

## O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NO BRASIL<sup>1</sup>

*Vitória Rodrigues e Silva*<sup>2</sup>

---

**Resumo.** Neste artigo procuramos apresentar um quadro geral sobre o ensino de História da América no Brasil ao longo do século XX, identificando os lugares por ele ocupados nos diferentes currículos escolares e os conteúdos então abordados. Procuramos caracterizar as conjunturas, tanto do ponto de vista político como educacional, em que se deram as várias reformas que ora excluíram a História da América dos programas, ora lhe deram destaque. Por fim, apontamos algumas dificuldades que enfrentam as mais recentes iniciativas em promover uma ampliação dos estudos históricos americanos.

**Palavras-chave:** ensino; América Latina; Brasil; história.

## THE TEACHING OF THE HISTORY OF AMERICA IN BRAZIL

**Abstract.** A general chart on the teaching of History of America in Brazil in the 20th century is provided, identifying its role in various curriculums and the subject matters involved. In our research we have tried to characterize the structures from the political and the educational point of views in which reform that sometimes excluded and sometimes highlighted the History of America from educational programs. Finally, we have pointed out some issues that involve the broadening of American History studies.

**Key words:** teaching; Latin America; Brazil; history.

---

Na área de História da Educação, o campo da história das disciplinas e do currículo tem apresentando importantes avanços, possibilitando uma maior e melhor compreensão sobre os conhecimentos escolares e as práticas docentes em nosso país, especialmente no período republicano. Já há um conjunto importante de trabalhos no tocante à disciplina de História, ainda que sejam muitas as lacunas. Uma destas é

---

1 Agradeço a Circe Bittencourt e Paulo Dias o empréstimo de materiais para a elaboração desse artigo.

2 Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica –São Paulo e Doutoranda em História Social na Universidade de São Paulo; professora do Depto. de História do Centro Universitário Assunção, em São Paulo.

certamente o ensino de História da América. Salvo a pesquisa realizada por Maria de Fátima Sabino Dias (1997) e alguns artigos esparsos, como o de Circe Bittencourt (1996), são poucos os textos que esclarecem no que consistia o ensino de História da América no nível secundário e praticamente inexistem discussões sobre um dos paradoxos no ensino dessa disciplina na atualidade: enquanto vigorou a ditadura militar no Brasil, os temas da História da América, especialmente da América Latina, estiveram presentes nas salas de aula e nos programas curriculares oficiais – inclusive como forma de resistência política; mas, à medida que o processo de redemocratização foi se consolidando e os professores foram adquirindo maior autonomia e liberdade para definir seus programas, esses temas foram pouco a pouco deixando de fazer parte da pauta das aulas, dos livros didáticos e dos vestibulares. Hoje, quando as relações do Brasil com seus vizinhos sul-americanos experimentam uma fase de aproximação, chegando mesmo a formar um bloco regional, praticamente não se estudam tais temas.

Esse artigo, cujas pretensões são muito modestas, dadas as limitações inerentes a sua natureza, procura identificar o lugar do ensino de História da América nos programas oficiais ao longo do século XX, verificando quais eram os conteúdos contemplados tanto nos programas como nos livros didáticos, além de apresentar algumas considerações em torno dos debates sobre a constituição de um programa comum ou ao menos de uma aproximação dos programas de História e Geografia na Ibero-América, em especial no âmbito do Mercosul.

### **A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO**

História é uma das disciplinas que sempre estiveram presentes nos currículos escolares brasileiros. No Primário, até a década de 1960<sup>3</sup>, os programas privilegiaram a História do Brasil. Devido às naturais limitações das crianças em apreender noções temporais, as aulas acabavam privilegiando narrativas centradas em grandes personagens e na memorização de nomes e datas, até porque o objetivo principal da disciplina era exatamente a difusão de valores patrióticos. Também por

---

3 No final dos anos 1950 lentamente a disciplina de Estudos Sociais foi introduzida nas primeiras séries escolares, até que em 1968 substituiu, oficialmente, História e Geografia. Em consequência disso, prevalecem as concepções de que as crianças deveriam começar estudando temas que lhes são mais próximos, como a família, a escola, seu bairro e sua cidade (proposta dos círculos concêntricos). História do Brasil tornou-se assim uma disciplina estudada a partir da 5ª série.

isso, é no Ensino Secundário e suas posteriores nomenclaturas<sup>4</sup> que os conteúdos dessa disciplina sempre tiveram maior consistência, tendo sido desenvolvidos segundo variada organização curricular ao longo desse tempo. Guy de Hollanda (1957), em um livro sobre os programas de História entre 1931 e 1956 para esse nível escolar, fornece um valioso conjunto de informações, especialmente sobre as mudanças ocorridas com as reformas educacionais, do qual muito nos valem aqui.

O primeiro ponto a registrar é que desde a Primeira República os programas oficiais de História contemplavam de algum modo os conteúdos de História da América inseridos no programa de História Universal, ainda que não constituíssem tópicos relevantes<sup>5</sup>. Formulados pelos professores catedráticos do Colégio Pedro II, esses programas eram seguidos em todo o país, servindo também como guia para a elaboração dos manuais didáticos, além de fornecer os parâmetros de avaliação para os inspetores de ensino e para os exames comprobatórios.

Recordemos muito rapidamente que a proclamação da República tinha recolocado o problema da nacionalidade ou da identidade brasileira na ordem do dia, o que foi discutido por muitos autores. Poucos deles, entretanto, colocavam essa questão dentro de uma moldura mais ampla, latino-americana. Manoel Bonfim, que em 1903 publicara *América Latina*:

---

4 Na história da educação brasileira, houve várias formas de organização do sistema escolar. Para efeito desse artigo, cabe lembrar que, desde o período imperial, depois dos cinco anos do ensino primário, seguia-se o ensino secundário, que não precisava ser completado para se ingressar no nível superior. Com a reforma Francisco Campos (1931) o secundário foi instituído formalmente, sendo então constituído por dois cursos: o fundamental e o complementar. Nova alteração ocorreu em 1942, quando foram instituídos os cursos ginásial e colegial. Em 1971 nova reforma educacional amplia o ensino fundamental para 8 anos, tornando-o obrigatório, criando-se o 1o. Grau, complementado pelos três anos do 2o. grau, que até 1982, ao menos oficialmente, deveria ser profissionalizante. Desde 1996, com a aprovação da nova LDB, a Educação Básica é formada pelo Ensino Fundamental, cursado em oito anos, e pelo Ensino Médio, em mais três anos.

