

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: TRAJETÓRIAS E AS
REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

AUTOR: Arthur Estácio Pereira Costa

ORIENTADORA: Prof. Dra. Ernesta Zamboni

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Campinas

2012

**FI CHA CATALOGRÁFI CA ELABORADA PELA BI BLI OTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNI CAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C823e	<p>Costa, Arthur Estácio Pereira, 1981- O ensino de História da América: trajetórias e representações sobre os indígenas nos livros didáticos / Arthur Estácio Pereira Costa. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Ernesta Zamboni. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ensino de História. 2. Educação brasileira. 3. Educação – Brasil – História – Séc. XIX – XX. 4. Livros didáticos. 5. Indígenas brasileiros. 6. América – História. I. Zamboni, Ernesta, 1939- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-215/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The teaching of American History: trajectories and representations built on indigenous in textbooks

Palavras-chave em inglês:

Teaching of History

Brazilian education

Education - Brazil - History - Century XIX – XX

Textbooks

Indigenous brazilians

America - History

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ernesta Zamboni (Orientadora) Vera

Lúcia Sabongi de Rossi Maria

Aparecida Bergamaschi Maria

Carolina Bovério Galzerani Kátia

Maria Abud

Data da defesa: 30-11-2012

Programa de pós-graduação: Educação e-mail: aestacio@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARTHUR ESTÁCIO PEREIRA COSTA

**“O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: TRAJETÓRIAS E AS
REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS”**

ORIENTADORA: Prof. Dra. Ernesta Zamboni

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ARTHUR ESTÁCIO PEREIRA COSTA E ORIENTADO PELA PROF. DRA. ERNESTA ZAMBONI


Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: TRAJETÓRIAS E AS
REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

AUTOR: Arthur Estácio Pereira Costa

ORIENTADORA: Prof. Dra. Ernesta Zamboni

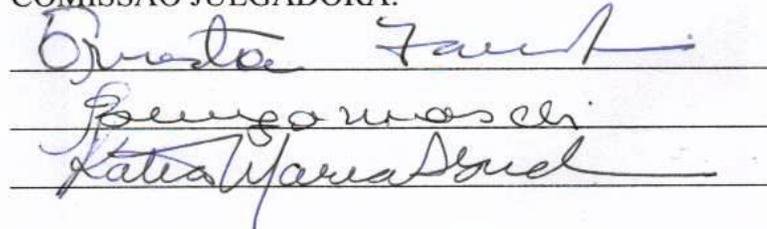
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Arthur Estácio Pereira Costa e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 30/ 11/ 2012



Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Dedico este trabalho a minha filha Maria Flor, aos meus familiares e a Adriane.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que, de alguma maneira, fizeram parte da realização deste trabalho. Em especial:

À professora Ernesta pela paciência, apoio e confiança. Aos meus pais, Roberto e Socorro, e as minhas irmãs, Janaína e Verônica, por sempre acreditar em mim. Ao *tio* Zé, *seo* Fernando e a *dona* Genésia, por suas histórias. Aos amigos Sex, Lau, Saviola, Gabriel, Victor, Zé, Caju, Carol e Ângela, pelas conversas e ideias. Aos alunos e professores que conheci, principalmente da Escola Estadual Hilton Federice, local de vivências, experiências e aprendizagens educacionais.

À Adriane, pela compreensão e carinho, por quem nutro um intenso amor e quero cada vez mais por toda a minha vida.

RESUMO

A presente dissertação analisa as trajetórias do ensino de História da América na educação brasileira, entre o século XIX e XX, no cenário político imperial (1822-1889) e republicano (1889-1960), evidenciando as representações construídas sobre os indígenas nos livros didáticos de História da América. Para isso, foram ressaltados intelectuais e instituições, nacionais e internacionais, envolvidas nas discussões sobre a América e sua constituição como saber escolar; os conteúdos presentes nos programas curriculares elaborados nas reformas educacionais de 1856, Francisco de Campos (1931), Gustavo Capanema (1942), e na lei nº. 1359 e portarias nº 724, nº 966 e nº 1045 (1952); e a produção de livros didáticos para o ensino, *Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo, e *História da América – 2^o. série ginásial*, de Joaquim Silva e de Basílio de Magalhães.

ABSTRACT

This paper analyzes the trajectories of the teaching of American History in Brazilian education, between the nineteenth and twentieth centuries, in the imperial political scenario (1822-1889) and Republican (1889-1960), showing the representations built on indigenous people in the American History textbooks. For this, it was highlighted national and international intellectuals and institutions involved in discussions about America and its constitution as school knowledge, the contents present in the curricula developed in the educational reforms of 1856, Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942), and law No. 1359 and ordinances No. 724, No. 966 and No. 1045 (1952), and the textbooks production for teaching, *Compendium of American History*, by Rocha Pombo, and *American History – 2nd grade of elementary school*, Joaquim Silva and Basílio Magalhães.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA DO IMPÉRIO A REPÚBLICA (1822 – 1942).....	21
1. O ensino de História da América no Império.....	21
1.1. A proposta de Frei Monserrate e a Reforma de 1856: a América presente no programa curricular e no livro didático.....	27
2. O ensino de História da América na República.....	34
2.1. Rocha Pombo e o <i>Compêndio de História da América</i>	40
2.2. O IHGB e o Congresso Internacional de História da América.....	50
3. As reformas educacionais Francisco de Campos e Gustavo Capanema.....	54
CAPÍTULO II - A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA COMO DISCIPLINA (1951): O PAN-AMERICANISMO E AS DISCUSSÕES EM TORNO DO CONTINENTE E DOS INDÍGENAS.....	65
1. O Pan-americanismo, a América e os indígenas.....	65
2. O Seminário Educacional Interamericano (1949) e o Plano Cultural Interamericano (1951).....	82
3. A lei nº. 1359 e as portaria nº 724, nº 966 e nº 1045: a implementação da disciplina História da América (1951).....	89
CAPÍTULO III – OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA, A PARTIR DE 1951, E A REPRESENTAÇÃO SOBRE OS INDÍGENAS.....	94
1. A trajetória dos livros didáticos.....	94
2. A editora Livraria Francisco Alves, a Companhia Editora Nacional, e o CNLD.....	98
3. Os autores e o livro didático <i>História da América – 2ª. série ginásial</i>	102
3.1. Joaquim Silva.....	102
3.2. Basílio de Magalhães.....	105
4. As representações sobre os indígenas nos livros didático de <i>História da América – 2ª série ginásial</i>	108

4.1. <i>História da América – 2ª série ginásial</i> , de Joaquim Silva.....	108
4.2. <i>História da América – 2ª série ginásial</i> , de Basílio de Magalhães.....	116
4.3 Aproximações e distanciamentos dos autores e suas representações.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
FONTES.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135

INTRODUÇÃO

As minhas práticas educacionais relativas à disciplina de História nas escolas públicas estaduais, iniciadas no ano de 2005, suscitaram intensas reflexões e indagações sobre seu ensino nos livros didáticos. A cada contato com os conteúdos de História, tanto das classes de fundamental, quanto de médio, me chamava atenção, em História da América, a imagem do continente latino-americano e as representações produzidas sobre os indígenas. Embora livros, como as coleções *Nova História Crítica*, de Mario Schmidt, *História & Companhia*, de Adhemar Marques, Flávio Berutti e Ricardo Faria, *História & Vida Integrada*, de Nelson e Cláudio Piletti, *História Martins*, de José Roberto Martins Ferreira, *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim, *História Integrada*, de Cláudio Vicentino, para o ensino fundamental. E *História Geral e Brasil*, de José Geraldo Vinci de Moraes, *História da América*, de Raymundo Campos, e novamente *Nova História Crítica* de Mario Schmidt, para o ensino médio, apresentassem diferenças em relação ao grau de ensino a que eram destinados, à estrutura de texto, aos dados numéricos, às imagens iconográficas, aos resumos, às propostas de trabalhos e de questões e às bibliografias, existiam importantes semelhanças na História ensinada sobre a América.

Em todos os livros, os conteúdos de História da América apresentam-se como referentes à América Latina¹, com uma abordagem voltada somente aos países de língua espanhola. A História do Brasil e dos Estados Unidos, está à parte desses conteúdos. Estes, estão centrados em três grandes momentos históricos, dispostos em “Descoberta e Conquista”, “Colonização da América Espanhola” e “Independência da América Espanhola”. Outros conteúdos, relativos ao século XX, como a Revolução Cubana e as ditaduras militares, são também tratados, porém dentro do contexto e dos desdobramentos da Guerra Fria.

Assim, o ensino desta América, leva a uma interpretação da sua História e, sobretudo, seus habitantes nativos, os indígenas. A descoberta da América, por Cristóvão Colombo, no ano de 1492, teria dado início a um processo de mortes e exploração no

¹ Conceito inventado no século XIX por Napoleão III, governante do Segundo Império Francês, que considerava os países de colonização espanhola e portuguesa, assim como suas ex-metrópoles e a França, de origem Latina.

continente. Segundo Cláudio e Nelson Pilleti, no livro *História e Vida Integrada*, para a 6ª série,

A chegada dos europeus provocou uma série de mudanças na vida dos povos da América, muito dos quais foram explorados, escravizados ou simplesmente dizimados.

Quando estes aqui chegaram, encontraram várias sociedades plenamente organizadas. Ao longo de séculos, entretanto, a ação dos colonizadores acabou por eliminar grande parte da história desses povos².

Ainda no momento da conquista, só a presença do europeu já teria sido responsável por milhares de mortes dos habitantes que aqui estavam, em razão das várias doenças trazidas pelo branco, como varíola, pneumonia, gonorréia, o tifo, sarampo, assim como suas ações. O desejo e a ganância por metais preciosos, pela conquista da terra, também ocasionaram confrontos. Os espanhóis, além de impiedosos e violentos, possuíam vantagens bélicas, com armas de fogo, canhões e espadas de aço; tinham um contingente de soldados que, apesar de pouco numeroso, utilizavam-se de cavalos, o que assustava os indígenas e facilitava sua mobilidade nas terras do Novo Mundo. Contaram também com a rivalidade entre as diferentes etnias, o que levou alguns indígenas a apoiarem suas ações pelo fim do domínio dos grupos que estavam no poder. Tudo isso proporcionou, segundo a leitura dos livros, além do extermínio de muitos habitantes, o controle dos espanhóis sobre o continente americano.

De acordo com Mário Schimdt, no livro *Nova História Crítica*, para a 6ª série do ensino fundamental,

Para tomar o ouro e a prata, os espanhóis declararam guerra aos Impérios Inca e Asteca. Trouxeram soldados e atacaram as cidades dos índios. Bombardearam, incendiaram, mataram. Como cães raivosos, destruíram e roubaram.

Os espanhóis foram muito violentos com os índios. Coisas horríveis aconteceram.

² PILLETI, Nelson e Claudino. *História e Vida Integrada* - 6ª série. São Paulo: Ática, 2002; pág.71.

Certa vez um capitão espanhol ficou irritado porque os índios não traziam ouro e prata na quantidade que ele queria e resolveu puni-los. Seus homens pegaram o machado e deceparam as mão de vários índios, incluindo velhinhos e crianças³.

Após a “Conquista”, a coroa espanhola, em nome do rei, passou a submeter os nativos ao trabalho compulsório, *mita* e *encomienda*, nas fazendas e minas, dando continuidade, segundo os livros didáticos, à violência dos conquistadores. Enquanto isso, a Igreja Católica se responsabilizava por cuidar do ensino religioso e cultural cristão-europeu dos nativos. Como expõe o autor do livro *História Martins*, José Roberto Martins Ferreira:

Para trabalhar nas minas e nas plantações, existiam milhões de indígenas. Bastava forçá-los a trabalhar. Tudo muito simples quando se tem a força.

(...)Como o rei era o dono de todas as terras, inclusive as minas, ele cedia parcelas para quem quisesse explorá-las. (...) junto com essa parcela de terras, ele concedia ao colono o poder sobre todos os índios que habitassem nessa área. (...). Desobedecer significava contrariar o rei. O castigo podia ser a morte. Em troca do serviço dos indígenas, os colonos deveriam dar-lhes comida, proteção e instrução religiosas. Das três obrigações somente a última era cumprida, não pelos colonos, mas pelos padres (...).

Que preço esses povos tiveram que pagar para conhecer a palavra de Cristo!⁴

As populações indígenas, a partir do texto então, neste período colonial, continuariam sendo aniquiladas, o que acarretaria, mais do que no fim do seu contingente, o fim da sua cultura. Segundo o livro *História da América*, de Raymundo Campos, eles “foram dizimados em grande número, no maior cataclismo demográfico que a humanidade conheceu”⁵; dos aproximadamente 50 milhões que viviam aqui antes da chegada de Colombo, no século XV, só haveriam por volta de 7 milhões, no século XIX. Em outros livros didáticos, naqueles em que havia tais dados populacionais, todos demonstravam uma redução do contingente de nativos para 10 milhões, ainda no século XVII.

³ SCHIMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica* – 6ª.série. São Paulo: Nova Geração, 2002; pág.145.

⁴ FERREIRA, José Roberto Martins. *História:6ª.série/Martins*. São Paulo: FTD, 1997; pág.75 e 76.

⁵ CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. *História da América* – 2ª.edição. São Paulo: Atual, 1991; pág.32.

A partir das independências da América, no século XIX, os indígenas, por vez nos livros didáticos, sumiriam da história do continente. Neste momento, os textos dão destaque relevante ao grupo dos crioulos⁶ que, influenciados pelo pensamento liberal, passaram a lutar contra o domínio colonial da metrópole, lideraram os movimentos de independência, com pouca participação dos populares (índios, mestiços e negros). Com o surgimento das nações latino-americanas, de língua espanhola, os crioulos tornaram-se o novo grupo a frente do poder.

No contato com os livros didáticos de História, me chamava atenção a memória do continente latino americano que era construída ao longo das páginas, sobretudo a maneira que os indígenas eram representados nos textos. Esta memória estava marcada por visões deturpadas sobre o continente latino-americano, que acabavam inferiorizando as culturas indígenas. Além disso, havia um destacado enaltecimento ao sofrimento do indígena a partir do contato com os europeus, tratando-os como as grandes vítimas de um massacre, incapazes de lutar e resistir diante da crueldade, inicialmente, dos espanhóis. O modo como os livros didáticos tratavam a América Latina, principalmente os indígenas, me levava a problemas que não sabia como superar em sala de aula. Como trabalhar, questionar, tratar a visão desta História tão marcada nos textos pela dor, sofrimento, exploração e negação? Como falar das populações indígenas desmistificando um conhecimento que os trata como covardes, incapazes ou inferiores?

Como durante a graduação sempre tive interesse e indagações em relação às visões sobre os grupos indígenas nas sociedades americanas, acabei recorrendo às minhas lembranças e anotações feitas durante as aulas de História da América e da Licenciatura, e também a textos guardados sobre o assunto. Nos materiais vasculhados, encontrei apenas uma folha impressa, com o título *Minicurso de América: “A América nos livros didáticos”*, utilizada num raro momento da aula de História da América para a discussão do seu ensino nos manuais escolares. Apresentava-se dividida em três tópicos. O primeiro enfatizava que, entre os fatores que ajudam a construir a imagem da América Latina no continente, estão os livros didáticos. No segundo, de forma sucinta e esquemática, eram indicadas três tradições

⁶Descendentes dos espanhóis ou filhos dos mesmos nascidos na América. Estes compunham um grupo elitista que reivindicava maiores direitos nos cargos administrativos, ocupados por espanhóis

da história da América Latina nos livros didáticos: cientificista, lascasiana, e dos vencedores e vencidos.

Contudo, a folha me suscitou a possibilidade de um caminho. Talvez pudesse encontrar respostas sobre as representações dos indígenas da América Latina em estudos relativos ao ensino de História da América. Passei a investigar estudos acadêmicos em que as representações textuais dos indígenas da América Latina nos livros didáticos de História fossem o tema central de debates historiográficos e educacionais. Mesmo assim, a área relativa ao estudo da história das disciplinas escolares apresentava uma enorme carência, sobretudo em relação ao ensino de América. Poucas, mas importantes publicações foram encontradas, como nos *Anais do Seminário Perspectiva do ensino de História*, de 1988, “Os problemas do ensino de História da América”, de José Luiz Beired; e os livros *Educação na América Latina*, organizado pelas professoras Zilda M.G. Yokoi e Circe M.F. Bittencourt, e *A “invenção da América” na cultura escolar*, de Maria de Fátima Sabino Dias.

Para José Luiz Beired (1988), permanecem com muita força, em alguns livros didáticos, afirmações da América Latina baseadas em concepções raciais. Esta interpretação, dominante no final do século XIX e início do século XX, servia para explicar a estagnação do continente, representando o indígena com “preguiçoso” e “apático”, como algo “natural da raça”, em contraposição à civilização europeia, ávida por progresso. Tal interpretação, simplista e generalizante desses sujeitos históricos presentes nos livros didáticos, derivava de sérias dificuldades na renovação e reestruturação do ensino de História da América. As editoras acabavam por perpetuar os problemas nos livros, longe das pesquisas e dos debates recentes, e estas eram poucas. Ficava claro que, para tratar das representações dos indígenas, teria que me aproximar das análises sobre ensino de História da América.

Segundo Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinicius de Moraes⁷(2003), a História da América ensinada nos livros didáticos constrói o continente latino-americano com uma imagem de sujeição, de autoritarismo e de incapacidade de livrar-se da condição da colônia. A América aparece como uma terra onde o massacre ocorreu; em que culturas e sociedades

⁷ FERNANDES, L. E , MORAIS, M.V; “História da América – Renovação da História da América”; in *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, Leandro Karnal (org); São Paulo: Contexto, 2003.

foram mortas a golpes de espada, um lugar de veias abertas, pronto para receber a violência e a dominação estrangeira; como um continente vitimado. Estas visões da América, de acordo com Fernandes e Morais (2003), nos remetem às tradições historiográficas cientificista, lascasiana e a dos vencedores e vencidos, criadas posteriormente ao processo de independência dos países latino-americanos, cujas raízes datam de fontes documentais como as crônicas.

As crônicas são relatos escritos, em sua maioria por europeus, a partir da chegada de Colombo, de 1492 até o século XVII, que narra fatos da descoberta, conquista e colonização dos territórios, e contém a descrição geográfica do local e etnológica dos povos nativos⁸. Para os europeus, havia a necessidade de se conhecer a América, já que, de acordo com Edmund O’Gorman (1992), eles desejavam transplantar para o continente as formas de vida europeia⁹, afim de imprimir nos nativos aqui presentes “um processo inventivo de um ente feito à imagem e semelhança do seu inventor”¹⁰.

O próprio Cristovão Colombo logo no primeiro contato com a América descreve os indígenas, segundo Tzvetan Todorov (1999)¹¹, como seres humanos sem qualquer cultura, devido a ausência de costumes, ritos e religião. A visão de Colombo para com os nativos, na medida em que se relacionava com eles, se desenvolveu de duas maneiras. Primeiro, pensava que eles eram seres completamente humanos com os mesmos direitos que ele, e aí os considerava não somente iguais, mas idênticos; este comportamento desembocou no assimilacionismo, ou seja, na projeção dos seus próprios valores sobre os outros. Em determinados momentos, partia para a diferença, que imediatamente traduziu-se em superioridade e inferioridade (no caso, obviamente, os índio eram inferiores); recusava a existência de outros seres humanos, que não fosse um estado imperfeito de si mesmo. Estas duas dimensões pelo contato com o outro, leva a uma experiência de alteridade baseada no egocentrismo, na identificação de seus próprios valores com valores em geral, do seu eu com o universo que conhecia e entendia, levando a ter a convicção de que o mundo é um.

⁸ Isso porque, de acordo com o Hector Bruit, seguindo o próprio ato de conquistar: era necessário conhecer a geografia e historia do continente novo, para impor a colonização e evangelização seja por iniciativa dos próprios colonizadores e missionários, ou por ordem das autoridades espanholas e eclesiásticas

⁹ Essa finalidade, para O’Gorman, vislumbra-se não só na implantação do catolicismo hispânico e das instituições políticas e sociais espanholas, mas também em toda a variada gama de expressões artísticas, culturais e urbanas.

¹⁰ O’GORMAN, Edmundo; *A Invenção da América*, São Paulo, Editora UNESP, 1992, pág. 199.

¹¹ TODOROV, Tzvetan; *A Conquista da América: a questão do outro*, 2ª. edição – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Segundo Roger Chartier (1990)¹², quando uma determinada realidade é construída, um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção de mundo com os seus valores e o seu domínio através das representações. Elas demonstram a maneira pela qual as sociedades imprimem seus valores e práticas, enfim, de como o mundo deve ser visto. O conceito de representação é manifestado por padrões, normas, instituições, imagens, cerimônias. De acordo com Sandra Pesavento (2005), “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”¹³. Contudo, a representação é uma construção que também encobre ordenamento, identificação, legitimação e exclusão.

É interessante ressaltar que, a partir da chegada dos europeus à América, a começar com Colombo, uma considerável elaboração de representações sobre os povos aqui encontrados começou a ser construída. O olhar de estranhamento perante a nova terra e seus habitantes produziu, a partir século XVI, representações, através das crônicas, que estavam carregadas daquilo que era ausente no outro, com elementos que acabavam por diferenciar os indígenas dos europeus. Esses eram representados como “selvagens”, “indomáveis”, “dóceis”, “naturalmente bons”, “idólatras”, ou ainda, como um pouco de cada coisa.

