse contexto. Assim, pode-se falar da (re) invenção de uma tradição que busque discutir também ensino de História na América, pois

Desde esta postura, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es un proceso social complejo, sometido a una diversidad de planteamientos que proceden de distintas disciplinas: filosofía, ciencias sociales, ciencias de la educación, entre otras; su finalidad última debiera ser aportar alternativas al desarrollo humano en aras de fortalecer la convivencia ciudadana, desafiada por la cultura del neoliberalismo avasallante” (ARANGUREN, 2002,p.137).

Um dos elementos a ser considerado na direção da renovação é a produção de conhecimentos no campo da investigação educacional e, particularmente, no campo da investigação didática, a partir das experiências dos diferentes países iberoamericanos. Desse ponto de vista, pode-se identificar, com Rockwell (2000), alguns aspectos que aproximam investigadores da América Latina dos seus congêneres europeus. Ao examinar estudos etnográficos produzidos e publicizados na década de 1990, a autora destaca que seu esforço foi no sentido de localizar alguns eixos que funcionam como marco de referência comum e que refletem a configuração especial da educação nos países latinoamericanos, que é distinta, mas também guarda identidades com a realidade educativa de outros países da Europa.

Um dos pontos relevantes apontados pela autora, diz respeito às discussões sobre o fracasso e a exclusão, fazendo-se a contraposição entre o discurso e a normas oficiais e as realidades construídas nas escolas, como aquelas referentes às políticas governamentais sobre os manuais didáticos, apontando-se características que derivam da natureza centralizada dos sistemas educativos, as ações do estado, o poder e as resistências locais a esse poder. Um segundo ponto diz respeito ao fato de que os professores necessitam ser vistos como sujeitos ativos na vida escolar e, mais, como parte de um sujeito coletivo – o magistério – e, assim, compreendidos como herdeiros de tradições e movimentos docentes e não apenas como portadores individuais de uma orientação para o ensino. Uma terceira característica – que revela de forma bastante intensa a articulação com a ideia de (re)inventar uma tradição - está expressa pelo interesse no estudo da cotidianeidade dos processos educativos que une investigadores de lugares distantes uns de outros em um espaço comum de reflexão, cabendo destaque especial aos estudos relacionados aos usos dos manuais didáticos pelos docentes e discentes, pois

Nos reconocemos y reconocemos realidades emparentadas al leer, en los textos de colegas latinoamericanos, las descripciones detalladas de las prácticas, los encuentros y los diálogos, a veces diminutos, que ocurren en otros mundos cotidianos. Estos estudios, a pesar de ser tan localizados, han contribuido a forjar un sentimiento de pertenencia a la región y una conciencia de qué tan semejantes son los problemas educativos que enfrentamos y los patrimonios culturales que heredamos". (ROCKWELL, 2000,p.9)

**Um último e absolutamente importante aspecto, está relacionado à perspectiva latinoamericana sobre a desigualdade social e educativa que se destaca nas investigações do campo educacional. Os pesquisadores têm resistido à tendência de privilegiar como objeto de estudo as minorias e há um compromisso com as maiorias que na América Latina são os excluídos, os oprimidos, relegados à pobreza e à marginalização". Em consequência, os temas de pesquisa se relacionam à escola pública, em seus diferentes níveis de ensino, que é a escola para essa população. Esse conjunto de estudos já produzidos com características comuns aos países latinoamericanos remete a outras possibilidades de construção conjunta, indicando algumas linhas de investigação no campo da Didática da História que poderiam contribuir para a (re)invenção da tradição na produção e uso de manuais didáticos de historia.**

Entre elas, aponta-se aqui a relevância de estudos para investigar a relação das crianças e jovens com os manuais didáticos, seus conteúdos, metodologias e atividades, bem como suas formas de uso em aulas de História, na direção de compreender quais são os conhecimentos históricos relativos à historia da América, que devem ser ensinados, a partir dos elementos indicados pela sua própria história, que dizem respeito à ideia de pertencimento a uma comunidade e a uma sociedade em mudança, ancorados na perspectiva das "identidades razoáveis", o que poderia

romper com el circulo vicioso de la pretensiónexcluyente de la identidad para ubicarla en un contexto de competência de identidades. Este contexto podria abarcar las múltiples identidades que integra cada individuo en sus diferentes âmbitos de vida, los cambios

de identidades a través del tiempo, el contexto regional e internacional de las identidades colectivas”(GARCIA :1998,p.290).