5 Idem p. 19. O autor menciona uma observação feita por Jonathas Serrano, que consta de um manual por ele escrito – Epítome de História Universal – , sobre a importância de se dar maior destaque à História da América: “Nossa solidariedade de interesses políticos, econômicos e sobretudo morais com os Estados Unidos e com a América Espanhola, crescente de dia para dia, requer que, pelo menos nas suas linhas gerais, conheçamos as condições e lances da sua evolução de pouco mais de quatro séculos”. Ainda segundo Hollanda, Oliveira Lima, outro autor de manuais escolares de História daquela época, preferiu colocar os conteúdos de América ao final do volume da sua História da Civilização, tratando apenas de aspectos políticos. Já Helio Viana criticava o fato de que apenas 5, de 55 unidades, eram dedicadas à História da América no programa de História Universal em vigor em 1918. Cf. Dias, Maria de Fátima Sabino. A invenção da América na cultura Escolar. Campinas, UNICAMP, 1997 (tese de doutoramento), p. 91.

*Males de origem*, foi um deles, preocupando-se em pensar as causas do atraso latino-americano (DIAS, 1997, p.43). O primeiro livro didático nacional sobre História da América, destinado aos alunos da Escola Normal e escrito em 1900 por Rocha Pombo, acompanhava Bonfim na crítica à visão positivista da História, segundo a qual a civilização ocidental é portadora do progresso. Mas essa obra parece ter tido pouca aceitação e sua abordagem não foi seguida (BITTENCOURT, 1996, pp 212-213).

Em 1931, já durante o governo provisório de Getúlio Vargas, ocorreu a primeira grande reforma educacional brasileira, conhecida como reforma Francisco Campos, a quem coube a sua implementação enquanto o primeiro chefe do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Entre várias mudanças importantes, sempre no sentido de centralizar e uniformizar o ensino secundário em todo o país, as cadeiras de História Universal e História do Brasil foram fundidas na disciplina História da Civilização, que deveria ser oferecida nas cinco séries do curso secundário fundamental (antes só havia História em três séries), o que representava uma evidente valorização da disciplina. Mais ainda, a reforma era explícita no tocante aos conteúdos de História da América:

História do Brasil e da América constituirão o centro do ensino. É claro, porém, que não se deve considera-las isoladamente. Ao contrário, cumpre seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento, para se fazer depois o estudo simultâneo da História Geral, da História da América e da História da Pátria, afim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorrem, de toda parte, para a formação do Brasil e de várias nações americanas, bem como para que se considere o papel desempenhado pelos diversos países no conjunto da evolução da humanidade, e se conheçam os problemas humanos em cuja solução cumpre ao Brasil empenhar-se solidariamente com as demais nações. (HOLLANDA, 1957, p. 19)

Apesar das recomendações, os temas de História da América entraram na segunda série, junto com os de História do Brasil e em paralelo com os temas da Antiguidade Oriental, Grécia e Roma, havendo, portanto, uma dissociação cronológica. Os tópicos contemplados eram:

Os descobrimentos 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 catequeses – 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 unidade 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 (HOLLANDA, 1957, p. 275-276).

Naturalmente, se considerarmos que os alunos dessa série contavam cerca de 13 anos, tratava-se de um programa muito extenso e denso. De todo modo, registre-se que, a julgar pelos programas oficiais, os alunos deveriam ter informações sobre todo o continente, sendo explicitamente tratados o Canadá, os Estados Unidos, o México, Cuba, o Uruguai e o Paraguai. Na série seguinte, os temas de História abandonavam o plano político e ingressavam em outras searas, pois se estudava o processo de ocupação humana da América, identificando-se as várias hipóteses então cogitadas sobre a chegada dos seres humanos, a distribuição dos povos americanos (grupos étnicos) pelo continente, além de se apresentarem “as grandes civilizações desaparecidas: aztecas, maia-quiché, quichúa”, bem como as “civilizações menores (vistas em conjunto)”. Concluía-se o ano com um estudo sobre o estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (HOLLANDA, 1957, p.277). Circe Bittencourt observa que a introdução desses tópicos, se por um lado incorporava uma historiografia produzida a partir do final do século XIX, que valorizava o elemento nativo, por outro denunciava uma visão preconceituosa que se tinha sobre a população brasileira em particular, e latino-americana em geral, justificando o suposto atraso frente aos Estados Unidos exatamente pela miscigenação racial verificada na região (BITTENCOURT, 1996, p. 206).

Na quarta série, havia uma clara supremacia do temário relativo à história do Brasil. Ainda assim, constavam do programa temas como “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”. Havia ainda um tópico sobre as vilas e cidades na América Espanhola, outro sobre os ataques de piratas e flibusteiros a essa mesma região, outro ainda sobre as colônias inglesas, holandesas e francesas no continente, chegando-se finalmente aos processos de independência. Como se nota, os conteúdos não respeitavam uma seqüência cronológica única, podiam se repetir de uma série para outra e pouco se avançava ao período pós-independência. Isso só ocorreria no programa da quinta série, quando se estudavam temas relacionados à segunda metade do século XIX e início do XX, como, por exemplo, o imperialismo norte-americano no Panamá e na Nicarágua, as repercussões da Grande Guerra na América e o surgimento da Sociedade das Nações e problemas de então do continente (HOLLANDA, 1957, p. 280-281).

Os programas relativos ao curso complementar, definidos apenas em 1936, apontavam também para alguns temas de História da América, intercalados com história européia e do Brasil, constituindo assim uma História da Civilização. Todos eles eram uma repetição de alguns temas estudados no curso fundamental. Mas é flagrante a diminuição do peso de História da América nesse nível de ensino.

É preciso considerar um aspecto importante. Até praticamente o final da década de 1930 não havia licenciados em História para ministrar esses cursos, uma vez que a Universidade de São Paulo foi fundada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal no ano seguinte. Vale dizer que, muito provavelmente, os conteúdos ministrados em classe ficassem bastante presos aos manuais escolares, seguramente a principal fonte de informação de uma parcela importante de professores. Ressalve-se que o número de escolas secundárias no país era ainda muito pequeno, mas a demanda era crescente, uma vez que a urbanização e o desenvolvimento do país requeria quadros com maior escolarização. Aliás, o Estado era um desses setores que mais se ressentia de quadros mais bem-formados, para fazer frente ao projeto de fortalecimento da administração pública central, levada a cabo no período varguista. Portanto, temos aqui outra face dessa questão: embora houvesse preocupação em apresentar aos alunos temas relativos à história da América, sabemos muito pouco sobre em que consistiam propriamente esses estudos, dada a precariedade de formação dos professores responsáveis pelos cursos, com exceção de poucas escolas, como o próprio Colégio Pedro II, em que atuavam

professores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico, os quais, por isso, tinham acesso a uma bibliografia mais ampla.