Passados anos de colonização, no século XIX, as crônicas começaram a ser reeditadas na América sob domínio hispânico. As publicações, para José Alves de Freitas Neto (2004)¹⁴, tiveram um papel fundamental durante as lutas pela independência, sobretudo para as classes dirigentes que compunham as novas nações¹⁵. Com a mentalidade e o espírito nacionalista voltada para o Velho Mundo, as classes dirigentes preferiram ser herdeiras da Europa e portadoras dos “desígnios da modernidade”. Neste momento, influenciados pelas ideias liberais, reflexo da independência dos EUA e da Revolução Francesa, na busca de legitimar a nação e o povo soberano, queriam criar uma identidade cultural que representasse cada Estado Nacional que nascia.

¹² CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

¹³ PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pág. 40

¹⁴ NETO, José Alves de Freitas, “O resgate da crônica, questões sobre etnia e a identidade da América hispânica do XIX”; in: *Idéias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, Ano 11, 2004.

¹⁵ Com a formação dos Estados nacionais havia a necessidade, para tais grupos, de estabelecer uma unidade e criar uma idéia de nação, formando um cidadão com o sentimento de pertencer a um território, com uma língua, uma História, uma religião

No entanto, a pluralidade cultural, em vista da diversificada composição étnica que constituía a América, era vista com preocupação. Os indígenas eram uma questão que incomodava as classes dirigentes. Eles se encontravam em números expressivos pelo continente, continuavam falando suas línguas, desenvolvendo suas práticas culturais e, também, eram vistos como um obstáculo ao desenvolvimento econômico das nações latino-americanas¹⁶.

As crônicas, no contexto de independência, passaram a ser documentos fundamentais para consolidar valores e ideias, oferecendo “dados”, que seriam úteis a tais classes, principalmente em relação aos indígenas¹⁷. Os nativos, segundo Freitas Neto (2004), tornaram-se uma questão que ganhou novas roupagens e se moldou, nesse caso, aos interesses da formação das nações latino-americanas¹⁸, num processo ambíguo que o excluía e ao mesmo tempo o valorizava¹⁹, demonstrando por fim, preconceitos e práticas de séculos anteriores.

No final do século XIX, em meio a um discurso revestido de características biológicas ou históricas²⁰, surgiria a primeira tradição historiográfica sobre a América Latina, com Leopoldo Von Ranke. Segundo Fernandes e Morais (2003), dotado de um método empirista, de uma série de técnicas de detecção da verdade histórica, Von Ranke escreveu o artigo “As colônias americanas”, com base nas crônicas do conquistador

¹⁶ Durante o período colonial a Espanha criou unidades territoriais reduzidas, áreas de proteção aos indígenas, que eram vistas, pelo criollos, após independência, como corporações que atrapalhavam o progresso nacional.

¹⁷ De acordo com Hector Bruit, todas as crônicas desenhavam um quadro completo da estrutura e organização dos povos indígenas: costumes, alimentação, vestuário, religião, educação, família, jogos, organização social, política, etc.

¹⁸ No momento das independências, segundo Henri Favre, em muitas obras que se produziram naquele período, havia um discurso unificador das diversidades do universo dos nativos. Na busca da configuração de uma identidade da população nacional nos recentes países latino-americanos, a tendência foi desaparecer a categoria “índios” e de falar apenas em cidadãos. Astecas, maias, incas, araucanos, eram substituídos nesse processo, por mexicanos, guatemaltecos, bolivianos e equatorianos, chilenos. A homogeneização da sociedade nacional dos Estados latino-americanos ignorava a dinâmica interna das numerosas sociedades indígenas. O pesquisador peruano Rodrigo Montoya, atesta esse processo, quando afirma que no Peru a relação entre o Estado nacional e os grupos étnicos era de exclusão, que vinha desde o período colonial, e de que as repúblicas foram formadas sem os índios e contra eles.

¹⁹ A Espanha, coloca O’Gorman, procurou de boa fé, no período colonial, integrar os indígenas por meio de leis e instituições que, como a *encomienda*, estavam calculadas para estabelecer uma convivência que, em princípio, acabaria por assimilá-lo e, no limite, igualá-lo ao europeu.

²⁰ Por trás desta oposição entre as classes dirigentes e os indígenas haveria indicações de uma teoria que aflorava na segunda parte do século: o darwinismo social. Efetivou-se a prática e um novo discurso onde os nativos eram “naturalmente” avessos à civilização. Os indígenas, assim como os negros, passaram a ser vistos com características raciais inferiores, que aliadas a sua “apatia” e “indolência”, impediam o progresso das nações latino-americanas

espanhol Cortez. Nesse, expunha a ideia de uma cultura dominante na empresa colonizadora: a espanhola, e que o indígena seria alguém passível diante da imposição civilizatória dos europeus. Nos Estados Unidos, contemporâneo a Von Ranke, o historiador William Prescott, durante a Guerra Civil (1861 – 1865) escreveu a obra *A conquista do México*, no qual valorizava o pensamento espanhol: racional, superior e vencedor sobre a superstição mágica dos indígenas. Mesmo o nativo sendo visto como o bom selvagem, obediente e com muitas qualidades, Prescott o considerado como um ser diferente e inferior, com base nas mesmas fontes documentais de Von Ranke²¹.

Num segundo momento, outra tradição historiográfica, a lascasiana, encontrou suas raízes nas crônicas do dominicano espanhol Bartolomé de Las Casas do século XVI. Este dedicou parte da sua vida lutando contra a maneira que os indígenas eram tratados na colônia, questionando constantemente como a dominação estava sendo feita. Para Las Casas, o indígena deveria ser cristão, um servo da Igreja e não do Estado espanhol; no lugar da violência física empregada pelos conquistadores, propõe outro modelo: o católico. Sua crítica, no entanto, enfatiza o sofrimento e a destruição, o aniquilamento de um povo. Mais do que destacar o ímpeto violento dos espanhóis, o dominicano olhava para os indígenas como dotados de “fraqueza”, “incapazes de ter tempo ou coração para resistir, presas fáceis para os conquistadores”.

Na década de 70, com o uruguaio Eduardo Galeano, ocorreria “a releitura mais famosa dos escritos de Las Casas e referência dos livros didáticos (...): *As veias abertas da América Latina*”²², de grande sucesso editorial. Com boa aceitação pelo público de esquerda da década, sua tese mostraria a exploração da América Latina e os males sociais, econômicos e políticos que teria causado ao continente. No entanto, assim como Las Casas, Galeano expõe as terras americanas e seus habitantes fadados à derrota diante da

²¹ É difícil supor que os dois autores influenciaram diretamente a concepção dos livros didáticos de hoje. Contudo, para Fernandes e Moraes, idéias semelhantes seriam encontradas na obra *A vida cotidiana dos astecas na véspera da conquista espanhola* do autor Jacques Soustelle, na década de 50 e que é altamente recorrente nos livros escolares atuais. Na obra do francês, os dois autores do século XIX mais do que estarem presentes na bibliografia, deixam sua nítida influência. Soutelle valoriza a sociedade asteca, tornando a invasão espanhola uma tragédia, pois populações civilizadas, muito próximas da cultura européia, foram destruídas. O indígena da cidade de Tenochtitlán, por exemplo, não seria somente o integrante de uma tribo, mas cidadão de uma civilização com cultura muito desenvolvida, mas que acabou subjugado por outra, com superioridade tecnológica.

²² FERNANDES, L. E , MORAIS, M.V; “História da América – Renovação da História da América”; in *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, Leandro Karnal (org); São Paulo: Contexto, 2003. Pág. 116

superioridade “branca e vencedora”, reduz as culturas nativas e desenvolve uma “imagem passiva ao nosso continente”.

A visão dos vencidos e vencedores seria a terceira tradição. Para Fernando e Morais (2003), uma “espécie de mescla” de autores como Galeano e Soustelle, Las Casas e Prescott; “o sentimentalismo redentor e o reducionismo técnico; igreja e laboratório”. Tal interpretação resgataria a ideia de derrota dos nativos, valorizando-a, sendo os europeus, os conquistadores, os superiores neste encontro. Nesta “mistura de ideais de conquista e do imaginário cristão, cuja premissa é a piedade para com o menos favorecido”²³, os indígenas acabaram sendo “abatidos por doenças, credices e fraqueza de espírito” diante do “desenvolvido, o branco”.

O mexicano Miguel León-Portilla, com sua obra *Visão dos Vencidos*, se tornaria o maior expoente da terceira tradição historiográfica, e presente no ensino de História da América em livros didáticos. O autor demonstra uma visão parecida das sociedades indígenas da Jacques Soustelle, no entanto, além de colocar a conquista e colonização como responsáveis pela destruição das civilizações indígenas, “reforça a tese de derrotismo” destas, frente aos espanhóis. A defesa a favor dos nativos, na verdade, revela um processo de destruição “extremamente bem sucedido” imposto pelo “invasor”, diante de uma população nativa cheia de fraquezas e incapacidade.

Do século XIX até o XX, as três tradições historiográficas, seguiram um fluxo ininterrupto de apropriações, e que, como se pode notar, serviram de base para o ensino de História da América de muitos livros didáticos atuais. Para Fernandes e Morais (2003), parece haver um “fio condutor”, que une as tradições com as crônicas na construção da imagem do continente e dos indígenas. As crônicas foram usadas por tais tradições como alicerces, como base sobre a América, consolidando os relatos dos europeus,

²³ FERNANDES, L. E , MORAIS, M.V. *op.cit.* Pág.118

principalmente os do Bartolomé de Las Casas²⁴, como memória oficial da História do continente²⁵ e dos indígenas.

Diante disso, é importante salientar que a persistência de determinadas representações, a conservação de certas práticas, se mostram perceptíveis, essencialmente, na chamada longa duração. Assim, conseguimos perceber “amplos pedaços de história, sucessão de estruturas ou de modelos de comportamento, que, mais do que se sucederem, se sobrepõem e se encaixam como as telhas de um telhado (VOVELLE, 1998)”²⁶. Como consequência de grande parte da historiografia em curso utilizada no ensino de História da América, os indígenas aparecem nos conteúdos quase sempre em função do olhar do colonizador e com uma participação pouco expressiva, sendo geralmente apresentados como coadjuvantes no processo histórico.

Os nativos têm imensa importância na composição étnico-cultural da nossa sociedade latino-americana. Entretanto, a maneira como os indígenas estão nos livros didáticos se por um lado mostra a sua “apatia”, “fraqueza” e “derrota” diante da violência sofrida, por outro, traz como implicação, o seu reducionismo e sua inexistência. O ensino de História da América, vista nessas produções, nos passa a ideia de um apagamento das populações indígenas da colonização até os anos de independência, e, também, chegando até os dias atuais. Além da espantosa generalidade étnico-cultural, eles parecem não existir mais nas sociedades latino-americanas.

Entretanto, mais do que números²⁷, a presença indígena é notadamente visível nas sociedades latino-americanas nos próprios rostos das populações. Tanto que muitos grupos

²⁴ O dominicano tem uma enorme importância não só como referência documental, mas também na forma em que a América, sobretudo a parte Latina, está representada na historiografia das tradições vistas, e constantemente em outros meios. As imagens lascasianas aparecem em muitos ensaios históricos e políticos, escritos por latino-americanos de épocas diversas, na literatura romanesca e em muitos historiadores da conquista e colonização. De acordo com Bruit, sua importância ultrapassou os limites de seu tempo e superou os eventos aos quais habitualmente se costuma relacionar sua luta. Ele aparece, nem mais nem menos, como o primeiro pensador dos destinos da América

²⁵ Elas têm uma importância inquestionável quando se trata da História da América, constituindo, segundo Bruit, no antecedente mais remoto, quando se trata especificamente da historiografia latino-americana posterior.

²⁶ FERNANDES, L. E , MORAIS, M.V; “História da América – Renovação da História da América”; in *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, Leandro Karnal (org); São Paulo: Contexto, 2003, pág. 118

²⁷ Segundo dados oficiais do governo boliviano, de uma população com 8.274 milhões de habitantes, 5.076 milhões, com mais de 15 anos, se auto-declara de algum grupo indígena existente no país, como quíchua, aimará e guarani. Já no México, dos 103.236 milhões de habitantes, o número total dos grupos indígenas está em torno de 10.103 milhões, entre náuatles, maias, zapotecas, e outros, o que dá 9,8% da população □.

étnicos indígenas além de continuarem a existir, engrenaram num processo permanente de miscigenação com grupos estrangeiros, desde a chegada de Cristovão Colombo a América. Europeus, juntamente com africanos, misturaram-se com os nativos, contribuindo para a heterogeneidade étnica, como também cultural, que ainda hoje se vê em todo continente. Contudo, o debate historiográfico parece não levar isso em conta²⁸ e, conseqüentemente, também a História da América ensinada nas escolas.

De acordo com Marc Ferro (1988)²⁹, a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram desde quando éramos crianças. “Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor (...).”³⁰ Neste processo, a produção didática é um agente construtor do ensino de História na sociedade, responsável pela produção de um conhecimento histórico cuja posse quem irá deter é o cidadão comum. A História não tem somente uma eficácia cognitiva, seu discurso não se reduz só a essa função, há também uma função social que permite que o conhecimento intervenha numa dada realidade social. O saber histórico ocupa um espaço estabelecido pelas considerações teóricas, mas também pelos jogos e antagonismos entre classes e nações, por isso ele desempenha importante papel na reprodução ou transformações nas estruturas sociais. Assim, o conhecimento produzido e inserido nos livros didáticos incorpora elementos acadêmicos e se fundamenta nos programas curriculares, textos oficiais representativos de uma determinada política (que tem limites determinados pelo poder educacional) que se articula e dialoga com setores sociais que detêm o poder ou estão próximos a ele.

Controlar o passado, segundo Ferro (1988), ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. “Ora, são poderes dominantes Estados, Igrejas,

Enquanto isso, no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1991 a 2000, a população indígena subiu de 294 mil para 743 mil habitantes, com cerca de 230 grupos étnicos.

²⁸ Para Serge Gruzinski, autor da obra *O Pensamento Mestiço*, a História raramente abordou de frente os fenômenos de mistura com os mundos extra-ocidentais e as dinâmicas que os provocaram. A História da América demonstra isso, ainda no momento da conquista e colonização, os invasores europeus identificaram seus adversários como índios, desvalorizando múltiplos grupos de nativos e englobando-os numa apelação unificadora e redutora, porém não os fecharam em castas. A mistura de corpos ocorreu por todo continente, e como diz o autor, foi acompanhada pela mistura de práticas e crenças, levando a uma heterogeneidade étnica e cultural da América.

²⁹ FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

³⁰ FERRO, *op.cit.* pág. 18

partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos em cada país permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade”³¹. Assim, para o autor, tecer a trama de uma “história universal” a partir de uma única fonte, ou mesmo só de uma instituição, cheira a impostura ou tirania.

No Brasil, assim como na maioria dos países, o ensino sempre esteve atrelado ao poder político, com legislações nacionais³² que divulgavam programas curriculares. Tanto que, segundo Kátia Abud (2006)³³, o currículo constitui o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, que conseqüentemente interfere na formação escolar para o exercício da cidadania. E a partir

dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define o seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico³⁴

Para Marilena Chauí (1980 apud ABUD, Kátia, 2006), o programa curricular como “texto oficial” é disseminador do discurso do poder e da ideologia compreendida como um corpus de representações e normas que fixam e preservam de antemão o que e como se deve pensar, agir e sentir com a finalidade de produzir uma universalidade imaginária da qual depende a eficácia da ideologia para produzir um imaginário coletivo, no qual os

³¹ FERRO, *op.cit.* pág. 293

³² Os livros didáticos atuais têm como guia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que é a parte responsável pela organização curricular da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), os PCNs são um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio a serem seguidos nas escolas públicas e particulares. Porém, tanto os livros didáticos produzidos a partir do exercício dos PCNs, quanto os anteriores, só podem circular no mercado editorial e posteriormente nas escolas, se passarem pela avaliação e serem aprovados pelo MEC, ou seja, pelo governo federal.

³³ ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária; in: *O Saber Histórico na Sala de Aula*; Bittencourt, Circe (org.) 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006

³⁴ ABUD, *op.cit.* pág.28

indivíduos se localizem, identifiquem-se e assim legitimem involuntariamente a divisão social. A ideologia deve representar o real e a prática social através de uma lógica coerente.

Os programas curriculares, conclui Abud (2006), são responsáveis pela formação e o conceito de História da população escolarizada estabelecendo, em cooperação com os livros didáticos, a existência de um discurso histórico dominante, que forma a consciência e a memória coletiva da sociedade com representações. Ainda que tradições historiográficas se modifiquem e outras formas de construção de conhecimento ganhem força, as instituições governamentais sempre tiveram muito peso, no sentido de impor ideias dominantes de uma história institucional a ser ensinada, história que para a autora é

‘a transcrição de uma necessidade, (...) de cada grupo social, de cada instituição que assim justifica e legitima sua existência, suas atitudes (...)’ porque a ‘instituição não fornece somente uma base social e uma doutrina, ela a determina e a torna possível’. Nessa perspectiva, [os currículos, programas e livros] não podem ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram, pois é ‘impossível analisar o discurso histórico, independente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio’.³⁵

De acordo com Lana Mara de Castro Siman (2001)³⁶, os estudos sobre o ensino de História, através de programas curriculares e livros didáticos, confirmam o quanto é uma História dominante que acaba por marcar a memória e a consciência coletiva. Porém, a preocupação com o ensino de História leva a analisar os veículos e práticas difusoras desta memória e consciência coletiva, assim como a identificar as representações que os estudantes podem fazer a respeito do que aprendem. Isso pode contribuir para elucidar as bases sobre os quais vem se estruturando o imaginário e a identidade nacional do futuro cidadão, quanto para identificar as relações que essas guardam com o ensino de História.

³⁵ ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária; in: *O Saber Histórico na Sala de Aula*; Bittencourt, Circe (org.) 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006. pág.29

³⁶ SIMAN, Lara Mara de Castro, “Pintando o Descobrimento: o ensino de História e o imaginário do adolescente”, in: *Inaugurando a História e Construindo a Nação*. Lana Mara de Castro Siman e Thaís Nívia de Lima e Fonseca (org). Editora Autêntica Belo Horizonte, 2001

Ou mais do que isso, como os contextos políticos e educacionais do momento estão relacionados com as determinações dos conteúdos a serem ensinados

Na verdade, para a autora, pouco se sabe a respeito dos efeitos do ensino de História sobre a formação da memória e consciência. E mesmo sabendo que o ensino desta disciplina sempre se constituiu como objeto de disputa entre Estado e grupo de interesses motivados por mudanças de regime político, por conflitos étnicos e religiosos, e outros, pouco se sabe sobre o jogo político-educacional que há por trás da História.

Por isso que, dentro da História do ensino de História no Brasil, segundo Circe Bittencourt, o ensino de História da América seria um dos conteúdos mais controvertidos. Pois, desde o século XIX, com a criação da disciplina História, a trajetória desse ensino apresentou-se descontínua. No livro *A “Invenção da América” na Cultura Escolar*, a autora Maria de Fátima Sabino Dias revela com maior clareza a história da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil.

Segundo Dias (1997)³⁷, ainda no Império, em 1856, passou a fazer parte do programa curricular, com alguns conteúdos, na disciplina de História Universal e em livros didáticos publicados sobre História do Brasil. Em 1899 seria publicado o primeiro livro didático no Brasil, *O Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo. Contudo, somente nos anos 30, com uma reforma educacional, o ensino de História da América estava oficializado como uma disciplina conjunta com a História do Brasil. Já na década seguinte, com outra reforma educacional, os conteúdos do ensino seriam reduzidos no programa curricular, sendo apêndice da História Geral ou do Brasil. Dias, ao refletir sobre este ensino, discute a construção da História da América, principalmente como disciplina oficial e autônoma, no ano de 1951, analisando programas e os livros didáticos. Os livros didáticos editados na década de 50, de autores como Borges Hermida, Basílio de Magalhães, Joaquim Silva e Mello e Souza, são demonstrados como veículo de valores nacionalista, americanista e do projeto civilizador que marcam as sociedades ocidentais do momento estudado.

Salvo a pesquisa realizada por Maria de Fátima Sabino Dias e alguns artigos, como da Circe Bittencourt e de outros autores, são poucos os textos que esclarecem ou tratam da

³⁷ DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “Invenção da América” na Cultura Escolar*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1997

trajetória do ensino de História da América na educação nacional, através dos programas curriculares e nas produções didáticas deste ensino; sendo praticamente inexistentes discussões sobre a representação dos indígenas americanos através dos livros de História. Dentro dos debates acadêmicos, diante da escassez, ainda se pode encontrar duas autoras, Teresinha de Oliveira (2001) e Carina Costa (2003), que tratam em suas produções sobre representações dos indígenas nacionais no âmbito escolar.

A autora Teresinha Oliveira (2001)³⁸ examina livros didáticos e revistas brasileiras variadas discutindo as representações que instituem identidades indígenas. A autora afirma ser através de estereótipos que, comumente, estas culturas são representadas nos textos que circulam nas escolas, nos meios de comunicação e em anúncios publicitários. As análises empreendidas pela autora durante o mestrado e retomadas em um texto publicado em 2003 evidenciam o apelo às representações genéricas, que instituem identidades indígenas em comunhão com a natureza, como conhecedores e protetores “naturais” do meio ambiente, vistos, em muitos casos, como selvagens e primitivos. Discursos que circulam em revistas e livros didáticos colaboram para forjar identidades de sujeitos índios, mas também de não-índios.