**Neste sentido poder-se-ia dar mais um passo na (re) invenção das tradições acerca do ensino de História da América, no qual estaria presente o colorido dos sonhos e das lutas do povo latino-americano.**

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Rubin Santos Leão/ JESUS, Nivaldo/ OSCAR, Guilherme Pahl. *História das Sociedades Americanas*. Rio de Janeiro: Ed. Eu e Você, 1981.
- ARANGUREN, C.Rincón. Crisis Paradigmática en la Enseñanza de la Historia: Una Visión desde America Latina. In. Revista de Teoria y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela, Enero-Diciembre, n.7, pp. 129-142, 2002.
- BEIRED, J.L./GERAB, K./RESENDE, M.A.C. Os problemas do ensino de História da América. In. Perspectivas do Ensino de História. Anais. São Paulo: USP/FEUSP, 1988, pp.210-228
- BITTENCOURT, Circe. O percurso acidentado do ensino de História da América. In.IOKOI, Z.M./BITTENCOURT, C.M. Educação na América Latina. São Paulo: Edusp, pp.203-218, 1996.
- BRASIL-MEC,Ed. Expressão e Cultura. Habilitações Profissionais no ensino do 2º. Grau. Diretrizes, normas, legislação., 1972.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 5ª. a 8ª. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998
- DIAS, Maria de Fátima Sabino.Nacionalismo e estereótipos: a imagem sobre a América nos livros didáticos de História no Brasil. In. DIAS, M.F.S. (org.) História da América. Ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar. Ministério da Educação e Cultura. História da América. Rio de Janeiro, 1971.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.
- GARCIA, Verena Radkau. Aprendizaje Histórico. In.SILLER, J.P./GARCIA, V.R. Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades./ Braunschweig: Instituto Georg-Eckert, pp.279-294, 1998.

HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. Rio de Janeiro: INEP-Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

HOBSBAWN, E. Introdução: A Invenção das Tradições. In. HOBSBAWN, E./ RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INEP-Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/MEC-Ministério de Educação e Cultura. Conferências Interamericanas de Educação. Recomendações.(1943-1963). Brasília:MEC/INEP, 1965.

LEITE, Miriam Moreira. O ensino da História.No primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

NADAI, E. O Ensino de História na América Latina: Contrastes e confrontos. In.Perspectivas do Ensino de História. Anais.São Paulo: USP/FEUSP,1988, p.109

ROCKWELL, Elsie. *Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*. Sesión de clausura del IX Seminario Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. México D.F., Octubre, 2000.

RUCH, Gastão. *História da América*. Rio de Janeiro: Ed.F.Briguet, 1932.

SEF – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL – Projeto de avaliação de livros didáticos de 1<sup>ª</sup>. a 8<sup>ª</sup>. série. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In. Revista História da Educação. V.16, n.37,maio/ago.2012, pp.73-92.

SILVA, Joaquim. *História da América (para a 2<sup>ª</sup>. Série ginásial)*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1952.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. In. Revista Brasileira de História da Educação. Maringá: SBEH, n.18, set./dez.2008, pp.173-215. Disponível em [rbe.sbhe.org.br](http://rbe.sbhe.org.br). Acesso em 20 de maio de 2017.

**Submetido em Setembro 2017**

**Aceito em Novembro 2017**

**Publicado em Janeiro 2018**