Guy de Hollanda toca em outro ponto bastante delicado: o sistema de provas, que precisavam ser acompanhadas pessoalmente pelos inspetores de ensino e que consumiam uma boa parte do período letivo<sup>6</sup>. Como os programas eram bastante extensos e os exames bastante padronizados, pode-se supor que na prática os alunos tinham pouca oportunidade de adquirir conhecimentos mais aprofundados de História da América, como de resto, de História do Brasil ou Geral. A julgar pelos comentários do autor, os professores e os alunos acabavam privilegiando os “pontos” relativos à História do Brasil, uma vez que uma portaria de 1939 determinava que 50% das provas dissessem respeito a tais conteúdos. E a aprendizagem estava profundamente associada à memorização (HOLLANDA, 1957, p.33).

História do Brasil voltou a ser uma disciplina autônoma em 1940, o que era uma reivindicação de muitos professores e do próprio Instituto Histórico e Geográfico. Conseqüentemente, os conteúdos de História da América passaram a compor o rol de temas de História Geral. No dizer de Guy de Hollanda, “era sem dúvida uma completa distorsão (sic) do propósito da Reforma Campos que fazia da História da América e do Brasil o centro do ensino da História, não isoladamente [...]” (HOLLANDA, 1957, p. 32). Tratava-se de mais uma medida a reforçar o estudo de História do Brasil, o que condizia com a ideologia nacionalista que marcava esses anos.

#### **A REFORMA CAPANEMA**

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, aprovada na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação, em 1942, marca a instauração de uma nova reforma educacional. Embora o curso secundário continuasse composto de dois ciclos, o que passou a ser chamado curso ginásial seria desenvolvido em quatro anos, enquanto o curso colegial passava a ter três anos, com nas orientações de Clássico e Científico, . Ambas as orientações tinham como principal função preparar

---

<sup>6</sup> Segundo um decreto de 1932, cada disciplina deveria realizar quatro provas parciais, acompanhadas pelos inspetores (no caso dos colégios ditos equiparados), resultando entre 8 e 10 dias consecutivos de aulas perdidas nos meses em que ocorriam tais avaliações. A esse respeito ver HOLLANDA, 1957 p.27.

o estudante para o ingresso no ensino superior<sup>7</sup>, reforçando o caráter propedêutico desse nível escolar. Houve mudanças no sistema de provas e exames, bem como nos mecanismos de inspetoria, mas ainda tratava-se de um sistema bastante regulado, conferindo pouca autonomia para os professores ou mesmo para os órgãos estaduais. Foi somente em 1954 que teve início, pelo menos do ponto de vista formal, uma gradual descentralização do sistema.

Os novos programas eram compostos de duas partes: o sumário da disciplina, também chamado de unidades didáticas, e a indicação das suas finalidades educativas. Pretendia-se, assim, estabelecer programas mínimos a partir dos quais os professores poderiam desenvolver o seu trabalho, considerando as características locais. Havia também intenção de diminuir a quantidade de conteúdos, de modo a trabalhá-los melhor e, sobretudo, considerar as condições de aprendizagem dos alunos, a partir da sua faixa etária e dos novos aportes da pedagogia e da psicologia. Vale lembrar aqui que desde a década de 1930 a educação era campo de acirrados debates entre os chamados escolanovistas e os católicos, em que estavam em jogo, além da afirmação do caráter laico e público da educação, a questão de conferir aos professores autonomia na definição de seus programas e os objetivos mesmos da educação.

Segundo a nova legislação, os alunos das duas primeiras séries do ginásio dedicavam-se a estudar História Geral, destinando-se as duas outras ao estudo de História do Brasil, o que consolidava a separação das duas disciplinas. Reservavam-se duas aulas semanais para elas. Nos cursos clássicos ou científicos, mais dois anos para o estudo de História Geral e um outro para História do Brasil. A carga horária era também de duas aulas semanais. Com base no princípio do ensino por círculos concêntricos, boa parte dos conteúdos estudados no curso ginásial era revista no colegial, supostamente de modo mais aprofundado, instaurando uma tradição que até hoje prevalece na maior parte das escolas brasileiras: a volta a um certo conjunto de conteúdos a cada nível de ensino que se alcança. Esperava-se que assim os alunos pudessem consolidar seus conhecimentos ou, no caso de não haverem tido um bom aproveitamento na etapa anterior, adquiri-los em uma nova oportunidade (LEITE, 1969, p.110).

---

7 Desde a Reforma Francisco Campos, de 1931, o curso secundário havia se tornado obrigatório para os alunos que desejassem ingressar nos cursos superiores, o que não ocorria anteriormente (BITTENCOURT, 1996, p. 201).

No tocante ao aspecto que mais nos interessa aqui, é preciso registrar que a História da América ficava restrita à segunda série ginasial, quando se estudavam os temas de História Moderna e Contemporânea. A unidade III era dedicada ao Novo Mundo, enquanto na Unidade V, denominada “A Era revolucionária”, havia um tópico sobre a Independência dos Estados Unidos e outro para “A independência das nações latinas na América”. Toda a Unidade VII dedicava-se ao estudo da América no século XIX, assim organizada: “Estados Unidos da América: a doutrina Monroe; A guerra de Secessão; As nações latinas da América: principais vultos e episódios”. “As democracias americanas: os seus maiores vultos e episódios” era um dos tópicos da unidade seguinte, com o qual se encerrava o estudo do continente (HOLLANDA, 1957, p.287).

No colegial, a Unidade VII da primeira série seria toda dedicada ao regime colonial no Novo Mundo entre os séculos XVI e XVIII, sendo a única menção explícita a temas de História Americana. A América Independente abria o programa da série seguinte, mencionando-se explicitamente os casos da Argentina, México, Chile, Peru e Colômbia. Os Estados Unidos seriam abordados quando fosse estudado o período entreguerras, já na segunda série (HOLLANDA, 1957, p.289- 290). E paravam aí os estudos americanos, revelando, ao menos formalmente, uma diminuição deles, se comparados com os programas instaurados na reforma anterior<sup>8</sup>.