Em outra investigação, Carina Costa (2003)³⁹ analisa os usos da temática indígena no âmbito escolar, contextualizando representações e identificando matrizes de constituição da nação. A autora constitui um *corpus* de pesquisa a partir de entrevistas com professores e professoras e examina as representações “naturalizadas” no discurso pedagógico, remetendo a estereótipos e imagens genéricas para referir povos indígenas como habitantes da selva e como seres primitivos, partícipes da história brasileira, fadados ao desaparecimento pela inevitável “evolução”.

A partir, principalmente, da obra de Dias (1997), tive a seguinte problemática para o ensino de História da América. Com sua aprovação como disciplina oficial pelo governo de Getúlio Vargas, no ano de 1951, através da portaria nº 724 foi determinado um programa curricular e livros didáticos específicos para o ensino secundário nas escolas brasileiras. Isso me despertou um interesse em saber se as visões sobre a América e, sobretudo, as

³⁸ OLIVEIRA, Teresinha S; *Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas*. Tese de mestrado – UFRS: Porto Alegre, 2001.

³⁹ COSTA, Carina, *Vamos Brincar de Índio? - Práticas e representações sobre a temática indígena na escola*. Tese de mestrado, Faculdade de Educação - UFJF: Juiz de Fora, 2003.

representações dos indígenas dos livros didáticos naquele momento. No entanto, o percurso acidentado do ensino de História da América desde o aparecimento do ensino de História, durante o Império, até se tornar uma disciplina autônoma em meados do século passado, levou a um interesse também na trajetória deste ensino nas escolas brasileiras antes de 1951.

Observando o recorte temporal, transporte as dúvidas recentes para o passado conturbado do ensino de América. Quais seriam as visões sobre a continente e os indígenas apresentadas nos programas curriculares? Qual o envolvimento de fatores internos e externos na composição dessas visões escolares? De que maneira os indígenas estariam representados nos livros didáticos deste ensino, principalmente a partir de 1951?

A busca do trabalho é refletir sobre o ensino de História da América ao longo de décadas, entre o século XIX e XX, evidenciando os seus conteúdos nos programas curriculares e os sujeitos envolvidos nas discussões sobre a América e sua constituição como saber escolar. No meio disso, será ressaltada as visões sobre os indígenas, e inevitavelmente do continente, com o objetivo de entender as representações, sobretudo nos livros didáticos, produzidas sobre aqueles que são diferentes de nós. Assim, pretendemos discutir as deficiências mais recorrentes nas produções em relação aos indígenas, bem como as omissões mais significativas; procurando compreender em que medida a elaboração dos livros didáticos acompanha a produção historiográfica, no que se refere às pesquisas e estudos da época.

O interesse pelos livros didáticos de História da América é o interesse por uma memória do continente latino-americano que foi, e ainda é, construída dentro das escolas brasileiras. A análise dessas obras produzidas para o público é um trabalho que fascina, pois permite procurar e investigar nas lacunas da narrativa histórica, as intenções explícitas ou não, de autores e programas curriculares manipuladores do conhecimento histórico destinado à formação da juventude. Mais do que responsável por um discurso histórico, a intenção neste projeto é utilizar os livros didáticos como fonte de pesquisa da produção deste conhecimento não só da determinada época, mas refletir sobre uma memória coletiva que continua sendo construída.

Atuando no terreno da História Cultural, reescrever a história é compreender as dimensões temporais do texto que estão carregadas de influências, sejam sociais, políticas,

econômicas ou culturais. Segundo Peter Burke (2005), “o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações”⁴⁰, buscando tornar conhecida a maneira como, em diferentes lugares e contextos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.

No capítulo I - **A trajetória do ensino de História da América do Império a República (1822-1942)**, abordarei o momento em que este ensino passa a ser discutido na educação nacional. Será importante refletirmos sobre a trajetória do ensino desta nos programas curriculares e livros didáticos ao longo do Império e da República (República Velha e Era Vargas), até o ano de 1942. A reflexão evidenciará os aspectos político-culturais, o papel dos intelectuais nas discussões sobre tal ensino, propostas curriculares, o primeiro livro didático de História da América, o *Compêndio de História da América*, e as reformas educacionais Francisco Campos, de 1931 e Gustavo Capanema, em 1942; possibilitando assim, pensarmos as mudanças ou permanências em torno da imagem da América Latina e, principalmente, dos indígenas, na educação escolar, ao longo do período.

Para uma melhor compreensão, esse período será dividido em dois momentos significativos. O primeiro começa a partir da independência nacional e irá até 1930, e abordará o aparecimento do ensino de História e, posteriormente de conteúdos de História da América, nos programas curriculares no Império, relacionado com a construção de uma identidade nacional e latino-americana, moldada em torno do Estado-nação, e sob uma ótica eurocêntrica. Com o regime republicano, assiste-se a um confronto entre setores da intelectualidade brasileira encarregados da redefinição da organização educacional. Tais confrontos se expressam nas tentativas de ampliar os estudos da história da América por parte de um grupo, no Rio de Janeiro, liderado por Manuel Bomfim e com o apoio de Rocha Pombo. Os estudos da história da América corresponderam às tentativas de se deslocar uma constituição identitária, forjada sob os moldes europeus para o espaço americano, então criador de novos projetos para as nações do continente americano.

O segundo momento, tratará dos anos a partir de 1931, quando ocorre a Reforma Francisco Campos e o ensino de História da América é proposto juntamente com a História do Brasil como disciplina. No entanto, mantém os mesmos princípios da ótica eurocêntrica, fazendo dos países da América Latina e do Brasil simples apêndices da História da

⁴⁰ BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro: 2005, pág.10

Civilização. Até 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, quando os conteúdos americanos são retirados dos programas curriculares.

No decorrer do Capítulo II - **A política externa e a constituição do ensino de História da América (1942 – 1951)**, compreenderemos como algumas questões externas, o pan-americanismo e, também, órgãos internacionais vinculados a ONU, ao longo da década de quarenta, contribuíram para a construção de uma imagem da América Latina no ensino de História da América no ano de 1951. Para isso, nos focalizaremos no discurso pan-americanismo de duas revistas oficiais do governo, principalmente a Revista Cultura Política; enquanto aos órgãos, a discussão será centrada na Organização dos Estados Americanos, a OEA, pois o destaque será o “Plano Cultural Interamericano” e, depois, veremos como essas questões além de interferirem na proposta curricular de tal disciplina, foram elementos constitutivos na representação dos indígenas.

Em 1951, o governo do presidente Vargas, eleito pelo voto direto no ano anterior, aprovava a lei nº. 1359, que modificava a seriação estabelecida pela Reforma Capanema para o curso secundário, fixando a História da América para a segunda série ginasial. Posteriormente, seriam aprovadas as portarias nº. 724, nº. 966 e nº. 1045 correspondentes à nova seriação. Após analisarmos as portarias, que implementaram a disciplina, partiremos para o conteúdo do programa para percebermos a relação da política externa com os assuntos escolhidos, e que representações dos indígenas o governo queria construir no ensino.

No Capítulo III – **Os livros didáticos de História da América e as representações indígenas**, além dos livros didáticos, temos que considerar, a atuação dos autores e de editores na elaboração deste tipo de historiografia, uma vez que cada autor possa interpretar, dentro dos limites colocados pelo poder político e interesses comerciais, os conteúdos expressos pelo programa.

A escolha pelos livros de História da América, dos autores Joaquim Silva e Basílio de Magalhães, se deve primeiramente por serem publicados de acordo com as portarias ministeriais. Além disso, os dois eram nomes representativos dentro da história do ensino de História no país. Ambos estavam envolvidos, de maneira geral, com a elite intelectual e as questões educacionais do país, principalmente entre os anos 30 e 60. Além de trabalharem para duas grandes e tradicionais editoras do mercado de livros didáticos, a

Companhia Editora Nacional e a Livraria Francisco Alves, que ainda hoje fazem parte do cenário educacional, pertenceram ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e foram diretores e professores de História de importantes instituições educacionais.

Em seguida, faremos uma reflexão nos dois livros didáticos em torno das representações dos indígenas, os valores e práticas educativas dos autores, na construção destas representações na sociedade brasileira.

CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: DO IMPÉRIO A REPÚBLICA (1822 – 1942)

1. O ensino de História da América no Império

No Brasil independente, sob o ideal liberal, a educação tornava-se um direito de todos os cidadãos, sendo garantida pela Constituição de 1824.

A partir da Constituição, outorgada pelo imperador D. Pedro I, vários projetos educacionais foram apresentados por políticos, como os de Martim Francisco Ribeiro de Andrade, de Januário da Cunha Barbosa e o do Padre Diogo Antônio Feijó. No entanto, o direito a educação pública não foi levado a diante no Primeiro Reinado, e de acordo com a autora Ariclê Vecchia⁴¹,

Em geral, os planos eram avançados para a sociedade brasileira; eram tidos como tentativas de transplantar idéias da Europa, em vias de industrialização, para o Brasil agrário e escravocrata. O ensino secundário não foi contemplado com nenhuma lei específica. Continuava com as aulas avulsas, nova denominação das antigas aulas-régias, sem plano estruturado, espalhadas pelas várias províncias.⁴²

Após a abdicação de D. Pedro I, em 1831, sob o regime regencial, a educação pública passou a ser um reflexo da instabilidade política. A Regência Trina Provisória e Permanente, não conseguia apaziguar os conflitos entre os grupos políticos dos liberais e dos conservadores. Foi somente em 1834 que as principais forças políticas do país conciliaram-se momentaneamente e criaram o Ato Adicional à Constituição. No 2º parágrafo, do art. 10º do Ato Adicional, conferia-se às províncias o direito de legislar sobre a educação pública, primária e secundária. No ano de 1837, o então Ministro da Justiça, Bernardo de Vasconcellos, na regência de Araújo Lima, propôs a fundação de uma escola

⁴¹A autora trata da construção do ensino secundário na educação nacional no texto “O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites”, na obra *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX*, Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs) Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

⁴²VECCHIA, Ariclê. *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX*, Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs) Editora Vozes, Petrópolis, 2005, p. 82.

secundária no município da corte, capital nacional, que servisse de modelo a todas as instituições de ensino público do Império.

Em dezembro de 1837, a Assembleia Legislativa aprovou a criação do Colégio Pedro II. Com a organização baseada nos liceus franceses, o Colégio fora concebido para ser uma escola-modelo do Estado Imperial, centralizando a difusão das ideias educacionais, organizando os programas curriculares, escolhendo os materiais didáticos, sendo o único a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário (VECCHIA, 2005)

No ano seguinte, em 1838, neste âmbito de preocupação cultural, seria criado, nos moldes de uma instituição acadêmica, influenciado pelo Instituto Histórico Francês, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB. Nele, intelectuais das elites, principalmente do Rio de Janeiro, discutiriam História e Geografia, e seus conteúdos, na organização social, política e cultural do território nacional. O Instituto tinha o objetivo de traçar a origem da nacionalidade brasileira, produzindo, desta forma, uma História que procurasse compreender o presente e orientar encaminhamentos no futuro, aos moldes da história francesa do período. (CASTRO GOMES, 1996)

Segundo Katia Abud (2006), a ligação entre as duas instituições era intensa, pois professores do Colégio Pedro II pertenciam ao corpo de membros do IHGB e as suas decisões sobre a História afetavam enormemente a instituição escolar. O Colégio Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, os locais de produção de um determinado conhecimento histórico, com mesma estrutura conceitual e problematização. Com a função, de acordo com a autora, de

formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e ‘formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que (ensinasse) os alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução’ (FURET).⁴³

⁴³ABUD, Kátia “Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária”, na obra *O saber histórico na sala de aula*, Circe M. Bittencourt (org), Editora Contexto, 2006. pág. 30

A preocupação com a educação, mesmo diante de disputas políticas entre as elites, destacou-se no período Regencial. As ideias liberais, que ganharam mais espaço neste momento de transição, despertaram um envolvimento dos setores ligados ao poder não só com a educação, mas com o ensino de História. Apesar da independência nacional, a mentalidade e o espírito europeu das elites dominantes, em grande parte vinda do período colonial, mantinham-se sob diferentes disfarces. A estrutura social, econômica, política e cultural perpetuou-se, e mesmo com o período Regencial, onde a aparente disputa política levaria a nação a profundas mudanças, tudo estava como antes⁴⁴.

Para a autora Maria de Paula G. Razzini(2005)⁴⁵, a continuidade do Antigo Regime, ou seja, de uma monarquia e elite fundiária, estava ligado ao sucesso duradouro da colonização portuguesa até 1822. E, mesmo com a Independência, houve o prolongamento da estrutura econômica, social e política. No entanto, Portugal não era a referência cultural a ser seguida, sim, a França, o modelo cultural, de todo o século XIX. Como destaca Razzini (2005):

a França se fez presente, desde o financiamento, por D.João VI, da “missão artística, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), além de salões, clubes, teatros, associações até a disseminação do consumo de bens importados, tais como arquitetura, decoração, companhias teatrais, moda, culinária, além, é claro, de muito material impresso (folhetins, romances, compêndios, etc.)⁴⁶

A influência francesa na criação das duas instituições, o Colégio Pedro II e IHGB, responsáveis pela construção do ensino de História, demonstrava a tendência de

⁴⁴ As disputas entre liberais e conservadores, subdivididos em outros grupos, na verdade não se constituíam como uma luta por mudanças políticas no Estado nacional, mas sim num processo de manutenção do poder. Tanto que ao fim do período Regencial, em 1840, os próprios liberais contribuíram para que a maioria mínima necessária para assumir cargos políticos no país fosse antecipada, fato que permitiu ao herdeiro do trono de D. Pedro I chegar ao poder.

⁴⁵ Trata em sua tese de doutorado *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838 – 1971)*, Unicamp, 2005, sobre a constituição do ensino de português, principalmente no período que estamos tratando, contribuindo para contextualizar o momento.

⁴⁶ RAZZINI, Maria de Paula G., *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838 – 1971)*, Tese de doutorado - IEL, Unicamp, 2000. pág. 35

continuidade da herança cultural europeia de uma elite que se colocava no direito de escolher um passado que legitimasse a nação e o povo brasileiro. Assim, a História, como disciplina escolar, tinha a pretensão de trabalhar com noções de identidade nacional, cidadania, Estado e nação, baseadas no modelo de civilização europeu.

A realidade da sociedade nacional era de heterogeneidade, constituída dos mais variados grupos étnicos, os indígenas, os africanos e os europeus, além da miscigenação progressiva que ocorria a partir do convívio entre essas. Para Serge Gruzinski (2001), ainda

no século XVIII, as misturas de populações de origem européia, indígena e africana atingiram tamanho grau de diversidade que se sentiu necessidade de diferenciar toda uma série de grupos e subgrupos. (...) Formaram um gênero novo, que exprime um esforço inconcluso para delimitar categorias pela realidade e, de fato, ignoradas na vida cotidiana pelos próprios interessados⁴⁷.

As mestiçagens se propagaram nas civilizações, segundo Gruzinski (2001), como se fosse uma “desordem”, que surgiu para atrapalhar grupos “impecavelmente estruturados” e vistos “como autênticos”. No século XIX, a heterogeneidade populacional representava um mundo “arcaico” para os setores da elite ligados ao governo imperial e, independente do ideal político, queriam se afastar disso. A oligarquia nacional, que se pretendia herdeira da Europa, via a maior parte da população como “não civilizados”, sem portadores de “cultura”, por isso não legitimavam a representação do brasileiro como estava apresentada.

Para a elite, ela tinha um papel muito claro a desempenhar, consolidar um modelo de civilização a seguir nesta nova nação que havia surgido. Para isso, as diferenças e misturas étnicas, sociais e culturais vistas eram um empecilho na construção da ideia de uma civilização que representasse a nação, sobretudo por uma elite que não se via como a maior parte dos brasileiros. Para tanto, demonstrando uma subjugação à cultura europeia, a França, em torno de suas ideias liberais, viria a servir de modelo cultural a ser seguido. Sendo assim, a criação do Colégio Pedro II e o IHGB, foram mecanismos criados pela elite para desenvolver e buscar seus objetivos.

⁴⁷ GRUZINSKI, Serge, *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Pág. 32

Para Luiz Felipe Alencastro (1987 apud RAZZINI, M. de P. G. 2000) que discute o elemento popular após a independência do Brasil, o jogo político reservado à classe dominante imprimia a ideia de que a nação existia graças aos setores da elite, ressaltando que:

No espírito das classes dominantes, essas clivagens culturais justificam a recusa dos direitos de cidadania às camadas da população dessocializadas em virtude da organização do trabalho.

Assim se consolidava a ideologia “civilizadora”, difundida entre os altos funcionários do Estado, que atribuía às classes dominantes a tarefa histórica de “civilizar” a população brasileira.⁴⁸

Para um alto funcionário imperial, como o Ministro Bernardo de Vasconcellos, a ideia de civilizar era a ideia de ensinar aos jovens a concepção européia. Em seu discurso de inauguração do Colégio D. Pedro II, revelou:

O estudo dos antigos não era mera erudição ou repetição das ‘humanidades jesuíticas’ mas instrumento para que se difundissem no jovem brasileiro as ideias liberais, os sentimentos patrióticos conforme lê nos oradores da Antiguidade, sobre os deveres do homem nos filósofos e sobre as ações dos grandes, nos poetas (...) ⁴⁹

Além de destacar valores europeus, enfatizando a difusão das ideias liberais, Bernardo de Vasconcellos ratificava a ideia de nação veiculada aos sentimentos patrióticos. O primeiro programa de disciplinas do Colégio Pedro II era enciclopédico, incorporando estudos clássicos: Gramática, Retórica, Poética, Filosofia, Latim e Grego, e os estudos modernos: Francês, Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho. A carga horária para as áreas humanísticas era de 62%, e desses a metade, 50%, era destinado ao estudo de Latim e Grego. (VECCHIA, 2005)

⁴⁸ ALENCASTRO, Luiz F. “O Fardo dos Bacharéis”. *Novos Estudos CEBRAP*. n.19. São Paulo: dez/1987. in: RAZZINI, Maria de Paula G., *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838 – 1971)*, Tese de doutorado - IEL, Unicamp, 2000, pág. 38

⁴⁹ Citação retirada em BITTENCOURT, Circe M., in: *Pátria, Civilização e trabalho*, São Paulo. Ed. Loyola, 1990, pág.61

O ensino de História era dividido em duas frentes, História Universal e História Sagrada. Enquanto a História Sagrada estava centrada no ensino da religião católica, a História Universal, na concepção francesa de ensino. Apesar do enfoque dado a História do continente europeu, havia conteúdos sobre a História do Brasil. Esta possuía uma carga didática extremamente reduzida, sendo limitada as últimas séries do nível secundário. De acordo com Ernesta Zamboni (2010)⁵⁰, iniciava-se com um estudo geográfico do território nacional, a organização social, política e cultural dos habitantes encontrados no momento da chegada dos europeus – os índios – e, em seguida, estudava-se a política portuguesa de exploração e colonização, os processos religiosos de catequização, o negro como um trabalhador escravo.

A transmissão de conhecimento histórico, dito como Universal, estava primeiramente ligada à Europa, sendo o destaque secundário o Brasil. Entretanto, quanto ao ensino da América, pouco se abordava sobre a História do continente.

Em 1843, ocorreriam mudanças no ensino de História nacional. O IHGB organizou um concurso entre os intelectuais da época para se pensar como deveria ser o ensino sobre o Brasil. O vencedor do concurso foi Carl Friedrich Philipp Von Martius, que teve seu texto publicado na *Revista Trimensal de História e Geografia*, do IHGB. Para Abud (2006), as propostas influenciaram a História do Brasil em compêndios e sinopses, pois através do trabalho de Von Martius, configurou-se uma forma de construir a História nacional, com a hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores dos acontecimentos da nação.

No ano de 1850, outra reforma ocorreria na estrutura curricular em relação à disciplina de História. A História Universal passou a compreender o esquema *quatripartite* francês de periodização: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Enquanto a História do Brasil continuava numa posição secundária, inserida ao avanço europeu no contexto da Idade Moderna⁵¹, nada muito diferente do programa anterior.

⁵⁰ ZAMBONI, Ernesta; “Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica”. *Caderno CEDES* vol.23, n. 61, Campinas, dez. 2003

⁵¹ A análise do *quadripartite* europeu pode ser apreendida em CHESNEAU, J.; in: *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

Neste momento de constituição do ensino de História no Brasil, a História da América não era um ensino proposto, muito menos discutido, o que aparentemente evidenciaria uma falta de interesse pelo continente americano. Porém, isso mudaria.

1.1 A proposta de Frei Monserrate e a Reforma de 1856: a História da América presente no programa curricular e no livro didático.

Depois da reforma em 1850, o ano de 1856 traria muitas inovações na educação de nível secundário para o ensino de História. Com a implementação da reforma mudou-se a distribuição das disciplinas nas séries, a História do Brasil e a História Moderna, que nos planos anteriores figuravam nas séries finais, passaram a constar nas quatro séries iniciais do curso. Além de tais modificações na seriação, houve mudanças nos programas curriculares. Para o ensino de História Moderna, no 4º.ano, foram inseridos, pela primeira vez, conteúdos relativos ao ensino de História da América.

No entanto, a abordagem destes se centrava em temas sobre o processo de transformação das antigas colônias em Estados Nacionais. Conforme demonstra a autora Arlette M. Gasparello (2004) em seu estudo sobre os compêndios de História do Colégio Pedro II:

Os três últimos itens do programa [de 1856] referem-se à América ‘Estados Unidos, México e América Central: épocas de sua independência, série de suas administrações e revoluções; América do Sul: Geografia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado atual; seus principais governos, guerras e tratados’.⁵²

Estes conteúdos apareciam como parte da História Moderna, evidenciando apenas o contexto político do continente no século XIX: o momento das independências, dos conflitos políticos e da geografia, com mais especificidade para a América do Sul.

⁵² GASPARELLO, Arlette Medeiros- *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004. pág 49

A proposta para inclusão de conteúdos relativos ao ensino de História da América havia partido de um “monge rebelde e erudito professor de história”⁵³, o Frei Camilo Monserrate. Nascido na França, ele atuava como professor de História no Colégio Pedro II e, em 1856, antes da reforma, colocava em questão a necessidade de se pensar o Brasil no contexto das nações americanas, propondo a inclusão de História e Geografia da América para o ensino de nível secundário.

No seu pronunciamento dizia:

Fazendo da História e Geografia do Brasil objeto de ensino especial seria conveniente alargar um pouco seus limites, dele se não separando aquilo que concerne ao resto da América.

(...) Todos os problemas etnográficos, as primeiras tentativas de estabelecimento dos europeus, as guerras e as invasões daí resultantes, os êxitos e fracassos das tentativas de colonização, as simultâneas agitações das colônias afinal libertas, sua marcha progressiva nas vias da civilização, - todos esses fenômenos se manifestaram no novo-mundo com um caráter e solidariedade num conjunto que não se deverá perder de vista.

(...) E a nossa civilização, que, embora nascida sobre o solo do velho mundo, já está assumindo singulares aspectos de originalidade, será para a Europa, não mais um assunto de crítica, porém um espetáculo e um campo de observações úteis a sua instrução.

Na verdade a História das nações do novo mundo oferece, em suas linhas gerais, características comuns, e deve seguir, em seu desenvolvimento, uma evolução semelhante. Esses povos de uma mesma raça, professando o cristianismo, falando, quasi todos uma língua de origem romana, transportados à mesma época para regiões que descobriram e conquistaram, submetidos durante o mesmo espaço de tempo ao mesmo regime político, libertados quasi simultaneamente, animados dos mesmo propósitos, entretendo as mesmas relações e participando dos mesmo interesses, - devem, sem dúvida, estudar os seus destinos em mutua contemplação.

⁵³ DIAS, Maria de Fátima Sabino; *A “invenção da América” na cultura escolar*, Tese de Doutorado – FE; Unicamp, 1997; pág.39

O ensino de história nacional não poderá, portanto, ser completo sem que seja paralelo ao das outras nações americanas. Numerosos problemas da História do Brasil não poderão ser tratados e resolvidos de maneira mais ou menos definitiva sem o recurso de dados fornecidos pela história dos vários países do Novo Mundo⁵⁴.

A proposta de Monserrate não ressaltava a presença dos nativos do continente, nem ao menos destacava a necessidade, numa reflexão sobre a formação da nação, de se entender as culturas e etnias antes da chegada dos espanhóis, pelo contrário, valorizava apenas a contribuição da herança cultural europeia. Num primeiro momento, no seu texto, o frei destaca que a civilização americana poderia servir para a Europa como “um campo de observações úteis a sua instrução”. Apesar da nacionalidade francesa, talvez os anos de convivência no país tivessem criado uma grande afeição com o território, pois entendia-se como parte da “nossa civilização”. Contudo, tal civilização, “embora nascida sobre o solo do velho mundo”, estava “assumindo singulares aspectos de originalidade”, que serviriam de referência para a Europa.

Entretanto, logo em seguida, Monserrate, coloca que as nações da América, de maneira geral, apresentavam características comuns, pois eram povos de “uma mesma raça, professando o cristianismo, falando, quasi todos uma língua de origem romana“. Sendo assim, por tais características, todos os americanos “animados dos mesmos propósitos, entretendo as mesmas relações e participando dos mesmos interesses deveriam estudar os seus destinos”. E, unidos em torno do destino do continente americano, portanto, as nações tratariam a História da América de maneira conjunta, pois os “numerosos problemas” da História nacional não poderiam ser pensados, ou mesmo “resolvidos”, sem sabermos a História das nações americanas.

Apesar do pronunciamento de Monserrate, os conteúdos americanos inseridos no programa curricular de História apresentaram uma postura diferente das suas propostas. E as mudanças oficiais também não foram significativas para que o ensino de História da América fosse assimilado nas escolas de nível secundário. Os temas americanos tratados

⁵⁴ Retirado da *Revista Cultura e Política*, ano 2; número 14, Abril de 1942, pág. 184 e 185.

continuaram a ser aqueles que já estavam presentes nos livros didáticos estrangeiros de História.

A maioria dos livros didáticos era de origem estrangeira, sendo os mais usados os compêndios franceses na língua original, ou traduzidos. Destaque para os livros de Seignobos, *Histoire de la Civilization*, em dois volumes, e Malet, *Cours d'Histoire*, que, a partir da reforma de 1856, foram altamente adotados nas escolas. Os conteúdos americanos abordados nestas obras eram sobre a expansão marítima europeia e os descobrimentos, dando destaque especial às figuras de Cristóvão Colombo e Vasco da Gama, e a emancipação política das colônias americanas, sendo tratadas no contexto das transformações revolucionárias liberais da Europa. Nesta História, de parâmetros franceses, não havia lugar de destaque para o continente americano e, mesmo o Brasil, por vezes, não era sequer mencionado.

No ano de 1857, algumas disposições da reforma de 1856 foram alteradas pelo Marquês de Olinda, ou melhor, Araújo Lima, o ex-regente, agora então presidente do Conselho de Ministros, e Ministro e Secretário do Estado de Negócios do Império. Estas visavam garantir a uniformização do ensino no país e incentivar a produção de livros e compêndios nacionais. Iniciou-se então, a produção de vários livros e compêndios de História do Brasil, os quais, no geral, apresentavam forte influência da historiografia francesa, e delineavam, por seus conteúdos, o ideal do projeto civilizatório do Império. Segundo Bittencourt (1993), era praticamente impossível:

(...) abafar o ufanismo histórico francês que centrava na França as luzes do mundo civilizado cristão. (...) Assim, os franceses permaneceram como principal suporte pedagógico para as escolas públicas secundárias, marcando os períodos e a seleção dos conteúdos que eram exigidos.⁵⁵

Influenciados também pela proposta de Von Martius, os livros didáticos nacionais, escritos por autores como Abreu de Lima, Bellagarde e Varnhagen, foram muito usados no

⁵⁵ BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, USP, 1993, pág.204.

ensino secundário, principalmente no Colégio Pedro II.⁵⁶ Entretanto, no mesmo período, segundo Francisca N. de Azevedo (2005)⁵⁷, somente os autores Joaquim Manuel de Macedo e Alves Nogueira, produziram livros didáticos de História do Brasil, seguindo as tendências da reforma de 1856, com conteúdos americanos. Para a autora, a presença do ensino de História da América, a partir de tais conteúdos, tinha por objetivo a defesa da unidade nacional e do regime monárquico contra as repúblicas americanas de língua hispânica. Estas eram apresentadas como locais de “desordem”, “desunião”, “fragmentação”, alimentadas pela “barbárie”, principalmente, as mais próximas da região do Rio da Prata⁵⁸. Nas palavras da autora:

No caso dos programas de História do Brasil, os temas de História da América são abordados quase que exclusivamente naquelas unidades dedicadas às questões de limites e fronteiras (desde o século XVI), de invasões territoriais e das disputas ibéricas em torno da região platina.

Sentindo-se parte integrante do grupo de “nações civilizadas”, usufruindo a tranquilidade de um Estado forte e centralizado, o Império brasileiro não teme mais as insurreições e ameaças de secessão em seu território, agora apaziguado e pacificado pela política eficiente dos corpos políticos. Entretanto, não despreza as ameaças e os exemplos “perniciosos” vindos de fora, especialmente do Prata.⁵⁹

⁵⁶ O Imperador, de acordo com Schwarz, inspirado pelos indígenas, propôs a criação de gramáticas e dicionários, começou a estudar o tupi e o guarani, e também se interessou pelas pesquisas de etnografia e lingüística americana.

⁵⁷ AZEVEDO, Francisca Nogueira de. “Lições de História: as representações do Império brasileiro sobre as repúblicas platinas nos livros didáticos do Imperial Colégio Pedro II”, *Revista Eletrônica ANPHLAC*, número 4, 2005

⁵⁸ A política externa da nação brasileira em relação à América, e mais especificamente na região platina, foi marcada por desconfianças mútuas e hostilidades. O Brasil desde 1808, ainda com D. João VI, demonstrava interesse econômico na Bacia do Prata, conseguindo anexação da Província Cisplatina, região atual do Uruguai, em 1821, causando insatisfação da Argentina. No entanto, as ambições brasileiras sobre o território da Cisplatina começaram a ser soterradas em 1825. A luta dos uruguaios pela reconquista anulou os compromissos políticos com o Brasil e integrou a Cisplatina ao território das Províncias Unidas do Rio da Prata. A guerra desencadeada entre Brasil e Argentina terminou sem vitoriosos. Com a arbitragem da Grã Bretanha, o Estado Oriental do Uruguai, como país soberano, nasceu em 1828. Depois, o Império Brasileiro esteve envolvido em mais um conflito externo, de 1864 a 1870, aliado a Argentina e Uruguai, travou guerra com o Paraguai.

⁵⁹ *Revista Eletrônica ANPHLAC*, número 4, 2005, pág. 58.

Segundo Kátia G. Baggio (1999)⁶⁰, as diferenças entre a república brasileira e as outras repúblicas americanas encontradas nos livros didáticos, estabeleciam uma relação "nós" e "eles", distanciando o Brasil e os demais países da América Latina⁶¹, a começar pela independência. Neste processo, na nação brasileira, não existiu heróis, pois ocorreu uma transição pacífica; nem ocorreram lutas populares, pois houve negociação e ordem.

Eram imagens como essas, que as classes dominantes brasileiras, durante o século XIX, no Império, tentaram fixar entre os cidadãos escolarizados, com apoio da maioria dos intelectuais. Assim,

a necessidade de construir e fortalecer uma identidade nacional brasileira levou muitos historiadores, cientistas sociais e ensaístas a reforçar as diferenças do Brasil em relação aos demais países americanos. Éramos únicos, singulares, particulares: termos recorrentes no discurso de autores do século XIX e primeiras décadas do XX⁶².

A América, vista desta maneira, era “outra” América, ainda que o Brasil fizesse e faça parte desta complexa e contraditória parte do continente. Era a América Latina, mas sem o Brasil. O Império brasileiro tinha o intuito de manter sua integridade territorial, diante das diversas repúblicas do continente, fruto da fragmentação da colonização espanhola. O que se via então nos programas e livros didáticos nacionais, que tratavam de conteúdos americanos, era o exercício deste objetivo. No entanto, mais do que um assunto relacionado à política externa do Estado, a escolha destes conteúdos também se tratava de um posicionamento em defesa de ideais civilizatórios para a nação, de uma identidade nacional. Havia uma preocupação na construção da imagem do “outro” que representavam

⁶⁰ BAGGIO, Kátia Gerab; “As interpretações brasileiras sobre a América Latina: breves reflexões.”; in: *II Seminário Bienal: Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*, 1999. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123129mo.pdf>

⁶¹ Este distanciamento do Brasil em relação aos países hispânicos foi, de certa maneira, segundo Gerab, incorporado pela sociedade brasileira. A identificação dos brasileiros como latino-americanos se tornaria fluida, variável, mais ou menos presente dependendo das circunstâncias e do momento histórico. Não há dúvida de que as diferenças foram, em geral, mais destacadas do que as similitudes.

⁶² BAGGIO, Kátia Gerab; “As interpretações brasileiras sobre a América Latina: breves reflexões.”; in: *II Seminário Bienal: Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*, 1999. pág. 18. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123129mo.pdf>

estes países, mesmo sem abordar as questões populacionais das sociedades nas repúblicas vizinhas, sobretudo as nativas.

As classes dirigentes nacionais enxergavam as nações além das fronteiras com diferenças, principalmente política. Esta diferença ressaltada, aparentemente numa estratégia de defesa, servia para configurar um distanciamento entre a civilização brasileira das civilizações do restante da América Latina. Lá, era o local da “barbárie”, ou seja, no próprio sentido romano da palavra, “eles” tinham uma cultura contrária a “nossa”. Sob esta ótica então, era visto como algo que não permitiria uma aproximação em torno da multiplicidade étnica e cultural dos indígenas, ou mesmo da nítida miscigenação entre as populações da América.

As classes dirigentes nacionais não tinham interesse em ser parte da América Latina, nem se ver como latino-americanos e, mais do que isso, queriam que esse distanciamento fosse mantido no ensino de História da América nas escolas. A História no país visava à construção de uma determinada versão do passado baseada nos ideais civilizatórios. Tanto que, nos livros didáticos nacionais, a abordagem a respeito dos indígenas do país era mínima.

A autora Bittencourt (2006), diz que, a partir de 1860, ilustrações de índios passaram a ser uma característica marcante nos livros de História do Brasil, só que para as escolas primárias, em relação ao ensino secundário a situação se mantinha idêntica. Contudo, nos dois mais destacados livros de História para o primário, com edições nos anos 70 e 80, escritos pelos autores Cônego Fernandes e Joaquim Maria de Lacerda⁶³, os grupos indígenas eram representados como “selvagens”, e as imagens selecionadas eram, em sua maioria, “de guerras e rituais antropofágicos”. (BITTENCOURT, 2006)

Segundo Liliam Schwarz (1998)⁶⁴, na literatura do país, os romances épicos produzidos traziam chefes e indígenas heroicos, amores silvestres tendo a floresta virgem como paisagem. Para ela, a historiografia era responsável por formar “um panteão de heróis nacionais”, construir um passado e buscar “continuidades temporais”, enquanto a literatura

⁶³ Joaquim Maria de Lacerda organizou o primeiro grande acervo de populações indígenas baseado em obras de viajantes franceses, como Jean de Lery e Jean Baptiste Debret.

⁶⁴ SCHWARZ, Lilian. *As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. Companhia das Letras, São Paulo, 1998.

apresentou-se como o local de “conformação de uma cultura nacional”, e passou a destacar o indígena como símbolo da nação⁶⁵.

Apesar disso, os livros didáticos nacionais não abordavam praticamente nada a respeito dos indígenas da América assim como não abordavam sobre a História da América em geral. Contudo, com a proclamação da república, as mudanças políticas causariam, primeiramente, mudanças culturais e, conseqüentemente, educacionais.

Intelectuais e políticos, a partir de 1889, passaram a olhar com mais atenção para a América. Era necessário buscar referenciais para pensar os complexos problemas vinculados à mudança da forma de governo, à transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, e para formular projetos para o futuro. Apesar do país ainda se manter próximo do modelo cultural europeu, haveria um fortalecimento do modelo político, e também cultural, de uma nação americana no Brasil, os Estados Unidos.

2. O ensino de História da América na República.

Com o advento da República, acentuou-se ainda mais a necessidade de se discutir a questão da nação e da civilização. Monarquistas e republicanos, escravocratas e abolicionistas, opositores e defensores de uma aproximação com o continente, adeptos do darwinismo social e críticos da desigualdade das raças, defensores da educação popular e da manutenção da educação para as elites brancas e proprietárias, enfim, as controvérsias foram frequentes e intensas.

Havia grande destaque dos intelectuais brasileiros, em torno da redefinição e organização da educação nacional. Fundamentados na ideia do positivismo, oriundo do liberalismo, não só intelectuais, mas dirigentes políticos viam a instrução pública como parte importante de uma sociedade democrática e, também, como necessária para construir a nação e a civilização em direção ao progresso.

Para esta construção, segundo o autor Guillermo Raul Ruben (1987 apud DIAS, M. de F. S. 1997), os homens deixariam:

⁶⁵ O Imperador, de acordo com Schwarz, inspirado pelos indígenas, propôs a criação de gramáticas e dicionários, começou a estudar o tupi e o guarani, e também se interessou pelas pesquisas de etnografia e lingüística americana.

(...) de ser indivíduos de tal lugar ou propriedade de tal senhor, para se transformarem em cidadãos abstratamente iguais, membros de uma república única e indivisível, representada pelo Estado e, assim, a partir desse momento que todos eles compartilham um mesmo atributo: a nacionalidade.⁶⁶

Havia a necessidade de formar uma identidade comum, unificando as ações humanas para a construção de uma cultura nacional, que estivesse inserida numa perspectiva de pertencimento ao mundo civilizado. Dessa forma, na tentativa de que todo cidadão, independente de cor, religião, língua, costume, representasse a imagem da nação, a educação teria um papel preponderante. O novo governo daria passos decisivos na reformulação do ensino, logo após a proclamação da República, em 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos, para remodelar o ensino público.⁶⁷

Políticos e intelectuais pareciam ser unânimes quanto a função do ensino de História, a disciplina era vista como fundamental para a formação de uma nação única e indivisível, todavia, não tendo mais somente como modelo cultural a Europa. A identidade nacional deste momento seria ainda estabelecida na relação do Brasil com o Velho Mundo, contudo havia um evidente fortalecimento com o continente americano.

O ensino de História continuava sendo composto pela História Universal e do Brasil, agora, sem a História Sagrada. A autora Elza Nadai (1993)⁶⁸, afirma que no programa curricular do período republicano, nos conteúdos do ensino de História do Brasil, as temáticas sobre a nação e o cidadão, estavam embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. O fio condutor do processo histórico ainda estava centralizado no colonizador português, depois,

⁶⁶ RUBEN, Guillermo Raul, *O que é Nacionalidade*. 2ª.edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1987, in: DIAS, Maria de Fátima Sabino; *A “invenção da América” na cultura escolar*, Tese de Doutorado – Faculdade de Educação; Unicamp, 1997, pág.42.

⁶⁷ Com a Constituição, no ano seguinte, era decretada a autonomia aos Estados para prover recursos e organizar o ensino primário e as escolas normais, enquanto o governo federal se responsabilizava pelo ensino secundário e superior. A disputa pela educação envolvia diversos interesses dos grupos sociais que estavam no poder, em nível nacional e estadual, agravando-se com o desenrolar das reformas, que não eram apenas ações exclusivas e isoladas do Estado, mas estavam submetidas às articulações do poder com as classes dirigentes do país.

⁶⁸ NADAI, Elza, “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993

no imigrante europeu e nas contribuições de africanos e indígenas. A valorização do modelo cultural europeu continuava, minimizando a presença dos africanos e indígenas na constituição da identidade nacional.

Contudo, após a proclamação da República, passou-se a olhar com mais atenção para a América, sobretudo devido ao novo sistema político, que era o mesmo adotado pela maioria dos países do continente. O olhar, porém, tinha como referência principal o exemplo norte-americano, que não por acaso, neste momento no final do século XIX, buscava para o continente uma política externa de efetiva consolidação do ideal da Doutrina Monroe, resumida na célebre frase “a América para os americanos”.

A elite republicana passaria a se espelhar cada vez mais nos Estados Unidos, como modelo de nação que superou o atraso e caminhava em direção ao progresso. No ano de 1895, de acordo com Azevedo (2005), o programa curricular do Colégio Pedro II ampliou o ensino de História para tratar sobre os modelos de referência do novo regime, a França e os Estados Unidos. Ambos, segundo a autora⁶⁹, devido a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos, eram os “precursores”, ou melhor, representavam o ideal liberal. .

Apesar do papel imperialista diante do continente, os conteúdos de ensino de História da América, tratados nos programas curriculares de História do Brasil, dariam destaque aos norte-americanos. A ênfase nos Estados Unidos era enorme e crescia no país. As reflexões sobre a América anglo-saxônica nos livros de História nacional, enalteciam a relação entre o Brasil e os Estados Unidos no contexto continental, porém enfatizavam uma imagem negativa da América Latina.

O livro didático de *História do Brasil* de João Ribeiro, professor de História Universal e História do Brasil do Colégio Pedro II, membro da Academia Brasileira de Letras do IHGB, publicado em 1900, segundo Azevedo, representava os latino-americanos, principalmente os da região do Rio da Prata, como “bárbaros” e “violentos”. As imagens presentes no texto de João Ribeiro, que teve inúmeras edições, demonstravam como era o tratamento do tema América. Os Estados Unidos, um “império pacífico”, sem qualquer

⁶⁹ AZEVEDO, Francisca Nogueira, “Lições de História: as representações do império brasileiro sobre as repúblicas platinas nos livros didáticos do Imperial Colégio Pedro II”, *Revista ANPHLAC*, nº4, ano 2005. pág.62.

pretensão expansionista e belicosa, era um contraponto aos vizinhos latino-americanos, estes sim, “expansionistas, tiranos e inimigos da civilização.” Segundo o autor:

Os Estados do Prata foram para nós durante muito tempo vizinhos pouco leais e incômodos, e com cuja amizade não se podia contar, atenta a perpetuar a instabilidade e desmoralização dos governos de senhores ou tiranos sob os quais viveram. Essa pouca lealdade tinha explicação em que eram realmente inferiores e não queriam confessá-lo.

Parecia-lhes o Brasil um árbitro e juiz forçado que as circunstâncias daquele tempo impunham (...) Os rebeldes que aí protegíamos eram de tão má catadura como os tiranos que malsinávamos. Tais foram Urquiza, Flores e outros. Afinal, ainda que é pouco lícito civilizar à força países estranhos, em verdade mais perturbávamos que civilizávamos⁷⁰

Segundo a autora Baggio (1999)⁷¹, a ênfase dada à América Latina era de imagens que representavam “caos social”, “desordem”, “instabilidade”, “barbárie”, “atraso”, “selvageria” Palavras muito utilizadas por autores de livros didáticos de História do Brasil da época, como Eduardo Prado e Oliveira Lima; já autores como Artur Orlando e Joaquim Nabuco também desqualificavam a América Latina. Outros intelectuais, como José Veríssimo e Euclides da Cunha, ainda que tenham argumentado, em alguns momentos, a favor de uma maior integração cultural e econômica entre o Brasil e os países hispano-americanos, mantinha juízos bastante pessimistas e negativos a respeito da América Latina.