### **A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA AMÉRICA**

Esse quadro só se reverteria a partir de 1951, quando a Lei 1359 determinou uma nova seriação para a escola secundária, dedicando-se um ano todo, o segundo do ginasial, ao estudo de História da América e de História Geral. Menos de três meses depois, a Portaria 724 definia o programa da referida série, mas introduzia uma mudança: contemplavam-se quase exclusivamente conteúdos de História da América<sup>9</sup>. O Prof. Helio Vianna, a propósito dessa nova determinação oficial, considerava: “... assim atenderemos aos imperativos de nossa posição na América,

---

8 Segundo Dias, o programa de História da América estava totalmente desarticulado dos programas de História do Brasil e de Moderna e Contemporânea, o que tornava esse estudo mais inexpressivo do que o programa de 1931. (DIAS, 1997, p. 61). Já Bittencourt observa que as civilizações pré-colombianas, com a nova reforma, desaparecem dos programas (BITTENCOURT, 1996, p. 207).

9 Duas, das dez unidades, eram dedicadas ao estudo de Brasil. (DIAS, 1997, p. 65).

nesta hora em que a ela compete tomar a iniciativa dos destinos mundiais” (DIAS, 1997, p.59)<sup>10</sup>.

De fato, a essa altura, a posição dos Estados Unidos como principal potência ocidental era incontestável e a nova geopolítica mundial contribuía para um novo arranjo na organização dos programas escolares, como bem assinalou Maria de Fátima Sabino Dias. A crescente presença econômica dos Estados Unidos desde a Primeira República, assumindo durante o período Vargas a preeminência que antes cabia aos ingleses, bem como a aproximação do governo brasileiro com Washington, sobretudo com a Política da Boa Vizinhança de Roosevelt e o final da II Guerra<sup>11</sup>, compelia os estudantes a conhecer mais sobre a história do nosso vizinho do Norte. Vivia-se, além disso, a era do pan-americanismo, um projeto político que apregoava a unidade do continente em nome da preservação dos seus valores. Tratava-se, na verdade, de uma estratégia imperialista norte-americana, no bojo dos conflitos da guerra-fria, de modo a assegurar seu domínio sobre todo o continente, eliminando ou esterilizando qualquer ameaça comunista. Foi dentro desse espírito, por exemplo, que se criou a OEA – Organização dos Estados Americanos, em 1948, e que se constituiu, no ano seguinte, a CEPAL – Comissão de Estudos Para a América Latina, que teve papel destacado no continente entre as décadas de 1950 e 1970.

Não obstante, alguns problemas foram logo observados: o programa não levava em conta a capacidade cognitiva dos alunos, havia ainda uma grande ênfase nos aspectos políticos, em detrimento dos sociais, econômicos e culturais e, pior, especialmente na segunda série, elencava-se um exagerado número de tópicos de conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, com evidente comprometimento da aprendizagem<sup>12</sup>. Portanto, se por um lado havia um movimento no sentido de valorizar a História da América, em particular a História dos Estados Unidos, por outro esse movimento era barrado pelas dificuldades concretas da realidade escolar brasileira.

---

10 Helio Viana era professor de História da América e do Brasil na PUC do Rio de Janeiro e um defensor da inclusão dos estudos históricos americanos.

11 Sobre o crescente domínio norte-americano no Brasil ver, entre outros, Abreu, Marcelo de Paiva. “Crise, crescimento e modernização autoritária: 1930 – 1945”. In: Abreu, M. A ordem do Progresso – cem anos de política econômica republicana 1889 – 1989. Rio de Janeiro; Campus, 1990.

12 Entre outros críticos da proposta curricular, a Profa. Olga Pantaleão publicou dois artigos na Revista Anhembi, vols XX e XXI, conforme menção de HOLLANDA, 1957, p. 74.

Havia, por outro lado, críticas a essa inclusão, por ela acarretar um prejuízo à História Pátria. Segundo Olga Pantaleão, uma historiadora daquela época,

Nossa formação, as linhas gerais da nossa História, muito pouco se relacionam com as dos países da América. O sistema colonial aplicado ao Brasil, nossa independência, nossa vida sob o Império e República, tudo difere do que se passou no resto da América. Somente a política atual de união dos países americanos poderia justificar a necessidade de conhecermos melhor nossos vizinhos (HOLLANDA, 1957, p.80).

Guy Hollanda é severo em suas críticas aos manuais que serviam de apoio às aulas de História da América. A maioria dos autores e/ou editores simplesmente aproveitaram partes de textos publicados em compêndios mais antigos, às vezes mantendo graves erros e raramente atualizando os conteúdos. Poucos foram os que incluíram tópicos não constantes dos programas, mesmo quando de evidente importância. Havia obras cuja linguagem era completamente inadequada ao nível escolar a que se destinavam. Outro problema por ele apontado era a excessiva escassez de páginas em vários desses livros, não passando de “magras resenhas”. Por todos esses motivos, na sua avaliação, livros publicados havia vários decênios, como os de Rocha Pombo, Gastão Ruch e Oliveira Lima, mostravam-se muito mais apropriados para o uso em classe do que obras mais recentes (HOLLANDA, 1957, pp. 179-180).

Como se vê, a reserva, no currículo do nível secundário, de uma série para que os conteúdos de História da América fossem privilegiados não constituiu motivo para que os alunos ampliassem expressivamente seu repertório de saberes relativos à história dos nossos vizinhos de continente. Tampouco se constituiu em assunto ao qual os professores atribuíssem importância. Um indício dessa postura poderia ser a produção editorial. Ainda que não fosse pequena – Guy de Hollanda lista 14 títulos<sup>13</sup> –, ela não parece ser resultado de grande empenho dos autores e editores, por certo porque as exigências dos professores não fossem grandes. A propósito do perfil desses professores, Elza Nadai indica que os licenciados ainda não eram a maioria, mas já eram em número expressivo (*apud* DIAS, 1997, p.67).

---

13 Do total de títulos elencados, 5 foram publicados pela Editora Nacional. A Editora do Brasil e a Francisco Alves tinham três obras cada uma. Com um título aparecem a Melhoramentos, a Saraiva e a Organização Simões.