Poucos intelectuais, nestas questões, discutiam sobre a população indígena do continente. Um deles seria Manoel Bonfim. Apesar de cursar medicina, dedicou muito tempo de sua vida profissional ao estudo da formação das identidades nacionais dentro do contexto latino-americano. A preocupação com o tema revelava sua oposição quanto às teorias raciais vigentes, utilizadas nas explicações e relações entre os povos ocidentais

⁷⁰ RIBEIRO, João. *História do Brasil*. 18ª ed. Curso Superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1964; p. 393, in: AZEVEDO, Francisca Nogueira, “Lições de História: as representações do império brasileiro sobre as repúblicas platinas nos livros didáticos do Imperial Colégio Pedro II”, *Revista ANPHLAC*, nº4, ano 2005.

⁷¹ BAGGIO, Kátia Gerab; “As interpretações brasileiras sobre a América Latina: breves reflexões.”; in: *II Seminário Bienal: Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*, 1999. p.17-21. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123129mo.pdf>.

“civilizados” e latino-americanos “atrasados”. Mesmo refutando tais teorias embasadas nas ciências, acreditava que o saber científico ajudava a compreender a realidade. Para Gontijo (2003)⁷², o “pensador de História”, acreditava que o conhecimento científico seria o ideal para curar os males sociais e avançar rumo ao progresso, pois “a primeira condição para conquistar a civilização é conhecê-la”⁷³.

Em várias de suas obras, *América Latina: Males de Origem, Através do Brasil*, a trilogia *O Brasil na América, O Brasil na História e O Brasil Nação*, o autor Manoel Bonfim questionava o ideal de civilização ocidental e propunha a necessidade de confrontar o domínio de uma cultura em detrimento de outras por causa de uma discutível “civilização” que eliminava os povos indígenas e instituíra uma escravidão justificada pelos princípios de “raça superior”.

Na obra *América Latina: Males de Origem*, principalmente, o autor chama atenção das nações latino-americanas para os problemas da permanência da herança cultural, oriunda da colonização, e o envolvimento das mesmas com a expansão do imperialismo europeu e estadunidense no final do século XIX. Baseado “na tese do parasitismo biológico social”, o autor trata da analogia entre biologia e sociedade para se pensar na relação entre povos “atrasados” e “civilizados”, utilizada na construção das identidades nacionais e latino-americanas deste período. O que colocava a cultura europeia como superior para as nações do continente, por ser considerada a “civilizada”, diante de sociedades com grande miscigenação. (DIAS, 1997)

Ao colocar a problemática brasileira dentro do âmbito latino-americano, Manoel Bonfim nos lembra um pouco o autor Monserrate. Para ambos, pensar a questão nacional equivalia, de maneira geral, a pensar sobre as relações entre América e Europa. Contudo, o que chama atenção em Bonfim, diferente do professor francês, é a intenção de negar a parte da América, a Latina, como algo uniforme, homogêneo. Tentando assim, desconstruir a ideia da inferioridade das “raças”. Entendendo que os males da América Latina, estavam no processo histórico e na herança cultural que se perpetuava na sociedade e na política.

Segundo Dias (1997), para Manoel Bonfim, os problemas da América Latina ocorriam devido ao parasitismo da Europa, oriundos da colonização de Portugal e Espanha.

⁷² GONTIJO, Rebeca; “Manoel Bomfim, ‘pensador da História’ na Primeira República”, *Revista Brasileira de História*, vol. 23, nº45, São Paulo, julho de 2003

⁷³ GONTIJO, *op.cit.*, pág. 55

Isso contribuiu para degenerar as etnias e culturas das populações indígenas, como também das africanas. A falta de instrução popular seria apontada pelo autor por causar uma “efetiva inferioridade” dos povos, como uma doença que atingia ao Brasil e às demais nações latino-americanas.

A solução encontrada por Bonfim para se alcançar o progresso e evolução da civilização seria: “educando-os, considerando-os como homens livres, como o elemento essencial da nação, e de cujo progresso e bem-estar dependem o progresso e a tranquilidade do país”⁷⁴. Partia do mesmo princípio dos ideais republicanos para a educação nacional, só que com um viés diferente, pois, para o autor as classes dirigentes de todas as nações eram as responsáveis pelo estado de “ignorância” que se encontravam as populações latino-americanas.

No ano de 1899, Manoel Bonfim tornou-se diretor da Diretoria de Instrução Pública no Rio de Janeiro, que definia os conteúdos das disciplinas escolares através da indicação dos livros didáticos a serem adotados em todas as escolas públicas, a fiscalização da atuação dos professores e a distribuição de recursos financeiros. Ao assumir o cargo, logo propôs um concurso para a composição de um livro didático sobre a História da América para o curso de professores primários da Escola Normal. O pensador desejava ampliar os estudos de História da América como tentativa de desarticular a constituição de uma identidade forjada sob os moldes europeus para o espaço americano. De acordo com Bittencourt (1996), a ideia de Bonfim era disseminar tais estudos pela escola que atendia a maior parte da população, a escola primária.

Propôs recomendações para a composição de produções didáticas, no *Parecer de 4 de agosto de 1897 da Diretoria Geral de Instrução Pública Municipal do Rio de Janeiro*,

Preparando de algum modo o ensino que as futuras mestras a que se destina terão de transmitir aos alunos da escola primária, o autor deve destacar com todo o colorido a biografia dos homens notáveis e os mais emocionantes episódios da história e mesmo lenda de cada povo, próprios a sugerirem os grandes sentimentos de liberdade e de

⁷⁴ Citação retirada em DIAS, Maria de Fátima Sabino; A “invenção da América” na cultura escolar, Tese de doutorado, Unicamp, 1997, pág.46

justiça, só exaltando o valor guerreiro quando ele tenha estado a serviço de nobres causas⁷⁵.

Como resultado dessa proposta, alguns anos depois, seria produzido o primeiro livro didático brasileiro de História da América. Em 1899, a obra *Compêndio de História da América*, escrita por José Francisco da Rocha Pombo, conquistava o concurso promovido na capital do país, Rio de Janeiro, e o direito de publicar o livro didático, que seria o pioneiro em conteúdos desse ensino.

2.1. Rocha Pombo, o *Compêndio de História da América* e a representação sobre os indígenas

José Francisco da Rocha Pombo nasceu na cidade de Morretes, no Estado do Paraná, em 4 de dezembro de 1859. Vivia, entre sua cidade e Curitiba, exercendo a função de jornalista. Fundou e dirigiu, em 1875, o jornal “O Povo”, que fazia campanhas abolicionistas e republicanas. Foi professor, poeta, escritor de romances e atuou, em 1886, como deputado federal pelo Partido Conservador. Em 1897, mudou-se definitivamente para o Rio de Janeiro, onde formou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito e iniciou sua profissão de historiador, escrevendo obras didáticas de História. Ingressou por concurso no Colégio Pedro II e lecionou, também, na Escola Normal do município, sendo no ano de 1900, admitido como sócio efetivo do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

Segundo autores como Bittencourt (1996) e Dias (1997), Rocha Pombo era um simpatizante das ideias anarquistas, no Rio de Janeiro não só se aproximou como também manteve contato com intelectuais imbuídos do mesmo discurso. Aparentemente, seus ideais, mesmo diante de diferentes correntes republicanas, não provocaram problemas no desenrolar de sua profissão como historiador em instituições tradicionais, em uma sociedade politicamente conservadora.

⁷⁵ BITTENCOURT, Circe; “O Percorso Acidentado do Ensino de História da América”, in: Educação da América Latina, Zilda Maria G. Iokoi e Circe Bittencourt (org), Editora EDUSP, 1996. pág. 211.

Gilson Queluz (1998)⁷⁶, que faz uma análise mais ampla da vida do autor, nos revela de forma mais clara a figura intrigante e suas ideias paradoxais. Rocha Pombo escreveu algumas obras, como *Petrucello*, representativo na sua fase neo-romântica e *No Hospício*, “considerado pela crítica como uma das únicas tentativas de romance simbolista do país”⁷⁷ e o conto *Em Torno da Terra*, de natureza fantástica. Apesar de simpatizante do anarquismo, chegou a participar do Partido Liberal e ser eleito pelo Conservador, como deputado federal. Na capital federal, foi “um participante da Universidade Popular, de cunho socialista”, que pretendia empreender a instrução superior e a educação social do “proletariado”. Em alguns artigos publicados, condenaria a imigração no país que não fosse de brancos, pois para ele a sociedade tinha a necessidade de se desvincular da “herança racial negra e mestiça”, a que não era capaz de progresso. Entretanto, no ano 1888, seria escolhido como orador da Confederação Abolicionista.

A aproximação com a teoria evolucionista, darwinista e positivista, continua Queluz (1998), era latente nos seus discursos, evidenciado pela certeza que tinha no progresso e na civilização do mundo europeu, conjugada com a importância que dava a raça para a formação da nação. Rocha Pombo seguidor de tal tendência, preocupado, dizia:

Quiseram escravizar o índio, mas o índio, além de bravo, era fraco para o trabalho. Veio o africano, verdadeira máquina, insensível às intempéries, as agruras e até aos cansaços de vida dos campos.

E o africano, com a ociosidade que nos garantiu, que enormidade de males não nos trouxe?

E por quê? Simplesmente porque o africano não é um indivíduo que a nossa sociedade possa assimilar, ou que possa melhorar a nossa raça.⁷⁸

Num outro artigo, expunha

⁷⁶ QUELUZ, Gilson; *Rocha Pombo: romantismo e utopias (1890 – 1905)*. Curitiba: Editora Aos Quatro Ventos, 1998.

⁷⁷ QUELUZ, *op.cit.*, pág. 7

⁷⁸ Citação retirada de Queluz, Gilson; *Rocha Pombo: romantismo e utopias (1890 – 1905)*. Curitiba: Editora Aos Quatro Ventos, 1998. pág 38

As nacionalidades de novo mundo tem de fundar a sua prosperidade na fusão de todas as raças da Europa e temos de contar com o comum de todos eles.

Demonstra a evidência que somos dignos (...), que estas paradisíacas regiões do continente americano, merecem ser as preferidas pelo gênio dos europeus.⁷⁹

Apesar de enfatizar a “raças da Europa”, em muitas de suas obras, em detrimento das populações nativas da América, os “índios”, e as oriundas de outros continentes, como os “africanos”, o autor em seu livro didático de História da América enaltece a “nossa grande América”. Segundo Rocha Pombo,

(...) o que a história nos aconselha é que ao mesmo tempo em que abrimos os braços fraternalmente para receber todos os povos do mundo, cultivemos e desenvolvamos com o espírito de pátria, a grande idéia americana – isto é – o estímulo que dirige todo o conjunto de povos, irmãos pela solidariedade do destino, para a ampla vida nova, que recebe da história o que o passado fez de grande, e funda no amor e na justiça, no dever e no direito, que constituem a plenitude da existência moral, o desenvolvimento desse augusto patrimônio⁸⁰.

E completa o autor:

Isto quer dizer que ensinar à mocidade os nomes, os feitos, as obras, as idéias, os sentimentos, as virtudes, a vida em summa, dos nossos grandes nomes – é fazer passar ante olhos, animada, eloqüente, vivida, a mesma história da pátria, ou se trata de mais, a vida de todo um continente⁸¹.

O autor acredita num futuro promissor para a América Latina, com uma visão otimista do continente exaltava a “nova civilização” que surgia do encontro de culturas. Os males que o Antigo Regime, as monarquias absolutistas, no papel de metrópoles,

⁷⁹ Idem. Pág.44

⁸⁰ Pombo, Rocha; *Compendio de História da América*, Editora Benjamin de Aguiar, 2ª. edição, Rio de Janeiro, 1925, pág.XIII

⁸¹ Idem, pág.XVI

empregaram durante trezentos anos, chegaram ao fim. Agora, o sentimento da liberdade política nos processos de independência tornaria “as nações prósperas e grandes” e juntamente com “o ideal americano”, faria das nações “amigas e unidas”, isso faria do continente americano a terra onde surgiria uma nova civilização, fundindo o Ocidente e Oriente, e que seria:

a sede definitiva da civilização que vem, na qual o vasto patrimônio espiritual da família humana se refundirá sob a dupla influencia do gênio do Ocidente, irrequieto e fervido, e do antigo gênio oriental, contemplativo, misterioso e amplo como a própria História⁸².

Para Bittencourt (1996), a perspectiva humanista e pacifista de Rocha Pombo, proveniente de uma leitura anarquista, marcante na sua produção historiográfica, o fazia compreender a civilização sob essa ótica, mesclada, muitas vezes, com um nacionalismo patriótico ligado ao culto de heróis. No entanto, no meio desta civilização que surgiu no decorrer da História do continente como era vista a população dos indígenas? Como era representado pelo autor?

Em seu *Compêndio de História da América* Rocha Pombo por muitas vezes trataria dos indígenas, sobretudo no tema civilizações pré-colombianas. Ao longo das páginas destinadas aos indígenas, no entanto, percebe-se, com constância, a recorrência de significativos autores, como Marquês de Nadaillac, com sua obra *América Prehistorica*; Brasseur de Bourbourg e Alexander Von Humboldt. Com citações e referências às suas ideias, os autores merecem ser analisados.

O primeiro autor, Marquês de Nadaillac, segundo Johnni Langer (2001)⁸³, através de sua produção, considerada umas das mais influentes e famosas no final do século XIX, cita publicações europeias e também nacionais, destacando o prestígio brasileiro na arqueologia na América Latina, como no livro *O selvagem*, de Couto de Magalhães. No capítulo de introdução do livro de Nadaillac, logo se pode perceber a influência da imagem indígena, criada pela elite de nosso país. A ideia principal foi de um grande contraste no

⁸² Idem, pág. 208.

⁸³ LANGER, Johnni, *Mitos: A Arqueologia no Brasil Imperial*, Faculdade de História - tese de doutorado – UFPR, Curitiba, 2001

panorama étnico sul-americano: como não podia deixar de ser, no Brasil ocorreriam dois grandes povos, o Tupi-Guarani, habitante de grandes vilas, agricultor e caçador, e o Botocudo, um grupo “sauvage et cannibale”. Essa busca de uma ligação da América com a cultura europeia – superior, civilizada, sofisticada – percorre toda a obra e pode ser melhor entendida no último e mais importante capítulo, sobretudo a respeito da origem dos americanos. Depois de tantos séculos, continua Langer, ainda era difícil ao intelectual europeu, pensar a originalidade de nossa geografia, dos tipos biológicos, enfim, dos exóticos habitantes do nosso continente. O que Nadaillac não conseguiu explicar transportou para a dimensão do misterioso, daquilo que estaria fora da ciência. A última frase da obra então concluiria esta visão: “La terre d’Amerique est un grand mystère.”⁸⁴.

Já, Alexander Von Humboldt, naturalista e geógrafo alemão, esteve em uma expedição científica pela América Latina estudando a natureza entre os anos de 1799 a 1804. Entre suas obras, citamos *Do Orenoco ao Amazonas, Ensaio Político Sobre o Reino da Nova Espanha e Viagens às Regiões Equinociais do Novo Continente*, dividida em trinta volumes, com os resultados das investigações americanas. O abade francês Etienne Brasseur de Bourbourg, outro pesquisador, dedicava-se aos estudos de filologia americana, das línguas dos povos indígenas da América Central, produziu importantes traduções em francês de documentos pré-colombianos, dentre eles o *Códice Troano, Rabinal Achi e Popol Vuh*, este publicado em 1861, numa versão que se tornou a mais conhecida do livro sagrado dos maias.

Os pesquisadores europeus do século XIX, calcados numa visão cientificista, construíram a imagem dos indígenas principalmente na relação selvagem/civilizado, que consequentemente dividia-os em civilização mais e menos importante. Focalizado nesta ideia, Rocha Pombo expõe em sua obra quais seriam os indígenas com maior importância:

em tudo que caracteriza uma civilização respeitável, os aborígenas da parte ocidental, sobretudo os do Norte, revelam-se num tal estado de adiantamento e de grandeza, que já não é mais licito duvidar de que realmente aqui vai o espírito

⁸⁴ LANGER, Johnni. *Ruínas e Mitos: a arqueologia no Brasil Imperial*. Faculdade de História – tese de doutorado- UFPR, Curitiba, 2001; pág.57.

humano ter assombros comparáveis aos que o abalaram no momento em que revelou toda a majestade do antigo gênio asiático⁸⁵.

A multiplicidade étnica e cultural da América estava caracterizada por Rocha Pombo, em duas civilizações, os astecas e incas, que tinham um alto grau de desenvolvimento comparativamente com outras civilizações ocidentais. Tanto que “todos os progressos, de que a democracia moderna se atribue a honra e o proveito, existiam entre os povos da América muito antes da conquista hespanhola”.⁸⁶ Antes mesmo da presença dos europeus no continente, os povos indígenas apresentavam progresso, pois tinha uma política com ideais próximos da democracia. Enquanto, o “restante” dos povos indígenas, fora dos “dois grandes impérios americanos”, apresentavam um estado social que “revelava apenas o maior ou menor grau de decadência a que haviam descido as tribos que se desgarraram dos dois extensos núcleos”⁸⁷, e “apresentavam pela maior parte todos os característicos da barbárie regressiva”⁸⁸. Defendia ainda a hipótese de que as populações indígenas teriam se originado na Ásia, parte oriental do mundo.

A população da América mesmo resumida nos astecas e incas, ainda tinha suas diferenças, segundo Rocha Pombo. Este, apontava os astecas, mais do que os incas, como aqueles que estavam em um “estado notável” no continente americano:

Todos esses grandes progressos e todo esse brilho de civilização, segundo as tradições, eram devidos principalmente aos aztecas, que foram, pelo que parece, os últimos conquistadores do Norte, vindo do Occidente. Estes aztecas, como já dissemos, representavam na historia do México um papel análogo ao que a Grécia coubera aos Dórios, raça nobre, opulenta de força e de espírito⁸⁹.

Porém, todos os “grandes progressos” e “brilho” encontrados na civilização asteca não correspondiam a uma valorização cultural desta população, e sim a valorização daquilo

⁸⁵ Idem., pág.54

⁸⁶ POMBO, Rocha; *Compendio de História da América*, Editora Benjamin de Aguilá, 2ª. edição, Rio de Janeiro, 1925, pág.16

⁸⁷ Idem, pág.20.

⁸⁸ Idem, pág.20.

⁸⁹ POMBO, *op.cit.*, pág.29.

que esta tinha de mais próximo com a cultura da civilização clássica grega, considerada por muitos historiadores o “berço do mundo ocidental”. Para ele as outras populações indígenas não tinham essa proximidade com o Velho Mundo, pois eram destacados os elementos de selvageria e bestialidade dos outros nativos do Novo Mundo.

O autor ainda trataria das populações indígenas no litoral do Oceano Atlântico, na região do Brasil, destacaria apenas uma:

No littoral do Sul-America, do lado do Atlântico, os Tupys se estavam reeguendo até o espírito militar, e o que melhor caracterizava estes povos eram as grandes virtudes épicas dos heróis de Homero.⁹⁰

Em outras regiões:

O mesmo se dava nas Antilhas, onde os Caraybas parecem comparáveis aos Tupys. Os Fogueanos eram os mais embrutecidos e ferozes dos selvagens do continente. Os Caraybas e os Tupys praticavam a anthropofagia como costume guerreiro, s Fogueanos por fereza de brutos.⁹¹

O autor, não menciona nada sobre o povo botocudo, considerado um grupo “selvagem” e “canibal” na América do Sul pelo Marquês de Nadaillac; nem sobre qualquer outra população do “littoral do Sul-América, ao lado do Atlântico”, seu direcionamento se dá apenas aos tupis. E tais povos, por sinal, tinham “espírito militar” e “virtudes épicas” como as dos heróis das histórias do grego Homero. Demonstrando uma clara tentativa de ligação das civilizações indígenas com civilizações europeias, mesmo quando fala que os tupis eram antropofágicos e não vulgos canibais isso era por seu costume guerreiro e não por uma atitude que o caracterizasse como selvagem. Para Rocha Pombo, os tupis tinham grande destaque no continente, não tanto quanto “os dois grandes impérios americanos”, mas em alguns aspectos, como a sua língua, os tupis eram como elemento de estudo, os mais interessantes de toda a América.⁹²

⁹⁰ POMBO, *op.cit.* pág.30

⁹¹ Idem, pág.31.

⁹² Idem, pág.53

Durante a conquista da América, no entanto, segundo Rocha Pombo, os indígenas, generalizados como “selvagens”, foram divididos em três espécies: “o bárbaro americano”, “o índio domado como besta”, e “o índio-machina das reduções”, sendo só o primeiro mais próximo do ideal de civilização. Em outros momentos, outras definições como “pobre besta” e “desditosos barbaros” são constantemente citados, ainda quando a intenção seria de defender os nativos. Isso fica claro, por exemplo, na frase: “e, portanto, em todas as colônias, foi-se cuidando logo de tirar proveito possível da pobre besta.”⁹³.