### A NOVA LDB DE 1961, A DITADURA MILITAR E UM NOVO ESPAÇO PARA A AMÉRICA LATINA

Desde os anos 1930, assistia-se no Brasil a um debate sobre a introdução de Estudos Sociais nos currículos nacionais, substituindo História e Geografia<sup>14</sup>. Esses debates estenderam-se por décadas, até que, no início dos anos 1960, essa nova disciplina, vista como área de estudo, foi introduzida nas primeiras séries do curso primário em alguns estados, como São Paulo e Minas Gerais. Com a reforma educacional determinada pela lei 5692 de 1971, o regime militar, com seu firme propósito de, por um lado, despolitizar o ensino e, por outro, conferir caráter mais técnico à formação educacional dos jovens brasileiros, determinou a introdução dessa disciplina em todo o país<sup>15</sup>, bem como de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Geografia e História foram mantidas apenas no 2º. grau, mas com carga horária reduzida, para dar lugar às disciplinas profissionalizantes. Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação publicou recomendações sobre as disciplinas obrigatórias e sua amplitude, em que aparecem menções à História da América, ainda que de maneira marginal (FONSECA, 1993, p. 50).

Não foi sem resistência que esses novos programas foram instituídos. Em muitas escolas particulares – que cresciam expressivamente nessa época – os diários de classe eram preenchidos como se tais conteúdos fossem ministrados durante as aulas, mas na prática apresentavam-se os tradicionais conteúdos de História e Geografia, especialmente nas quatro últimas séries do 1º. grau, que continuavam sendo chamadas de “ginásio”. Um intenso debate se instalou entre as associações dos historiadores – ANPUH – e dos geógrafos – AGB –, que assumiram papéis destacados na luta pelo restabelecimento de História e Geografia como disciplinas autônomas. Em que pese a um componente corporativista no debate, raramente admitido, o espraiamento de Estudos Sociais para todo o 1º. grau, num momento de expansão da rede escolar para atender às crescentes demandas da sociedade, provocou impactos importantes no nível

---

14 A primeira experiência nesse sentido foi introduzida por Anísio Teixeira, em 1934, quando estava à frente da Secretaria da Educação do Distrito Federal, e refletia as novas tendências pedagógicas vindas dos Estados Unidos.

15 Rompendo com uma tendência que vinha desde a Reforma Capanema e bastante reforçada com a LDB de 1961, o regime militar voltou a centralizar as normatizações sobre educação, ainda que muitas vezes isso ficasse estabelecido ao nível estadual, por meio das Secretarias de Educação (LEITE, 1969).

universitário, uma vez que cresceram enormemente os cursos de licenciatura em Estudos Sócios. Em geral, eles tinham duração de dois anos. Por um lado, atendiam ao crescente número de escolas, e por outro, resolviam, ainda que parcialmente, o desejo dos filhos da classe média que almejavam fazer cursos universitários, mas não encontravam vagas nas universidades públicas (os chamados “excedentes”). Os cursos de licenciatura curta eram quase todos oferecidos em instituições privadas.

No tocante ao aspecto que aqui nos interessa, as reformulações curriculares acarretaram rearranjos dos conteúdos, com predomínio da História do Brasil e do período contemporâneo<sup>16</sup>. História da América praticamente desapareceu dos programas desse nível de ensino. Por outro lado, no 2º grau, favorecidos pela maior autonomia que passaram a desfrutar com a LDB para estabelecer seus guias curriculares, alguns estados promoveram mudanças na sua grade. Assim, em 1978, no Estado de São Paulo instituiu-se para a 1ª. série uma programação toda destinada ao ensino da história do continente americano. Segundo a proposta curricular para o ensino de História, os programas deveriam, entre outros aspectos, ressaltar as raízes coloniais de todo o continente e seus traços mais marcantes, sem cair em descrições minuciosas. Contemplavam-se tanto temas da história dos países latino-americanos como dos Estados Unidos, havendo menção explícita à explicação sobre a posição hegemônica desse país no continente e no mundo, ainda que reconhecendo as contradições decorrentes dessa posição (FONSECA, 1993, p. 45).

A implantação desse novo programa esbarrava em um problema sério: não havia materiais didáticos que servissem de suporte para as aulas. Diante dessa demanda, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas, a CENP, publicou brochuras com coletâneas de documentos e as editoras que atendiam o 2º grau tiveram que rapidamente produzir livros de História da América, cujas vendas foram surpreendentes<sup>17</sup>. Na mesma direção, surgiram vários livros paradidáticos, que a essa época começavam a ser a grande “coqueluche” do mercado editorial. Seguindo uma orientação metodológica bastante em voga na época, de trabalhar com documentos históricos em sala de aula, vários desses livros traziam

---

16 Um detalhado estudo das mudanças havidas entre os anos 1960 e 1980 nos currículos escolares, especialmente em São Paulo e Minas Gerais encontra-se em FONSECA, 1993.

17 Em seu primeiro ano de venda, o livro de Luiz Koshiba e Denise Pereira vendeu mais de 30 mil exemplares, enquanto a obra de Raymundo Campos teve, por vários anos, venda superior a 18 mil volumes, conforme atestam relatórios da Atual Editora, uma das principais empresas editoriais no segmento de 2o. grau naquela época.

coletâneas organizadas a partir de um conjunto de questões relacionadas a um tema. A América pré-colombiana foi um dos temas mais contemplados, bem como a conquista do continente pelos europeus. Na forma de pequenos ensaios, o imperialismo norte-americano, as revoluções socialistas de Cuba, Nicarágua e El Salvador e o caso do Chile eram temas sobre os quais os professores encontravam materiais de suporte. Na esteira do enorme sucesso do livro de Julio Chiavenatto sobre a Guerra do Paraguai<sup>18</sup>, esse tema era um dos mais comumente tratados em sala de aula. Em algumas escolas esse livro e a obra de Eduardo Galeano – *As veias abertas da América Latina* – eram indicados como leituras obrigatórias para os alunos.