Nesta relação entre nativos e europeus, o autor condenaria, por vezes, o tratamento que o colono dava aos indígenas, relatando “os excessos e as atrocidades” e a “rudeza com que eram tratadas as populações americanas”⁹⁴ pela “barbaria dos invasores”. Chegou a responsabilizar os europeus pela contribuição de más influências para os povos do Novo Mundo, degradando a sociedade que aqui surgia. “O mixtão de raças, portanto, teve aqui como factores o que havia de pior na Europa, e tudo quanto a conquista poude deturpar.”⁹⁵

Esta defesa dos nativos se remete muito ao discurso do dominicano Bartolomé de Las Casas. O frei, que viveu grande parte de sua vida na América trabalhando com a catequese, ficou conhecido como o máximo protetor dos indígenas e denunciante das atrocidades dos europeus nos primeiros anos da conquista é exposto por Rocha Pombo em sua obra:

Entre os homens que mais sincera e dedicadamente ampararam as raças indígenas contra os excessos e atrocidades dos primeiros immigrantes, conta-se o padre Bartholomeu de Las Casas, um dos nobres pathriarchas que registra a historia da civilização do continente⁹⁶.

De acordo com Hector H. Bruit (1995), Las Casas não chegou a defender cegamente todos os índios da América nem a condenar todos os espanhóis. O “amor” do dominicano pelos nativos, exaltando-os em alguns momentos como os verdadeiros donos do continente,

⁹³ Idem, pág.96.

⁹⁴ Idem, pág. 99.

⁹⁵ Idem, pág. 103.

⁹⁶ Idem, pág.100.

permitindo colocá-los numa condição de sujeitos ativos, não o afastou de um discurso que os inferiorizava. A imagem dos indígenas para Las Casas, diria Bruit (1995)

(...) definia os destinos de uma história, mesmo que seu autor não tivesse percebido todo o alcance de sua criação e os efeitos negativos de sua criatura.

Entretanto, o dominicano manifestou uma profunda admiração pelos povos americanos e tentou justificar a passividade, o medo e a covardia deles.⁹⁷

O tratamento de Rocha Pombo dado aos nativos, não era de amor, como de Las Casas, mas de valorização. Mesmo defendendo-os dos conquistadores não representa os indígenas com uma imagem positiva, mas sim negativa, já que ele inevitavelmente inferiorizava-os. E embora condenasse os europeus pela degradação dos indígenas, pela intensidade de sua barbárie ao trato com os nativos, ao longo da obra, acaba por amenizar tal crítica e passou a considerá-los, por fim, grandes contribuintes no processo de formação do Novo Mundo.

Essa abordagem de Rocha Pombo sobre o continente americano e a maneira como representa os indígenas acabou por não predominar nas escolas⁹⁸. Seu livro, uma obra editada por Laemmert e Cia, financiada pelo Estado, então ocupado no setor educacional por certos representantes dos grupos republicanos, não continuou como parte do projeto político posteriormente instalado (BITTENCOURT,1996). O número de edições foi de apenas duas, sendo a segunda apenas em 1925, adotada, neste mesmo ano, por uma escola tradicional em São Paulo, a Escola Normal Caetano de Campos⁹⁹.

⁹⁷ BRUIT, Hector Hernan; *Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos*, Editora da Unicamp, Campinas, 1995, pag.14.

⁹⁸ As idéias de Manoel Bonfim, quanto à atuação do Estado em relação à educação popular, também não se desenvolveram, demonstrando que a elite republicana não adotou um projeto de educação como instrumento de emancipação e de construção de uma identidade latino-americana.

⁹⁹ Alguns outros autores nacionais, entre a primeira e a segunda edição da obra de Rocha Pombo, também destacaram a figura dos indígenas em suas produções, embora essas populações estivessem apenas relacionadas com ao território nacional. A partir de 1900, segundo Bittencourt, autores como João Ribeiro, na *História do Brasil das escolas primárias*, coloca imagens dos índios ao longo das páginas de suas obras. Para ele, havia uma “importância de se entender as culturas indígenas em suas singularidades e evitar considerações genéricas, tais como ‘povos selvagens’”. Anos depois, em 1916, Afrânio Peixoto, na *Minha terra e minha gente*, expunha “a importância de embranquecer a população brasileira para que ela pudesse chegar ao desenvolvimento e ao estágio civilizatório das demais nações européias”, pois o índio era como “selvagem” e também “responsável pela mestiçagem, preguiça e aversão ao trabalho”.

Nessa segunda edição, o autor Rocha Pombo destaca na página inicial, com o título “Esta Edição”, as mudanças ocorridas, ao longo desse intervalo de 25 anos entre as publicações, no “convívio continental”. Para ele,

O sentimento de união entre todos os povos do continente toma um desenvolvimento que se poderia prever, mas de que muitos ainda duvidavam há vinte annos.

O nosso commum desejo de conhecer-nos mais intimamente tem hoje uma força que só se poderia explicar, menos pelas afinidades de raça, que por uma solidariedade moral que não está só nos nossos interesses, porque anda muito mais fundo em nosso coração¹⁰⁰.

Rocha Pombo parece ter a “impressão” de que entre todas as nações da América havia um pacto, uma união de família, que fazia o continente seguir o caminho certo em direção ao futuro. Naquele tempo dizia que não estava longe dos “princípios peculiares” que regem as nossas vidas, nem do “ponto de vista” de como tem que se encarar “o modo de ser, as idéias, as tendências, as virtudes e os vícios, o caráter e a alma das populações americanas.” Sem sentir necessidade de nenhuma reformulação na segunda edição, acreditava que o que estava feito era o bastante para a finalidade da reedição do *Compêndio*, que

(...) é proporcionar à mocidade, e a todos os que desejem, meio fácil de conhecer alguma coisa da nossa grande América.

(...) De certo que este não é um livro para estudo da História da América: é apenas um resumo para aquelles que se não queiram sujeitar a não saber patavina dessa historia.¹⁰¹

Nas últimas palavras das páginas sobre considerações da nova edição, ainda reforçaria que na obra “o que é essencial, próprio e característico do nosso drama, penso que ahí está.”¹⁰²

¹⁰⁰ POMBO, *op.cit.* pág.VII

¹⁰¹ Idem. Pag. VIII

¹⁰² Idem. Pág.IX

2.2. O IHGB e o Congresso Internacional de História da América

No ano de 1908, o IHGB, que nos anos subsequentes à proclamação da República ficou estagnado, voltaria ao panorama cultural do país. Com a presidência sendo assumido pelo Barão de Rio Branco, o Instituto iria se direcionar para o estudo da realidade panamericana, intensificando o intercâmbio com outras Instituições científicas na América. De acordo com a autora Lucia Guimarães (1997)¹⁰³, a ideia do Barão era integrar o país na “irmandade” das repúblicas do continente, minimizando o afastamento causado pelo regime monárquico, e fortalecendo o Brasil nos assuntos latino-americanos e na comunidade internacional.

No período de 1910 a 1920, continua Guimarães (1997), os meios literários estavam vivendo uma fase de reafirmação dos sentimentos cívicos. O crescimento do patriotismo, reflexo do contexto nacionalista que antecipava o conflito entre as potências mundiais, aumentava o interesse por questões relativas à nação e também ao continente. O conflito, para alguns intelectuais nacionais, levaria o Brasil a passar por um novo momento nas questões continentais. Caberia à nação brasileira, diante de sua importância territorial e política no território americano, papel de liderança na organização da união dos latino-americanos e de uma política de solidariedade com a América diante de um mundo que vivia em tensão e hostilidades.

No ano de início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, o IHGB, de acordo com Guimarães (1997), traçou como objetivo de mostrar “o Brasil aos brasileiros” através do “caminho das letras”. Além de uma série de produções, o Instituto incentivaria a abertura de escolas de ensino superior e, no mesmo ano, organizaria o Primeiro Congresso de História Nacional, com o intuito de discutir os debates historiográficos acadêmicos. Durante o evento, Afonso Arinos e Max Fleiüss, membros do IHGB, idealizariam e proporiam organizar um Congresso Internacional de História da América, como parte das comemorações do centenário da Independência, e com a intenção de convocar os países da América para uma reflexão sobre os destinos do continente.

¹⁰³ GUIMARÃES, Lucia Maria; “Um Olhar sobre o Continente: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Congresso Internacional de História da América”, in: *Revista de Estudos Históricos*, nº20, ano 1997.

Para Guimarães (1997), a organização do Congresso representava um marco na trajetória do Instituto. Ao propor a discussão em torno de um denominador comum entre o Brasil e as demais nações americanas, o Congresso traria uma enorme aproximação da História do continente com a História nacional. Nas palavras da autora, a História da América apresenta desde a “era pré-colombiana, na colonização, nas lutas da independência, na evolução geral, (...) numerosos lances idênticos aos da história brasileira”¹⁰⁴

Em 1922, depois de anos de planejamento e organização, enfim, ocorreria o Congresso. Seria o primeiro encontro continental em torno da História da América. Seu regulamento previa a realização de 30 seções de trabalho, sendo a primeira de estudos sobre a História do continente, com objetivos de oferecer informações para o "conhecimento recíproco dos povos que habitam o Novo Mundo"; as outras deveriam abordar conhecimentos específicos dentro do campo da História: “história geral; história das explorações geográficas, arqueológicas e etnográficas; história constitucional e administrativa; história econômica; história militar; história literária e das artes.”¹⁰⁵

Portanto, embora o Congresso propusesse debater a História da América, na verdade, dedicou-se a vários estudos. Os inúmeros temas abordados incluíam desde estudos paleográficos a acontecimentos recentes do continente, alguns se focalizando em problemáticas comuns, outros se dedicando a questões de relacionamento entre os países do continente. Mesmo sem muita articulação nos debates entre Brasil e a América durante o Congresso, o IHGB resolveu manter o espírito inovador adiante e lançou um projeto para elaborar uma História da América conjunta, de toda civilização do continente. Tendo aceitação unânime pelos integrantes do Congresso, o prazo para a conclusão do trabalho seria o Segundo Congresso Internacional de História da América, no ano de 1925, a ser realizado na cidade de Buenos Aires, na Argentina.

Com esta proposta, conhecida como *Anteprojeto de bases para a elaboração da História da América*, expõe Guimarães (1997), o IHGB planejava a produção de uma grande síntese da "marcha evolutiva da civilização no continente americano", acentuando, sobretudo, os elementos de aproximação. A proposta, no entanto, não chegaria a ser

¹⁰⁴ GUIMARÃES, *op.cit.*, pág.5

¹⁰⁵ GUIMARÃES, *op.cit.*, pág.6

concluída para a apresentação na cidade de Buenos Aires, pois, ao que parece, “acabou extrapolando a esfera acadêmica e perdeu-se no cipoal da diplomacia.”¹⁰⁶. No ano seguinte, em 1926, ocorreria outra reunião de âmbito continental, mas com uma mudança na nomenclatura. A Terceira Conferência Internacional de Estudos Americanos aconteceria na cidade de Havana, em Cuba, e nesta ficaria firmada a criação de um órgão para “coordenar, distribuir e divulgar os estudos de História e Geografia do continente”¹⁰⁷, o Instituto Pan-Americano de Geografia e História.

Apesar das mudanças no IHGB, o ensino de História no Brasil permanecia sob os desígnios de uma visão europeia, mantendo o modelo de construção histórica em torno de “civilização e progresso”, no qual o continente americano, como um todo, não se encaixava. Mesmo com a reforma educacional Rocha Vaz, em 1925, o ensino de História continuava inalterado, seguindo principalmente os livros didáticos franceses: *Histoire de la Civilisation – volumes I e II*, de Seignobos; e *Cours d’Histoire*, de Albert Malet.

Após a reforma, educadores como Fernando de Azevedo, Licínio Cardoso, Carneiro Leão, começaram a enfatizar a necessidade de elaborar um projeto educacional pensando no público que as propostas deveriam atingir e nos conteúdos dos programas. Em 1926, Fernando de Azevedo, organizou para o jornal Estado de São Paulo um Inquérito a respeito da educação pública no estado, contando com a presença e participação de intelectuais franceses. O francês George Dumas, presente no Inquérito, enfatizou no seu discurso que o ensino secundário deveria ter por objeto a formação da elite (BITTENCOURT, 1990). E dizia que as nações latino-americanas, como o Brasil, deveriam se espelhar no ideal de civilização do Velho Mundo:

Todo ensino das nações latino-americanas não deveria jamais perder de vista a responsabilidade de ser herdeira da civilização greco-latina. As nações latinas têm sido, de há muito tempo, as únicas representantes da cultura no mundo ocidental, e a cultura greco-latina é ainda hoje, perante outras culturas que não tenho a intenção de

¹⁰⁶ GUIMARÃES, *op.cit.*, pág.8

¹⁰⁷ *Ibidem*.

rebaixar, o maior patrimônio de ciência, de moral e de beleza que a humanidade jamais conheceu.¹⁰⁸

Fernando de Azevedo defendia uma organização curricular sob a concepção de “cultura geral”; orientado pelas propostas francesas, queria conciliar o “ideal humanístico” com o “ideal realístico”, pois os consideravam essenciais para uma cidadania, que deveria buscar a “universalidade” para que se pudesse “achar a certeza do progresso”. Acreditava que a elite deveria dirigir e organizar a nação, para assim divulgar as ideias das civilizações modernas para a sociedade, sobretudo para os setores médios urbanizados. A formação e preparo da capacidade intelectual da classe média seria necessária para que esta categoria social, que fica entre o povo e os dirigentes do país, estivesse desempenhando as atividades urbanas e engajadas na busca do progresso.

Para ele “não há democracias que possam subsistir e desenvolver-se sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de ideias e de opinião”¹⁰⁹. As matérias do secundário que comporiam o currículo deveriam ser destinadas à formação do espírito, tanto no sentido literário (línguas e literatura), como no sentido científico (ciências matemáticas, físicas e naturais) e, de outro, a formação tanto da consciência nacional (língua e literatura vernácula, geografia e história do país), como da consciência universal (geografia geral, história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano). (BITTENCOURT, 1990)

Em 1930, um movimento oposicionista, formado pela aliança das oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, com o gaúcho Getúlio Vargas à frente, depois das eleições presidenciais, que elegeram o candidato paulista Júlio Prestes, articulou a derrubada do governo, com o apoio dos militares, e iniciou o Governo Provisório. As oligarquias, antes distantes do poder, se juntaram com setores sociais, insatisfeitos com os políticos da República Velha, como os educadores e também a Igreja Católica, e prometiam um conjunto de medidas reformistas. Vargas queria modernizar a nação, guiando-a para o

¹⁰⁸ Citação de George Dumas retirado de BITTENCOURT, Circe M. F.; *Pátria, Civilização e Trabalho – O ensino nas escolas paulistas (1917-1939)*, Edições Loyola, São Paulo, pág.55

¹⁰⁹ BITTENCOURT, Circe M. F.; *Pátria, Civilização e Trabalho – O ensino nas escolas paulistas (1917-1939)*, Edições Loyola, São Paulo, pág. 48

desenvolvimento, com o Estado assumindo o papel de integração das massas e de formador de uma nova identidade social.

3. As reformas educacionais Francisco de Campos e Gustavo Capanema

No ano de 1931, Francisco de Campos, ministro da Educação e da Saúde, coordenou uma profunda modificação de sistema educacional, a Reforma Francisco de Campos, segundo a qual os métodos e os programas de ensino seriam produzidos pelo próprio Ministério. Eliminava-se desse modo a atribuição das escolas estaduais de elaborarem seus próprios programas e um sistema de inspeção federal era criado para “vigiar” se as medidas estavam sendo aplicadas, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário.

A Reforma acabou com a diversidade de programas, tornando conteúdos, métodos e avaliações únicos e obrigatórios para todo o país. Estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares, e permitiu que todos os colégios dessem certificados de conclusão do ensino secundário, garantindo assim, principalmente, o apoio da iniciativa particular. Os educadores e intelectuais, liderados por Fernando de Azevedo, que pretendiam modificações nos conteúdos dos programas e no direcionamento pedagógico, visando à modernidade, também foram atendidos.

Os programas de ensino foram inovadores em outro aspecto, nas instruções metodológicas, nas quais as orientações para o trabalho pedagógico eram expressas. O programa de ensino de História traduzia a preocupação oficial e as discussões que perpassavam nos setores interessados na educação nacional. As mudanças impostas pelo Ministério traziam implícitas questões relacionadas às transformações políticas que estavam ocorrendo no período e, ao contrário das reformas antecessoras, o ministro cuidou de fazer valer a influência dos colégios particulares, de educadores e intelectuais, e da Igreja Católica.

O ensino de História teve seus conteúdos consideravelmente aumentados e uma nova distribuição pelas séries. Além da tradicional História Universal, agora havia também História do Brasil e da América, estes tópicos eram tratados da seguinte forma:

Primeira série (2 horas semanais): História Geral

Segunda série (idem): I – História da Antiguidade (Oriente, Grécia e Roma); II – História da América e do Brasil

Terceira série (idem): I – Idade Média; II – História da América e do Brasil;

Quarta série (idem): I – História Moderna; II – História da América e do Brasil;

Quinta série (idem): I – História Contemporânea; II – História da América e do Brasil¹¹⁰.

No programa da reforma Francisco Campos, segundo Guy de Holanda (1957), na primeira série do ensino secundário, o aluno teria uma visão panorâmica de toda a História, desde o antigo Egito até a Revolução Russa, para “despertar o interesse do aluno”. Na segunda série haveria, além da História da Antiguidade, aulas de História da América e do Brasil; onde seriam apresentadas algumas biografias e episódios da história americana. Na terceira série, se estudava a Idade Média e arqueo-etnologia americana e do Brasil. Os temas de História abandonavam o plano político e ingressavam em outros campos, estudando o processo de ocupação humana da América, identificando as várias hipóteses então cogitadas sobre a chegada dos seres humanos, a distribuição dos povos americanos (grupos étnicos) pelo continente, além de apresentarem “as grandes civilizações desaparecidas: aztecas, maia-quiché, quichúa”, bem como as “civilizações menores (vistas em conjunto)”¹¹¹. Concluía-se o ano com um estudo sobre o estado político, social, econômico, religioso e cultural do “selvagem brasileiro”.

Na quarta série, a História da América e a do Brasil se vinculavam à História Moderna, uma vez que os temas tratados eram a descoberta do Novo Mundo e a colonização. Na quinta série, as aulas também seguiam juntas, mas agora a História Contemporânea, da América e do Brasil entrelaçavam-se devido aos processos de independência, estudava-se 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 do continente.

¹¹⁰ HOLLANDA, Guy de; *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o ensino secundário brasileiro 1931-1956*, INEP, Rio de Janeiro, 1957, pág.22.

¹¹¹ *Ibidem*.

O ensino de História, para Hollanda (1957), tinha por objetivo formar a consciência social do aluno, para que ele entendesse os deveres que lhe incumbem para com a comunidade. O professor deveria conciliar e demonstrar, com elementos que tornasse possível fazer comparações e associações, as relações existentes entre os aspectos econômicos, políticos e ideológicos, tratando cada qual de acordo com a importância que tivesse para o país e na evolução da humanidade. Assim, as instruções metodológicas para a nova disciplina de História seriam:

A História do Brasil e da América constituirão o centro do ensino. É claro, porem, que não se deve considerá-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, a fim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorreram, de toda a 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 nações¹¹²

Apesar de ser apresentada como o “centro de ensino” a disciplina teria problemas. O ensino de História, todavia, continuaria com seu conteúdo voltado para a História Universal, portanto, exaltando uma aprendizagem com concepção europeia e legitimadora de uma cultura ocidental. O predomínio da História Universal em todas as séries demonstrava que o programa foi organizado, principalmente, para o ensino deste conteúdo e não para a História da América e do Brasil.

A pretensa articulação do estudo do passado nacional e americano não ocorreria. Para a autora Dias (1997), fica claro que “a desarticulação temporal e histórica que incluiu a história da América na Reforma Francisco de Campos favoreceu o ensino de História Geral Europeia, inviabilizando na prática o cumprimento do programa em relação ao ensino da histórica americana”¹¹³. Outro fator, era a falta de obras didáticas que abordassem os

¹¹² HOLLANDA. *op.cit.*, pág. 194

¹¹³ DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “Invenção da América” na Cultura Escolar*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1997. Pág.43

dois temas conjuntamente, ou que, pelo menos, tratasse da História da América e dos nativos do continente com destaque. A maior parte das produções se concentrava na História europeia, ou nacional. Com isso, embora o governo aparentasse uma preocupação com os povos indígenas fora da fronteira brasileira, eles de fato não tiveram o espaço que parecia consagrado no programa.

Na prática escolar, segundo a autora Amélia Castro (1957 apud BITTENCOURT, Circe M. F. 1990), o aluno não chegava a estudar grande parte do conteúdo História do Brasil e da América, “colocada como estava na segunda parte do programa”¹¹⁴. Com duas aulas semanais e um sistema de avaliação que ocupava um grande tempo no período escolar, era inviável cumprir esta etapa do programa. Segundo o professor da época, Jonathas Serrano¹¹⁵, o maior problema do programa localizava-se na extensão do conteúdo. A impossibilidade de cumprir o programa residia na exigência das provas e dos exames¹¹⁶, e no número insuficiente de aulas atribuídas a cada série. E complementa Bittencourt (1990), o programa curricular era muito extenso, impedindo qualquer professor de terminar o conteúdo a cada ano letivo, concluindo: “raras vezes os estudantes tiveram algum contato com os temas de Brasil ou América.”¹¹⁷

Em 1933, Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação, no lugar de Francisco Campos, e demonstra um descontentamento com a Reforma vigente. Para o novo ministro, o ensino de História no secundário deveria ser modificado com o intuito de formar, primordialmente, um “espírito de brasilidade” no país, construindo assim a alma e o caráter nacional (DIAS, 1997). Em 1934, a Assembléia Nacional Constituinte, convocada pelo Governo Provisório, promulgou a segunda constituição republicana do país, que reforçava a política nacionalista e visava, para a educação, a elaboração de um plano. Para

¹¹⁴ Citação de Amélia D. de Castro na obra de BITTENCOURT, Circe M. F.; *Pátria, Civilização e Trabalho – O ensino nas escolas paulistas (1917-1939)*, Edições Loyola, São Paulo, 1990. pág.90.

¹¹⁵ Autor do Compêndio de História Universal, *Epítome de Historia Universal*, que mais edições foram lançadas até 1930.

¹¹⁶ O Ministro elaborou uma série de avaliações a serem aplicadas sistematicamente e fiscalizadas pelos inspetores de ensino federais. Havia uma especificação oficial para as escolas, do número e do tipo de perguntas das provas parciais e dos exames escritos. A estipulação obrigatória de provas frequentes, além da necessidade de obediência às formulações oficiais das questões a serem cumpridas pelos alunos, fizeram com que os professores cuidassem de cumprir rigorosamente o programa, e em consequência, ensinava-se e estudava-se quase exclusivamente para a realização das quatro provas parciais e para responder à arguição oral para nota mensal.

¹¹⁷ BITTENCOURT, Circe M. F.; *Pátria, Civilização e Trabalho – O ensino nas escolas paulistas (1917-1939)*, Edições Loyola, São Paulo, 1990. pág.206

isso, em 1936, o ministro Capanema organizou um Inquérito, em nível nacional, para averiguar quais os direcionamentos a serem tomados para fazer um ensino que atendesse à política nacionalista.

Como resultado do Inquérito, foi proposto para o ensino secundário que se acentuasse o caráter cultural e preparação para as futuras elites políticas com o objetivo de serem os “condutores das massas”. No ano de 1937, Getúlio Vargas daria início ao Estado Novo, um governo calcado no regime ditatorial, mas que continuaria sua política nacionalista para a educação. O ensino de História do Brasil era visto como o ponto central para orientação oficial de conteúdos que ressaltassem o patriotismo e formasse uma identidade nacional.

Buscando a solidificação destes objetivos nas escolas, os livros didáticos foram alçados ao papel de principais condutores das ideias do novo governo. No ano de 1938 era regulamentada a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, a CNLD, com o intuito de que as escolas fiscalizadas pelo poder público, adotassem livros de História e Geografia que cumprissem as normas firmadas, entre o Brasil e outros países da América, por um convênio internacional de 1933¹¹⁸. Desta maneira, a produção dos livros didáticos nacionais tinha que seguir as orientações estabelecidas pela Comissão Nacional do Livro Didático.

Para o ensino de História, as normas da Comissão Brasileira eram as seguintes:

Generalidade:

¹¹⁸ Convênio firmado entre Brasil e Argentina que propunha algumas normas para a revisão dos textos adotados pelo ensino de História nacional em seus respectivos países. Convênios semelhantes haviam sido celebrados no início dos anos 1930 não só com a Argentina, mas também com o México. Em 1936 era constituída a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia. A idéia básica era localizar e expurgar dos manuais escolares interpretações que “recordam paixões pretéritas”, no dizer de Guy de Hollanda. Não seriam aceitas idéias que reproduzissem estereótipos que resultassem em hostilidades entre os jovens da Argentina e do Brasil. A aproximação entre os dois decorria do convênio assinado e foi ampliada: por meio de seus Ministérios das Relações Exteriores. Estes traduziam para o português, títulos de autores argentinos e livros brasileiros foram traduzidos 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. 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.

1. A História da Civilização Brasileira deve ser elaborada de modo a interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional. Manterão os compêndios as proporções convenientes, entre as diferentes seções em que se divide a história, afim de que a visão parcial dos fatos não prejudique a noção global de meio físico, povo, evolução e unidade do Brasil.

Cordialidade:

2. Os compêndios de História não podem ter comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros.

Solidariedade:

3. Os compêndios de História devem desenvolver os capítulos referentes as relações de paz e comércio entre o Brasil e as nações estrangeiras, notadamente americanas, dando devido sentido histórico à solidariedade entre os povos

Idealismo:

4. Os compêndios de história pátria salientarão as tradições de desinteresse e idealismo da nossa política exterior, e a coerência dos seus sentimentos de conciliação e cordialidade.

Americanidade:

5. Sendo a veracidade um objetivo comum da história, ela exige que a respeito das mesmas relações interamericanas destaquem atitudes, iniciativas e fatos, que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do Novo Mundo.

Veracidade:

6. Considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundário, devem ministrar a juventude o máximo de noções exatas sobre o passado de seu país, as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos. Tratando-se de assuntos internacionais, evitarão as qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais¹¹⁹.

¹¹⁹ HOLLANDA, Guy de; Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o ensino secundário brasileiro 1931-1956, INEP, Rio de Janeiro, 1957, pág.206 e 207.

A Comissão proibia o uso de livro que atentasse contra a unidade, a independência e a honra nacional. Proibia-se o livro didático que inspirasse o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país em relação aos demais, que apresentasse emprego abusivo de termos ou expressões regionais, alimentasse a oposição e a luta entre as classes sociais, incitasse ódio contra as raças. Quanto à América, as medidas visavam cuidados com a formação da “consciência americanista da nossa civilização”.

Em 1942, a Reforma Francisco de Campos, por fim, foi substituída pela Reforma Gustavo Capanema¹²⁰. Além de diminuir o tempo para a conclusão do curso secundário de cinco para quatro anos, a reforma confirmou o ensino de História do Brasil¹²¹ como disciplina autônoma, desmembrando-o do ensino de História da América. Os conteúdos do programa ficaram assim distribuídos:

Primeira Série: História Geral (Antiga e Medieval)

Segunda Série: História Geral (Moderna e Contemporânea)

Terceira Série: História do Brasil (do descobrimento à independência)

Quarta Série: História do Brasil (do primeiro Reinado ao Estado Novo)¹²²

Com as mudanças da Reforma, os conteúdos sobre a História da América passaram a ser abordados na disciplina de História Geral, sendo então reduzidos no programa curricular. Na segunda série do secundário, das nove unidades temáticas sobre a Idade Moderna e Contemporânea, algumas abordariam conteúdos americanos:

Unidade III - O Novo Mundo

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

Unidade V – A Era Revolucionária

1. A independência dos Estados Unidos da América

¹²⁰ O novo sistema educacional priorizava tanto mudanças no ensino secundário, que seu nome oficial era Lei Orgânica do Ensino Secundário.

¹²¹ Em 1939 a disciplina História do Brasil passou a constituir uma disciplina autônoma a ser lecionada no secundário em duas séries, paralelamente ao ensino de História Universal e da América.

¹²² HOLLANDA, *op.cit.* pág,29

4. Independência das Nações Latinas da América

Unidade VII – A América no Século XIX

1. Estados Unidos da América: a doutrina Monroe; a Guerra de Secessão
2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios

Unidade VII – O Mundo Contemporâneo:

6. As democracias americanas: os seus maiores vultos e episódios¹²³

Na quarta série, também havia alguns conteúdos americanos, vinculados à política externa brasileira na Região do Prata, que estavam na seguinte unidade:

Unidade VI – A Política Externa do Segundo Reinado:

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre
2. A questão Christie
3. A Guerra do Paraguai: suas causas, principais vultos e episódios.¹²⁴

De acordo com o programa, o ensino de História da América estava articulada à História Moderna e Contemporânea e, praticamente, desvinculado com a História do Brasil. Para Holanda (1957), o programa da Reforma Capanema “era sem dúvida uma completa distorção (sic) do propósito da Reforma Campos que fazia da História da América e do Brasil o centro do ensino da História”¹²⁵; mesmo que a antiga disciplina não tenha se consolidado nas escolas. As instruções metodológicas do programa de 1942 expunham para o ensino de História os seguintes objetivos:

- a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificaram;
- b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas em diversas épocas, comparando-as entre si;
- c) esclarecer as diferenças concepções de vida de outros povos e outras épocas, alargando por essa forma o espírito de tolerância e de compreensão humana;

¹²³ HOLLANDA, *op.cit.* Pág.30

¹²⁴ Ibidem

¹²⁵ HOLLANDA, *op.cit.* Pág.32

d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade.

O programa de História destacava a importância da disciplina como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional, não para pensar o Brasil no contexto americano. Para Abud (2006), esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com o programa oficial, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional.

Três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural. Os eixos em torno dos quais os programas tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do ‘povo brasileiro’, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro¹²⁶.

Entretanto, haveria professores de História que não estariam satisfeitos com a Reforma Capanema, assim como alguns intelectuais, principalmente no que diz respeito à redução dos conteúdos sobre a América. Vários concordariam que se havia cometido o erro de reduzir os tópicos concernentes à América (HOLLANDA, 1957). Para Basílio de Magalhães, ainda na década de 30, num parecer do IHGB, se antecipando a Reforma de 1942, demonstrava a necessidade dos conteúdos americanos nas escolas, dizendo:

ao brasileiro cumpre conhecer bem, profundamente e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria; em seguida a evolução e as tradições da América; por fim, a evolução e as tradições do Velho Mundo. E isso em nada impedirá que seja bem compreendida a compenetração dos fatos históricos ou bem apreendidas as leis do progresso humano¹²⁷.

¹²⁶ ABUD, Kátia; “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”; in: *O Saber Histórico na Sala de Aula*, Circe Bittencourt (organização), Editora Contexto, São Paulo, 2006, pág. 36

¹²⁷ Idem, pág. 62

No entanto, mesmo com a preocupação de Basílio de Magalhães com o ensino de História da América, a redução dos conteúdos deste foi inevitável com a Reforma de Gustavo Capanema. O que chama atenção é que os conteúdos estavam voltados para o período da conquista e colonização, sendo os indígenas abordados neste momento; e depois para questões políticas, a partir da independência dos Estados Unidos e da América Latina. Diante da redução dos conteúdos e também da sua generalização, algumas permanências e mudanças devem ser notadas. Os indígenas americanos continuavam a ser um conteúdo relacionado para o ensino, no primeiro tema da unidade III, o que demonstrava ainda um interesse em tentar abordar o assunto nas escolas. Quanto as mudanças, o ensino de História da América agora, privilegiava sobretudo, o país norte-americano.

Contudo, o momento em que a Reforma entrava em vigor era marcado pelo contexto internacional da Segunda Guerra Mundial. O foco do governo Vargas, com tendência fascista, era o nacionalismo e a concretização de tais mudanças educacionais ocorria numa hora em que o nacionalismo era exacerbado pelo mundo. Diante disso, ainda havia uma preocupação dos Estados Unidos com governos anti-democráticos, com tendência nazifascistas, pois desde a sua entrada ao lado dos Aliados na luta contra o Eixo, tinha se voltado para a manutenção da democracia norte-americana como modelo aos países americanos, principalmente para o maior país da América do Sul.

Desejoso pela entrada do Brasil do lado dos Aliados, os Estados Unidos pressionaram Vargas e levaram-no a atuar no contexto internacional da Segunda Guerra, a partir de 1942, ao lado dos Aliados. O Brasil tinha interesse em favorecimentos econômicos, proposto pelos norte-americanos, assim como em um posicionamento que o favorecesse como importante país dentro do continente americano. Será que tais mudanças eram reflexos nos conteúdos do ensino de História da América?

Esta política internacional norte-americana de aproximação dos países da América caracterizou-se por um discurso conhecido como o pan-americanismo e desde o início da década, intelectuais, educadores e políticos passariam a discutir esta política internacional e seus desdobramentos, assim como a posição do Brasil diante da América. Política que viria a se intensificar com o fim da Segunda Guerra Mundial, pois com a formalização da Guerra Fria, os Estados Unidos e órgãos internacionais passaram se preocupar com o progresso e

futuro da América sob a ótica capitalista, no qual a educação seria fator primordial. O ensino na América e sobre a América se tornaria importante fator de discussão, no Brasil culminaria com a oficialização da disciplina de História da América no ensino secundário, no ano de 1951.

CAPÍTULO II - A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA COMO DISCIPLINA (1951): O PAN-AMERICANISMO E AS DISCUSSÕES EM TORNO DO CONTINENTE E DOS INDÍGENAS.

1. O Pan-americanismo, a América e os indígenas

Na década de 40 e no início de 50, os anos que antecedem a oficialização do ensino de História da América como disciplina autônoma para a 2ª. série ginásial nas escolas brasileiras do nível secundário, os elementos socioculturais da América eram temas de discussões tanto no contexto internacional, quanto no nacional.

Para se analisar o contexto da década de 40, tem que se voltar até o período da Segunda Guerra Mundial. O governo nacional estava sob o controle político de Getúlio Vargas, no período do Estado Novo. Com o início do conflito, a partir de 1939, segundo a autora Silvia Helena Andrade de Brito¹²⁸, Estados Unidos e Alemanha passaram a disputar de forma mais aberta a hegemonia sobre a América Latina. Os Estados Unidos, por sua vez, levavam adiante o que ficou conhecido como Política de Boa Vizinhança¹²⁹, procurando intensificar o relacionamento político, militar e econômico com os países da região, visando aumentar sua influência e liderança na América Latina, com o consentimento e colaboração das nações ali situadas.

A política externa dos norte-americanos então passou a adotar um discurso que enfatizava a necessidade de aproximação, de união e relacionamento cooperativo das nações do continente diante da guerra contra um inimigo comum: os regimes totalitários. Neste momento, o governo Vargas, valorizava a centralização e autoritarismo, sustentado por um discurso nacionalista que buscava a unidade e o anseio da população em torno do progresso e desenvolvimento. Quanto ao contexto internacional, o país procurava praticar uma política externa independente, com aproximação de relações com as duas nações, pois a situação, segundo a autora, enfraquecia tanto as posições alemãs, como as americanas.

¹²⁸BRITO, Silvia Helena Andrade; “A educação e o projeto nacionalista no primeiro governo Vargas”, URL: http://www.Histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html

¹²⁹ Desenvolvida pelo governo de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945), tal política tinha como objetivo manter a estabilidade política do território através da negociação diplomática e a colaboração econômica e militar, assegurando a crescente liderança norte-americana no hemisfério ocidental, sobretudo neste momento do conflito.

Além de estar diante do acirramento desses conflitos imperialistas, o país ainda teria problemas pontuais a enfrentar no cenário latino-americano, principalmente na parte sul do continente. A Argentina, que contava com apoio alemão, estava implantando uma política que visava fortalecer as suas Forças Armadas, com o intuito de expandir sua influência na América. Havia também as próprias dificuldades pelas quais passava o Brasil, o atraso econômico, o despreparo de suas Forças Armadas e a instabilidade política que, desde 1930, contribuía para o medo de perder espaço político na América do Sul.

O governo então manteve uma perspectiva pragmática, na qual a linha principal seguia o projeto nacionalista, com uma política externa autônoma, pautada nos interesses internos. O nacionalismo praticado durante essa fase do Estado Novo, neste cenário da Segunda Guerra Mundial, seria calcado no entendimento de que a emancipação econômica do país não significava confronto com o capital externo. Este, ao contrário, deveria ser o trampolim para levar o Brasil a um novo patamar de desenvolvimento no qual, resguardada a sua soberania, caberia ao país um papel de destaque no cenário mundial, como nação industrializada¹³⁰. Para isso, o governo Vargas fazia da industrialização um projeto político, primeiramente no âmbito americano¹³¹, ocorrendo com o fomento da indústria siderúrgica, base para a produção de armamentos. Era interesse da nação ter uma postura que fortalecesse sua economia, sem a interferência estrangeira no seu desenvolvimento, pois para o governo todas as medidas adotadas e aquelas projetadas para o futuro do país tinham como eixo central o desenvolvimento econômico, como base para a unidade e a garantia de manutenção da segurança nacional.

Dois anos depois do início da guerra, em 1941, os Estados Unidos aderiam à luta pelo lado dos Aliados e o governo brasileiro, que até então ainda se mantinha neutro no conflito, no ano seguinte, romperia relações, definitivamente, com as potências do Eixo. Certos setores do governo, com posições simpáticas aos regimes totalitários (como era o

¹³⁰Com este projeto, ao mesmo tempo em que o governo Vargas abandonava o projeto de um desenvolvimento subsidiado nacionalmente — embora não deixasse de lado a importância do controle, pelo Estado nacional, dos rumos deste desenvolvimento — preparava as bases de seu alinhamento com o governo norte-americano.

¹³¹De acordo com Brito, entre eles, o Ministério das Relações Exteriores, que passou a defender a proposta de que o Brasil deveria transformar-se em potência regional, ampliando seus mercados com a produção de manufaturados, sobretudo para a América do Sul (especialmente Paraguai e Bolívia) (IBID., p. 55), e os militares, para os quais a questão primordial deslocava-se da hegemonia econômica para a busca, fundamentalmente, da hegemonia militar

caso de alguns militares) não chegaram a oferecer resistência mais contundente a este alinhamento. Principalmente, quando ele se concretizou no envio de armamentos ao Brasil e no fornecimento de créditos para a implantação da indústria siderúrgica nacional.

Crítico dessa política externa norte-americana de aproximação com as nações do continente, que acaba de se concretizar, o destacado intelectual Gilberto Freyre lança uma advertência, em artigos e ensaios¹³² escritos em 1942, contra a dimensão puramente política dessas posições e a vocação hegemônica dos Estados Unidos baseada em sua superioridade técnica e econômica, a qual ainda implicava na penetração de uma hegemonia cultural. Para o autor de *Casa-grande e Senzala*, os particularismos, assim como a variedade e pluralidade da realidade sociocultural do continente estavam acima de um pan-americanismo político.

Durante uma viagem pela América do Sul, iniciada ao final de 1941, Freyre (2003) enviava textos aos jornais brasileiros dos quais era colaborador. Atento aos caminhos que a política interna e externa tomava, e certamente influenciado pelos locais por onde estava, escrevia, principalmente, destacando a presença de diversos elementos na composição sociocultural da América Latina.

No texto *Americanidade e Latinidade da América Latina: crescente interpenetração e decrescente segregação* o autor expõe que para se entender a América Latina, é preciso notar a mistura de diferentes elementos socioculturais. Tanto o americano, representado pelo indígena, ou “ameríndio”, quanto o europeu, pelo latino, jamais definiriam “o passado, o desenvolvimento ou ideal latino-americano”, até porque, no meio destes dois elementos, ainda haveria a presença dos africanos. Estas “interpenetrações” demonstrariam, na verdade, um conjunto latino-americano de populações e de culturas flexível, porém “marcado por uma unidade que coexiste com uma variedade quase sempre mais notável que essa unidade.”¹³³

Em relação ao Brasil, no texto *A propósito da política cultural do Brasil na América*, o autor argumenta que o país apresentava um grupo de pesquisadores e pensadores que se dedicavam ao estudo das origens da cultura e da gente brasileira. Desde o século XVIII, para Freyre (2003), se proclamava uma “biologia de raça”, ideia que

¹³²FREYRE, Gilberto, *Americanidade e Latinidade da América Latina e outros textos afins*. Brasília: UNB, 2003.

¹³³ FREYRE, *op.cit.* pág. 33.

ressaltaria a “incapacidade dos povos tropicais, de cor ou de sangue misturado para a civilização moderna”¹³⁴. No entanto, a situação estaria se alternando. Em anos anteriores, como 1938, na Conferência de Lima, já havia sido recomendada a criação do Instituto Indigenista Interamericano, com sua sede na Cidade do México; já em 1940, ocorria, neste local, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano; nos EUA, o presidente Roosevelt tinha desenvolvido o Instituto Nacional Indígena, o que para o autor servia de “estímulo a melhor orientação dos nossos estudos e da nossa política de proteção ao ameríndio”¹³⁵.

Crescia o interesse pela História social, econômica e de cultura do Brasil e da América. Pensadores, cientistas e pesquisadores em todo o país, entre os anos 30 e 40, esboçavam um movimento com o objetivo de reagir contra a ideia de desvalorização “do homem dos trópicos, do ameríndio, do negro, do mestiço, do americano”¹³⁶. Cientistas, como Heloisa Alberto Torres, explanava Freyre (2003), tinham a iniciativa de reunir no território nacional um congresso de estudos ameríndios, como prolongação do primeiro, visando cada vez mais articular pesquisas e preocupações indígenas, da América inteira com as do Brasil.

O “ameríndio” era o elemento que agiu e vinha agindo com destaque “no processo de deseuropeização do colono e de sua americanização, não diremos política - nem esta seria o aspecto mais importante do processo – porém cultural”, o “elemento comum de caracterização social e até psicológica do americano”. Contudo, Freyre (2003) deixava a ressalva que,

A americanidade não é decerto um fenômeno ou uma condição biológica: sangue ou raça. Nem puramente geográfica. Longe de nós qualquer ideia de determinismo étnico ou geográfico. Qualquer mística ou religiosidade exclusivamente telúrica ou de raça. Não é preciso ter sangue ameríndio (...) para ser americano. Como condição sociológica, como um perfil novo de cultura no mundo, a americanidade é tanto mais profunda onde assenta sobre a maior assimilação pelo americano não diremos de

¹³⁴ FREYRE, *op.cit.* pág.37

¹³⁵ FREYRE, *op.cit.* pág.38

¹³⁶ FREYRE, *op.cit.* pág.36

sangue, ou só de sangue, mas de valores morais e materiais do indígena integrado na natureza americana¹³⁷.