Fora de circulação, os livros didáticos usados naquela época podem ser encontrados em bibliotecas e é muito interessante analisar seus sumários. O livro das profas. Elza Nadai e Joana Neves foi seguramente um dos maiores *best sellers* neste segmento. A primeira edição data de 1979, e tinha 364 páginas, nas quais, entre outros temas, as autoras proporcionavam aos alunos oportunidade de discutir sobre o mito da criação dos homens entre os astecas, como era Tupac Amaru, ou ainda a guerra pelas *Black Hills* (NADAI e NEVES, 1979, s/n). Em uma edição posterior, havia um grande apêndice, com uma coletânea de textos para a realização de estudos de caso. Sobre o México estudava-se todo o século XIX até o governo de Cárdenas. No caso da Venezuela, recuava-se ao período colonial, até chegar às experiências democráticas contemporâneas. O Paraguai e a Argentina eram também contemplados (NADAI e NEVES, 1983, p. 19 a 23 do manual do professor). No livro de Luiz Koshiba e Denise Pereira – outro campeão de vendas – um capítulo era também dedicado aos mesmos quatro países, atendendo a uma orientação da Coordenadoria de Normas Pedagógicas, a CENP, ao apresentar a proposta curricular. Esse importante órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para subsidiar os professores da rede pública, produziu uma apostila com uma variada coletânea de documentos, os quais, segundo as organizadoras, haviam sido selecionados fugindo do olhar eurocêntrico (CENP, 1983, p. 5). Analisando livros e outros materiais que circularam nessa época, Circe Bittencourt considera essa *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau* um exemplo das inovações que começavam a ser introduzidas nas salas de aula. Os documentos não só tinham temas

---

18 Chiavenatto, Julio José. *Genocídio Americano: A Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1979. Para se ter uma idéia do estrondoso sucesso do livro, em 1981 o livro já estava em sua 13ª reimpressão.

diversos, mas também traziam variedade do tipo de documentos: artigos de jornal, trechos literários, relatórios oficiais, etc. Além de aspectos políticos e econômicos, contemplavam também os sociais e culturais, alargando a visão dos alunos, ainda que os exercícios, segundo ela, ficassem bem aquém das possibilidades, em termos metodológicos (BITTENCOURT, 1996, p. 216).

Dez anos após a implantação da proposta curricular, no I Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1988, José Luis Beired, Kátia Gerab e Maria Angelina Resende elencavam uma série de dificuldades e problemas que eles, já envolvidos com a pesquisa em História da América, identificavam no ensino desses conteúdos. Comentando, por exemplo, a influência do pensamento cepalino e da teoria da dependência nos estudos acadêmicos brasileiros, eles afirmavam:

Todas essas interpretações penetraram nos livros didáticos de História da América. No caso das teorias cepalinas, ainda encontramos em muitos livros a idéia da América Latina como o 'lugar do atraso e do subdesenvolvimento que, no entanto, começa a ser superando em alguns países pelo processo de industrialização'. O desenvolvimento industrial é entendido, nesse caso, como o 'remédio contra todos os nossos "males", que levará o continente ao progresso.

A Teoria da dependência também penetrou, de certa forma, nos livros didáticos. Na maior parte das vezes, encontramos simplificações que reduzem a História da América Latina a etapas sucessivas de dependência econômica: a dependência colonial, a dependência primário-exportadora, a dependência tecnológico-financeira. A História do continente passa a ser essencialmente um produto das determinações externas, provocadas pela situação de dependência [...] (ANAIS, 1988, p. 219).

É bem verdade que a essa época já começava a haver, no Estado de São Paulo, um lento, mas constante abandono do estudo de História da América no 2º grau, ainda que em várias propostas dos anos 1980 para o 1º grau, (São Paulo, em 1980 e 1982 e Espírito Santo em 1983 por exemplo), continuassem sendo contemplados tópicos de História da América. Mesmo a proposta paulista de 1992, propondo um currículo a partir de eixos temáticos, reservava lugar para a América. Não obstante, o que se tem constatado nos últimos anos, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, é um crescente abandono dos estudos americanos. Eles continuam presentes nos manuais escolares, mas com poucos

capítulos, quase todos subordinados à história do capitalismo (colonização, imperialismo, globalização).

Em parte, a reintrodução dos estudos de história latino-americana nos currículos do final dos anos 1970 atendia a um decreto de 1969, baixado pelo presidente Médici, o qual restabelecia uma convenção assinada nos anos 1930 que visava, entre outros fins, fomentar tais estudos em todos os países do continente. Tal decisão insere-se no conjunto de medidas decorrentes do acordo MEC-USAID, estabelecido em 1964, que provocou as mais intensas reações no Brasil.

Nessa convenção havia um ponto especialmente importante, que nos possibilita chegar ao último tópico deste artigo.

#### **REVISÃO INTERNACIONAL DOS MANUAIS ESCOLARES E A BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO NO ÂMBITO DO MERCOSUL.**

Guy Hollanda, quase no final do seu livro, também faz referência a essa Convenção internacional. Segundo ele, havia uma preocupação das autoridades educacionais brasileiras, desde os anos 1930, no tocante à presença de estereótipos nos livros e conteúdos escolares. Entendia-se que tal presença contribuía fortemente para a incompreensão entre os povos, na medida em que a escola inculcava nos alunos noções errôneas e preconceituosas. As disciplinas de História e Geografia eram consideradas as duas com maior incidência desse tipo de problema, razão pela qual o governo brasileiro assinou em 1950 um convênio Internacional junto à Unesco, de modo que os manuais escolares brasileiros fossem revisados e deles eliminadas as partes que viessem a promover incompreensão entre os povos. Convênios semelhantes haviam sido celebrados no início dos anos 1930 com a Argentina e com o México.

A idéia básica era localizar e expurgar dos manuais escolares interpretações que “recordam paixões pretéritas”, no dizer de Hollanda, ou seja, que reproduzissem estereótipos que resultassem em excitação de animosidades entre os jovens dos países signatários dos convênios. Era preciso, contudo, que tais modificações fossem acordadas pelos países. No caso específico entre o Brasil e a Argentina, a iniciativa de aproximação e cooperação foi ampliada: por meio de seus Ministérios das Relações Exteriores, foram traduzidos para o português títulos de autores argentinos e livros brasileiros foram vertidos para o castelhano. Com o mesmo objetivo, o livro do historiador Ricardo Levine “Síntese da

História da Civilização Argentina” foi publicado no Brasil em português e a obra “História da Civilização Brasileira” de Pedro Calmon teve uma versão castelhana. Ambos eram, respectivamente, relator e presidente da Comissão Brasileira e Argentina Revisora dos Textos de História e Geografia<sup>19</sup>. Na coleção Brasileira de Autores Argentinos, iniciada em 1938, foram publicados títulos de história, sociologia e política, dentre eles “Facundo”, de Sarmiento. Já os argentinos puderam ler “Os Sertões”, de Euclides da Cunha.

Esse tipo de iniciativa, avalizada em meados do século XX por um organismo internacional como a Unesco<sup>20</sup>, tocava em um problema sério, que alguns historiadores logo denunciaram: a subordinação do ensino da História às conveniências internacionais ou em nome da conciliação entre os povos. Situações conjunturais podiam aproximar ou afastar politicamente dois ou mais países e não havia como submeter o ensino dessa disciplina ao sabor das relações internacionais. Os educadores, menos céticos, viam na iniciativa um gesto importante no sentido de harmonizar a convivência dos povos (LEITE, 1969, p.209).

A questão era de fato delicada. Miriam Moreira Leite, a propósito desse tema afirma:

Depois da Segunda Grande Guerra, por influência da UNESCO, os livros didáticos de História foram submetidos a análise em diversos países. Verificou-se que o defeito comum da maioria deles era a tendência a monopolizar as virtudes para seu país e a atribuir todas as culpas de conflitos e retrocessos a países vizinhos ou inimigos; a tendência a se ocupar com

---

19 Holanda observa que não foram publicadas obras sobre Geografia, disciplina que o Convênio tratava de maneira muito lacônica. Ele não faz menção, ainda, aos termos do acordo com o México, celebrado pouco depois do celebrado com a Argentina, que data de 1933 (HOLLANDA, 1957, p. 203-205). No livro Obras de Ricardo Levene, publicada pela Academia Nacional de la História, da Argentina, encontra-se um artigo de Carlos Heras em que ele descreve de maneira bastante detalhada o empenho de Levene nesse projeto de avaliação dos livros didáticos, por acreditar que por meio dele se poderia criar um verdadeiro espírito pan-americano, eliminando-se ódios e preconceitos. A julgar pelo artigo, ele teria sido o desencadeador desse processo em vários países do continente, como o Chile, o Brasil, o Uruguai, a Venezuela. Ver Obras de Ricardo Levene. Academia Nacional de la História, Tomo I. Buenos Aires, 1961.

20 Miriam M. Leite menciona que nessa mesma época a UNESCO empreende um esforço de produzir uma História Universal “em que os povos aparecessem como artífices da obra”. Historiadores de todos os países membros desse organismo associado da ONU foram chamados a colaborar. Mas a iniciativa demonstrou ser das mais difíceis, tanto assim que no décimo sexto ano após o início do projeto estava sendo publicado apenas o sexto volume da obra (LEITE, 1969, p. 146).

fatores políticos e militares, que dividem os povos e a dar pouca atenção à História da ciência, da tecnologia e das artes, que pode unir os povos. Além disso, o uso de estereótipos a respeito dos diferentes povos, encontrados nos livros didáticos, cria hábitos inconvenientes de generalizações arbitrárias, sem possibilidade de verificação objetiva (LEITE, 1969, p.140).

É curioso perceber que uma saída encontrada para se escapar desses estereótipos ou mesmo das “animosidades entre os países” a partir dessa época foi dar maior ênfase à história econômica, social e cultural. Portanto, duas ordens de questionamento – a crítica à história político-militar-diplomática e o acirramento dos preconceitos entre os povos –, sem falar na própria renovação historiográfica em curso, levaram os livros didáticos a mudar – em diferentes graus, é verdade –, seus conteúdos. Some-se a isso o fato de que a nova LDB de 1961, ao dar maior autonomia para que as escolas e os professores organizassem seus programas, rompendo com os programas oficiais nacionais, propiciou uma maior diversificação dos conteúdos e das abordagens nas salas de aula, estimulando, por exemplo, o trabalho com documentos. Os limites dessa liberdade, entretanto, eram razoavelmente estreitos, pois dependiam dos recursos a que os professores tivessem acesso. Não por outro motivo se acusam os livros didáticos de terem criado novos programas nacionais, uma vez que a grande maioria deles atendia a todo o mercado brasileiro. Ainda assim, teve início um processo de descentralização dos programas, a ponto de, nos anos 1990, cada escola dispor de autonomia para desenvolver seu projeto pedagógico. Isso foi ainda mais reforçado com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, durante a gestão de Paulo Renato Souza à frente do Ministério da Educação entre 1995 e 2001.

As iniciativas dos anos 1930 e 1950 no sentido de reconhecer que os livros didáticos ou outros materiais escolares exercem papel de veículos ideológicos – podendo ou não contribuir para uma melhor convivência entre os povos –, e que, por isso, seria necessária a intervenção do Estado para expurgar os conteúdos inadequados e produzir livros mais apropriados, levantam uma questão que nos parece permear todo o debate havido até aqui no sentido de se promover uma aproximação dos programas de História e Geografia no âmbito dos países do Mercosul. Ao mesmo tempo em que se realiza uma nem sempre fácil negociação econômica, no sentido de constituir um bloco regional, representantes do Brasil, da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e do Chile, por meio dos seus respectivos Ministérios da Educação, procuram

desenvolver um programa que visa possibilitar aos estudantes da região um melhor conhecimento sobre seus parceiros e vizinhos. Ocorre que ao longo dos séculos, em certas regiões, houve mais conflitos do que amizade, sendo a Guerra do Paraguai um bom exemplo. Portanto, propor desenhos curriculares obriga a uma ação conjunta cujo objetivo é apresentar, aproximar e integrar jovens de hoje cujos antepassados por vezes se enfrentaram militarmente, com todas as repercussões que isso sempre acarreta, especialmente em termos de perdas humanas e territoriais. Não há como evitar esses temas, ainda que se reconheça que podem ser vistos de vários ângulos, dependendo do local de onde se fala, o que é importante quando se aprende história. Mas, reconheçamos, a questão é mais espinhosa. Não basta a iniciativa dos especialistas em procurar produzir materiais que proporcionem esses múltiplos olhares sobre os acontecimentos históricos; é preciso considerar as condições concretas da sala de aula em que esses materiais vão circular, ou seja, em que condições se dará a recepção desses textos, tanto por parte dos professores como dos alunos. As populações sul-americanas de fato se vêem integradas? Que contribuições a escola, por meio das disciplinas de História e Geografia, pode dar no sentido de se construírem identidades quando, ao longo da história, parece ter havido muito mais estranhamento? No caso dos brasileiros, ou pelo menos por parte de suas elites, que durante muitas décadas (séculos?) recusaram-se a ver-se como latino-americanas, não será tarefa fácil. Investigações realizadas em outros países apontam problemas semelhantes<sup>21</sup>.

Alguns historiadores e geógrafos dos países do Mercosul estão empenhados em produzir materiais didáticos para alunos e de apoio para os professores. As reuniões realizadas até o momento resultaram em um pequeno conjunto de documentos e algumas ações concretas<sup>22</sup>, mas os resultados parecem incipientes. Problema semelhante enfrenta a OEI -

---

21 A publicação resultante do II Seminário Biental Enseñanza de la Historia y Geografía em el contexto del Mercosul, editado pela UNESCO (2001) traz relatos interessantes a esse respeito. Embora não se verifiquem rejeições à idéia do bloco regional, há preocupações no tocante à autonomia e identidades nacionais.

22 Já foram realizadas três edições do Seminario Biental Enseñanza de Historia y Geografía (Brasil, Chile e Argentina e um quarto deveria se realizar quando da redação desse artigo (novembro de 2004), novamente no Chile. As apresentações dos debatedores têm resultado em publicações de circulação (aparentemente) restrita. Dentre as várias iniciativas práticas, cabe destacar o Intercâmbio Cultural entre a Universidad Nacional de Córdoba / Escola Manuel Belgrano e a Universidad Federal de Santa Catarina/Colégio de Aplicação. Por meio dele, professores e alunos das instituições envolvidas têm podido discutir problemas de ordem teórico-metodológica e realizar projetos conjuntos.

Organização de Estados Ibero-Americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura, que tem na Espanha a sua principal âncora. Ainda que já tenha conseguido propor um currículo-tipo da História da Ibero-América<sup>23</sup>, não tem sido fácil a preparação de materiais que subsidiem os professores. Primeiro, porque é preciso encontrar autores que tenham um grande domínio de conhecimentos supranacionais e próprios do universo escolar – especialmente no âmbito cultural e social – para elaborá-los; e segundo, que tais materiais precisam operar um difícil equilíbrio entre generalizações que dêem um sentido comum aos povos ibero-americanos e as particularidades ou singularidades de cada um desses povos<sup>24</sup>.

Por outro lado, como já bem observou Circe Bittencourt, parece que já conseguimos superar a idéia de que é preciso reinstaurar um espaço de História da América nos currículos. A experiência demonstra quanto é vã essa luta. Muito mais importante e eficiente é lutar para que se busque uma integração temática. No dizer dessa professora:

[...] o estudo das sociedades americanas deve integrar os estudos históricos. O ponto crucial é incorporar as diversas sociedades americanas à problemática brasileira e mundial, articulando as diversas temporalidades e evitando fragmentações ou simples emendas de capítulos em continuidades ultrapassadas ( BITTENCOURT, 1996, p. 210).

É nesse quadro que nos encontramos neste início de século. Por um lado, há grupos preocupados e empenhados em alargar o estudo da História da América, em especial da América Latina, mas procurando fazê-lo a partir de outras perspectivas e abordagens. Por outro, há uma tendência muito forte, iniciada em meados nos anos 1990, de integrar o estudo da História do Brasil aos conteúdos de História Geral, em que não raro os conteúdos da primeira se diluem na segunda. Temas mais recentes como os movimentos sociais, ditaduras e democracia, integram os programas, mas o fazem muitas vezes em uma “zona cinzenta”, entre a Geografia e a História – eventualmente chamada de Geopolítica

---

23 O Ensino da História da Ibero-América. Madrid, OEI: 1999.

24 Um bom exemplo disso pode ser observado no Guia para o Professor relativo ao Tema 6 da proposta curricular, que trata do Desenvolvimento das Repúblicas Ibero-Americanas. Ao propor uma periodização para o desenvolvimento econômico durante o século XX, identifica três grandes etapas, mas acaba por reconhecer que na verdade essa periodização é mais apropriada para aqueles países em que a industrialização foi mais acentuada: Brasil, México, Argentina, Chile e Uruguai. Cf. O Ensino da História da Ibero-América. Madrid: OEI, 1999, pp. 76-77.

contemporânea. Invariavelmente, contudo, estão subordinados a temáticas mais gerais, como o imperialismo e o mundo globalizado. Ao mesmo tempo, um instrumento que sempre foi decisivo para a formação dos programas do Ensino Médio – os vestibulares – tem relegado os temas de História da América a alguns tópicos gerais, como a América pré-colombiana, a conquista do continente pelos europeus e os processos de emancipação dentro do contexto revolucionário do século XVIII, no caso dos Estados Unidos, ou napoleônico, no caso da América Latina, abandonando vários outros temas anteriormente estudados. Portanto, esses exames não servem mais como um fator a estimular a inclusão da História da América nos programas do ensino médio. O resultado disso tudo é que nossos alunos continuam sabendo pouco, quase nada, sobre os vizinhos de continente: sua história, sua cultura, sua realidade. Ironicamente, apesar de todos os esforços político-diplomáticos do governo brasileiro em se aproximar desses países, em particular da América do Sul, suspeito que mais do que nunca a imagem que nossos estudantes têm dos Estados Unidos e dos países latino-americanos seja marcada por estereótipos, ainda que um pouco distintos dos estereótipos de cem ou cinquenta anos atrás. Hollywood continua tendo muito mais força na construção das representações sobre a América Latina do que as salas de aula. Romper com isso é um imenso desafio. Quem se habilita?

#### REFERÊNCIAS

- BEIRED, José Luiz, GERAB, Kária e Resende, Maria Angélica. “Os Problemas do Ensino de História na América. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FE-USP, 1988, pp 210 –228.
- BITTENCOURT, Circe. “O percurso acidentado do ensino de História da América”. In BITTENCOURT, Circe e IOKOI, Zilda. Educação na América Latina. São Paulo: Expressão e Cultura/ EDUSP. 1996, pp. 203 a 218.
- DIAS, Maria de Fátima S. A “invenção da América” na cultura escolar. Campinas: FE/UNICAMP (tese de doutorado), 1997.
- FONSECA, Selva G. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

- HERAS, Carlos. “Labor en la revisión de textos para la enseñanza argentina y americana”. In: Obras de Ricardo Levene Tomo I. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1961.
- HOLLANDA, Guy. Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931- 1956. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957
- LEITE, Miriam Moreira. O Ensino da História no Primário e no Ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MARFAN, Marilda A (org.). O Ensino de História e Geografia no Contexto do Mercosul ( I Seminário Regional). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto –MEC, 1998.
- O Ensino da História da Ibero-América. Madrid: OEI, 1999.
- II Seminário o Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul. Santiago do Chile: UNESCO, 2001.