Embora tal elemento fosse a base sociocultural da América, as diferenças presentes no continente seriam a “expressão de vitalidade cultural e de saúde social americana”. O elemento europeu e africano, juntamente com o ameríndio contribuiu na formação, de maneira geral, dos povos americanos, e não poderiam ser ignorados. Não era, para o autor, um bom exemplo a uniformização de vida e de cultura nos Estados Unidos, que se iniciou com a vitória do norte na Guerra Civil. Acreditava que “o destino natural” dos países latino-americanos seria se tornarem “plurais e diversos”, e contra essa tendência imperialista, a América Latina deveria opor alguma resistência, consciente da necessidade em defender seus valores contra a imposição de uma “rígida uniformidade cultural (...) sob o domínio da política ou economia do povo triunfador”¹³⁸.

No Brasil, segundo Freyre (2003), a junção dos valores portugueses com os dos indígenas e os africanos, fez do país uma civilização moderna e, “socialmente, a mais democrática nos trópicos”. Um exemplo que o continente poderia apresentar de uma cultura com valores de diferentes lugares que se misturou e consolidou em uma “nova expressão caracteristicamente americana e socialmente democrática”. O presidente Getúlio Vargas, além da “consciência sociologia dos problemas brasileiros e americanos” e contar com “uma elite de pensadores e pesquisadores que já venceram (...) o complexo de inferioridade do mestiço”¹³⁹, tinha condições de tornar-se o “animador” de uma política de cultura interamericana que fosse ao mesmo tempo um movimento unionista e pluralista, ecologista e universalista, continentalista e regionalista.

Como expõe no texto *Interamericanismo*, entre as elites dos países da América desenvolvia-se esta tendência, que tinha como “característica definitiva: a de combinar unidade com a variedade”¹⁴⁰. Nesse sentido, chama a atenção para a palavra pan-americanismo, que deveria ser vista com outro olhar. Embora proclamasse a “ideia de massa ou totalidade americana”, que seria, sem dúvida, “uma força a ser aproveitada pelos

¹³⁷ FREYRE, *op.cit.* pag.38

¹³⁸ FREYRE, *op.cit.* pág. 42

¹³⁹ FREYRE, *op.cit.* , pág.45

¹⁴⁰ FREYRE, *op.cit.*, pág.47

estadistas americanos”, não podia-se deixar dominar por um ”americanismo de quantidade”, pois assim se esqueceria “o que tem de bom do ponto de vista da qualidade”. Para o intelectual, nossas semelhanças seriam “tão fortes, tão naturais, tão cheias de capacidade para perpetuarem-se e até desenvolverem-se, que não necessitamos, por amor exagerado a elas, sacrificar ou esmagar nossas diferenças.”¹⁴¹

Freyre (2003) desejava uma América que “em nada se aproxime da ordem de xadrez das novas ordens simplistas, mas que se desenvolva pela maior consciência de suas semelhanças e afinidades” A aproximação entre os povos americanos, compreendida como um processo de desenvolvimento de relações inter-regionais, não era algo “simplesmente político ou diplomático.” Nas suas palavras,

O estudo sociológico das origens americanas e o da história social e cultural dos vários povos do continente revelam no meio de diversidades irrecusáveis, raízes em comum, pontos de contato no desenvolvimento dos vários grupos, problemas semelhantes ou iguais aos que ainda hoje enfrentamos. Problemas às vezes diversos nos aspectos superficiais ou nas exterioridades que, entretanto, são essencialmente os mesmos.¹⁴²

As diversidades socioculturais vistas no povo brasileiro, tanto quanto no mexicano, argentino e paraguaio, não deveriam ser articuladas somente para o “progresso em extensão dos povos do continente”, mas com o objetivo de “ampliação dos valores herdados da Europa, da África e da Ásia.” Freyre (2003) deixava claro que era contra o pan-americanismo político que os Estados Unidos queriam para o continente, mas a favor do pan-americanismo sociocultural. As nações da América deveriam se unir, só que em torno da diversidade, tão vista e comum no território e com o Brasil desempenhando papel de “liderança”, graças ao bom exemplo de nação moderna e de seu propenso “animador de uma política de cultura interamericana”, o presidente Vargas.¹⁴³

No país, nos anos do Estado Novo, a questão sociocultural teve um maior destaque entre intelectuais e a política. A ideologia do governo varguista era proclamada em todos os

¹⁴¹FREYRE, *op.cit.*,pág.50

¹⁴²Ibidem

¹⁴³FREYRE, *op.cit.*, pág.94

âmbitos, pois se objetivava consolidar as ideias nacionalistas. Em vista da cultura, a educação tornou-se então o meio de se concretizar este projeto político. Segundo Lindamir Cardoso Vieira Oliveira (2006)¹⁴⁴, em termos abstratos, a educação era vista como um processo de transmissão cultural e, em alguns momentos, como de reconstrução da cultura. A educação estava inserida em um contexto e este era quem determinaria os caminhos que ela deveria trilhar. Organizada conforme os imperativos da sociedade, veiculava valores e ideais que consolidariam a ordem estabelecida e defenderiam os interesses nacionais, para que o Brasil pudesse, dessa maneira, “cumprir seu papel entre os povos”. O ensino era assim, um instrumento que garantiria a ordem que o Estado, enquanto expressão da vontade geral, entendia como necessária.

A Reforma Gustavo Capanema, no ano de 1942, confirmava esta política nacionalista para com a educação. No ensino de História houve a consolidação de temas nacionais, com o aumento do conteúdo de História do Brasil, no entanto, ocorria uma diminuição de temas sobre História da América. E a política do pan-americanismo, como vista por Gilberto Freyre? Para o intelectual, o contexto internacional de pan-americanismo despertou uma preocupação em torno dos elementos socioculturais que compunham a nação e o continente americano, sobretudo o “ameríndio”. A Reforma, porém, se afastou disso.

O conteúdo americano na nova proposta curricular passou a se concentrar na História Geral, com os temas priorizando a independência, os principais episódios, guerras e política da América Latina e os Estados Unidos. Embora o elemento “ameríndio” fosse um tema a ser estudado na Unidade III, “Novo Mundo”, como os “indígenas americanos”, o programa aparentemente não valorizava os outros elementos socioculturais importantes nas sociedades americanas. Contraditório, para um momento no qual, de acordo com Freyre (2003), o pan-americanismo cultural se destacava entre os intelectuais¹⁴⁵ e era exaltado pela política do Estado Novo. O primeiro Congresso Indigenista Interamericano, que havia ocorrido no México em 1940 e, neste momento, no Brasil, onde os elementos socioculturais

¹⁴⁴OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; “O projeto educacional do Estado Novo a partir das revistas Cultura Política e RBEP”, 2006. URL: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/245LindamirCardoso.pdf>

¹⁴⁵O primeiro Congresso Indigenista Interamericano, que havia ocorrido no México em 1940, e neste momento, no Brasil, onde os elementos sócio-culturais conviviam democraticamente, pesquisadores nacionais tinham a intenção de sediar o segundo Congresso.

conviviam democraticamente, pesquisadores nacionais tinham a intenção de sediar o segundo Congresso.

Em revistas autorizadas pelo governo, destinadas a fazer propagandas do regime, seria possível identificar, de forma mais clara, a política oficial frente ao pan-americanismo. A *Revista Cultura Política*, criada em 1941, sob a responsabilidade do Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP, dava a tônica, especificamente, da questão cultural no país. De acordo com o autor Oliveira (2006), era uma revista de estudos brasileiros, como mostra seu subtítulo, que tinha a colaboração de muitos intelectuais; funcionava como uma central de informações bibliográficas, dando notícias das transformações que ocorriam no país, trazendo esclarecimentos e resenhando as publicações sobre Vargas e o Estado Novo (CPDOC, 2005)¹⁴⁶

O próprio presidente, no ano de 1942, teve um pronunciamento ocorrido no ano anterior, publicado na revista, no qual explanava sobre os rumos da política do Estado Novo frente ao contexto internacional, após os ataques sofridos pelos Estados Unidos, das forças inimigas do Eixo. De acordo com Vargas,

agredido um país deste hemisfério, mesmo que não fosse a nobre nação americana, a quem nos vincula um século de leal estima e estreita colaboração, era dispensável invocar obrigações assumidas em congresso internacionais. Não subsistiam dúvidas sobre a atitude a seguir e, na primeira hora, a definimos manifestando nossa solidariedade aos Estados Unidos”¹⁴⁷.

Assim,

o momento, portanto, exige vigilante união, indestrutível confiança uns nos outros e decidida repulsa à facúndia dos boateiros e a solene inventiva de propagandas oriundas de fontes suspeitas¹⁴⁸

¹⁴⁶OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; “O projeto educacional do Estado Novo a partir das revistas *Cultura Política* e *RBEP*”, 2006, pág. 2762. URL: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/245LindamirCardoso.pdf>.

¹⁴⁷*Revista Cultura Política* ano 2, nº14, abril de 1942. pág.84

¹⁴⁸Ibidem.

Ainda na mesma revista, no artigo “O pensamento do Chefe da Nação em face da guerra”, o autor Murilo Sampaio (1942) demonstrava apoio à decisão do governo, pois o Brasil ocupava uma posição de extrema importância e não poderia deixar de ter uma decisão frente a guerra. Segundo Sampaio (1942),

(...) eis a palavra autorizada e categórica do Presidente, já tantas vezes reafirmadas, quanto aos nossos compromissos na América: a união nacional é uma premissa da união continental. Para que possamos guardar o nosso estilo de vida, as características herdadas dos nossos maiores, a formação essencial da nossa civilização, impõe-se suprimir as possibilidades de querela, apagar os ressentimentos e desfazer os receios impróprios de vizinhos que se estimam. As nossas armas nunca deverão voltar-se contra irmãos; a preparação bélica dos povos americanos é defensiva e, apropriadamente, não pertence somente à nação que a detêm, pertence a todos e constitui o arsenal do continente.¹⁴⁹

A defesa da união americana era a abordagem central nestes textos da *Revista Cultura Política*, assim como em outro, ainda na mesma publicação, de título “O Panamericanismo do Brasil”. Belfort de Oliveira (1942), o autor, *ex-diretor da agência americana*, fazia um resgate desta política no país, colocando-a como algo intrínseco na história, pois o Brasil nunca teria se afastado “das linhas estruturais traçadas pelos nossos antepassados”, de manter vivo o ideal de “solidariedade continental”. Segundo suas palavras,

O panamericanismo de Getúlio Vargas, que se levanta hoje, como uma força incontrastável, perante o mundo conturbado, conserva as mesmas características dos programas de ação continental traçados pelos nossos maiores e que repontaram, pela primeira vez, no último quartel do século XVIII.¹⁵⁰

¹⁴⁹SAMPAIO, Murilo, “O pensamento do Chefe da Nação em face da guerra”, *Revista Cultura Política*, ano 2, nº14, abril de 1942. pág. 91

¹⁵⁰ Oliveira, Belfort de, “O Panamericanismo do Brasil”, *Revista Cultura Política*, ano 2, nº14, abril de 1942. pág. 95

Para Oliveira (1942), Getúlio Vargas retomava uma tradição nacional, antes mesmo da Independência, ele tinha o propósito de aproximar as nações do continente, “unindo a família do Novo Mundo”. Desta maneira, o presidente tornou-se o “cidadão da América” pelos seus esforços de “harmonia” e “fraternidade”, primeiro, entre todos os brasileiros, posteriormente, entre as “nações colombianas”.

Em função da guerra, para autora Silvia Brito (sem data), o governo Vargas tinha a expectativa de que o Brasil se mantivesse como “aliado especial”, principalmente para os Estados Unidos, pois assim viria a desempenhar um papel de destaque na América do Sul, no momento de redefinição da ordem internacional, ao final do conflito mundial. Para tal, na perspectiva do governo Vargas, seria necessário, simultaneamente, aprofundar o processo de industrialização, fortalecendo a posição mundial do país e seu novo espaço na divisão internacional do trabalho e atuar na defesa dos interesses dos pequenos países, como a Bolívia, contra agressões externas, principalmente vindas da Argentina (VARGAS, 1943-1944 apud CORSI, 2000)¹⁵¹.

A política externa oficial do governo varguista defendia um discurso do pan-americanismo, no qual o Brasil deveria estar à frente da consolidação de uma união política na América, principalmente neste período de conflito mundial. O discurso era adotado pelo governo devido ao interesse em consolidar o Brasil como hegemonia, sobretudo, sul-americana. Até então, a união sociocultural, como colocada por Freyre (2003), ou um discurso sobre este aspecto, valorizando os elementos socioculturais presentes nos países vizinhos, como os indígenas, não era propagada, nem parecia fazer parte do discurso de aproximação com a América. Assim como também não se refletia nas questões culturais propagadas nas escolas nacionais.

Entretanto, em mais um artigo, era possível encontrar um posicionamento do governo em relação às questões culturais sobre a América, com um direcionamento ao ensino educacional. Presente numa seção dedicada a transcrição de documentos históricos, inéditos ou raros, o texto “O ensino de história e geografia do Brasil, como preconizava em

¹⁵¹BRITO, Silvia Helena de Andrade; “A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)” (sem data) URL: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html

1856, Frei Camilo de Monserrate”¹⁵², revelava uma importante constatação feita por esse francês, ainda no século XIX, e sua resolução pelo Estado Novo. Logo na introdução do artigo, a revista coloca que naquele momento a América oferecia ao mundo prova de “uniformidade de pensamento e de ação” com o pan-americanismo, necessidade que já tinha sido destacada pelo frei. Para ele, conhecer melhor o continente seria melhor para que o país “pudesse agir, solidaria e conjuntamente”, portanto, os estudos históricos e geográficos da América, deveriam ser intensificados nas escolas.

Tal necessidade, porém, como mostra o artigo, seria resolvida com o governo Vargas. A solução para aumentar o conhecimento sobre a América estaria no ensino superior, pois com a criação de “faculdades de Filosofia, preparadoras de professores dos cursos secundários” passaram a existir “as nossas primeiras cadeiras superiores de Geografia e História do Brasil, de Literatura e História da América.” De acordo ainda com a introdução do texto, cogitava-se uma importante reforma no ensino do segundo grau, que seria a Reforma Gustavo Capanema

A autora Nair Fortes Abu-Mehry (1942), técnica de Educação, da Diretoria de Ensino Superior, também defende, através do artigo “Panamericanismo”¹⁵³, que a aproximação entre as nações da América deveria ser feita por meio da educação. Para ela, aqui no Brasil, neste contexto de Segunda Guerra, “embora a nossa civilização viesse da Europa” não havia aqui os mesmos problemas do Velho continente. Mais do que isso, a situação era, como já dito pela maioria dos outros autores, de uma “necessidade de união americana”. No caso, para Abu Mehry (1942), o governo varguista dava “estímulos para que essa união” fosse “o quanto possível perfeita”. Pois, nas suas palavras, o papel do Estado era o

da criação de um sentimento novo, procurando por meio da educação apagar da alma do povo os traços de egoísmo, fruto ainda do individualismo agonizante. E, depois de ter enchido essa mesma alma com os conceitos mais longos de humanidade,

¹⁵²Na Revista *Cultura Política*, ano 2, nº16, junho de 1942, era publicada a Lei Orgânica de Ensino Secundário, a Reforma Gustavo Capanema, que instituía mudanças educacionais em todo o ensino. O programa curricular de História estava dividido em História do Brasil e Geral, enquanto a História da América estaria concentrada na última disciplina. (pág. 279 – 282)

¹⁵³ABU-MEHRY, Nair Fortes; “Panamericanismo”, *Revista Cultura Política*, ano 2, nº19, junho de 1942, pág. 116

possamos estreitar os laços que unem os povos, já não da mesma origem étnica, mas de formação ideológica idêntica¹⁵⁴.

De acordo com Abu-Mehry (1942), à medida que tivéssemos mais consciência de que “somos americanos”, mais teríamos “fé na unidade humana”. O ensino estipulado pelo governo seria capaz de criar este “sentimento novo”, que não privilegiava uma aproximação pela “origem étnica”, mas sim de “formação ideológica idêntica”. A autora não deixa claro se estava se referindo ao aspecto cultural dos povos americanos, porém, acreditava que, pelo simples fato de estarmos situados no continente, deveríamos nos concentrar em “vivermos nossa vida na América”, pois esta seria a “verdadeira rota para o Novo Mundo”.

No mesmo ano deste artigo, a Reforma Gustavo Capanema, modificou o ensino de História da América, e seus conteúdos passaram ao ensino de História Geral, e estavam desenvolvidos em quatro unidades: “Novo Mundo”, “Era Revolucionária”, “América no século XIX” e “O Mundo Contemporâneo”, com temas aparentemente comuns entre todas as nações latino-americanas e os Estados Unidos, como “indígenas americanos”, “conquista e colonização”, “escravidão negra”, “independência” e “democracia”. Seriam esses temas que revelariam a “formação ideológica idêntica” que havia entre os povos do continente? Eram esses os laços entre os americanos a serem ensinados nas escolas brasileiras?

Embora a Reforma de 1942 representasse uma diminuição do ensino de História da América para a sociedade, tais mudanças educacionais em relação ao ensino de América teriam seu espaço na Revista *Cultura Política*, com o artigo “Ensino e conceito de História da América”¹⁵⁵, do professor Hélio Viana (1943). Para ele, que dá um panorama sobre a história dos conteúdos americanos na educação nacional, “o precursor do incentivo aos estudos americanistas” teria sido, o Frei Monserrate, no ano de 1856, com a primeira proposta de ensino de História da América. Nos anos que se prosseguiram, Benjamin Franklin de Ramiz Galvão, o Barão de Ramiz, em 1886, escreveu que “ainda não estamos

¹⁵⁴Idem, pág. 117

¹⁵⁵VIANA, Hélio; “Ensino e conceito de História da América”; *Revista Cultura Política*, ano 3, nº28, junho de 1943, pág. 148.

muito melhor, e os votos do sábio beneditino se não realizaram por enquanto”¹⁵⁶. Somente no ano de 1931, os desejos de alguns intelectuais, “na reforma do ensino secundário promovida pelo Ministro Francisco Campos, foram atendidos, parcialmente”, com o aumento da “limitada quota” da História da América nos programas de ensino.

A reforma de 1942 teria mantido, segundo o autor, essa orientação e o espaço destinado aos conteúdos americanos. Assim, “o verdadeiro coroamento” da História da América teria acontecido no “ensino universitário”, no ano de 1939, com a criação da “cadeira de História da América nas faculdades de Filosofia”, destinadas a preparação

de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordens desinteressadas ou técnicas, de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, e à realização de pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.¹⁵⁷

Os aspectos culturais do continente, de acordo com Viana (1943), faziam parte da preparação dos professores para o ensino de História da América. Para ele, a criação da cadeira de História no ano de 1939, era o marco para este ensino. Em seu texto, depois de enfatizar seu posicionamento sobre a disciplina de História, tratando do ensino, parte para o conceito. Analisa a produção de alguns historiadores importantes do continente no momento, como Edmund O’Gorman, e as dificuldades em estabelecer uma visão sobre a história americana.

Essas dificuldades, de acordo com o autor, surgiram devido à falta de mais conhecimento sobre a diversidade das origens que compuseram a formação da América. Para se ter o “conhecimento de todo o conjunto americano”, tem que se observar as diferentes composições que formaram o continente, pois “somos fundamentalmente diversos, os anglo-americanos, os hispano-americanos e os luso-americanos”. Assim,

a fonte de qualquer estudo referente a todo o conjunto americano está, portanto, mais no exame das distinções originárias que na procura de afinidades. Porque se

¹⁵⁶VIANA, *op.cit.*, pág. 150

¹⁵⁷Ibidem

aquelas superam a estas, são evidentemente mais importantes, e interessante conhecê-las em toda a sua extensão¹⁵⁸

Apesar de não ressaltar o indígena, e não discutir o ensino e conceito de História da América presente na Reforma Gustavo Capanema, Viana posicionou-se favorável à discussão da diversidade presente no continente, assim como Freyre. Diferente dos outros autores vistos nas outras edições da *Revista Cultura Política*, que majoritariamente propunham o caminho da unidade política para o continente, e diferente de Freyre também, pois embora defendesse os estudos dos elementos que compuseram as sociedades americanas, não ressaltava a importância do ameríndio. Mesmo assim, Viana deve ser destacado, pois em vista da política oficial defendida pelo Estado Novo, revela que há uma proximidade entre os brasileiros e os americanos. Expunha que “apesar das afinidades de evolução política e social” vistas e ainda presentes, a história dos americanos era comum, já que “nascemos e formamo-nos distintamente e nessa distinção ainda estamos”.

As publicações da *Revista Cultura Política*, vinculada ao órgão oficial do governo, o DIP, mostravam argumentos que defendiam e buscavam consolidar a ideia de união americana, devido a supostas afinidades entre as nações do continente, de “formação ideológica idêntica”. O pan-americanismo, neste momento de Segunda Guerra, era defendido como um posicionamento da política externa do Brasil, mais para a América Latina, do que para os Estados Unidos. A aproximação com as nações vizinhas, principalmente com as da América do Sul, era vista como importante no contexto internacional, tanto no âmbito diplomático, quanto na demonstração dos laços de solidariedade continental, sobretudo para um país que estava envolvido diretamente com o conflito. Cabia ao Brasil, como “atitude tradicional da sua política”, tomar a frente na orientação e consolidação de tais vínculos com a região americana.

A preocupação do Estado Novo com a política externa e interna, em relação à América, tinha discursos diferentes. Enquanto, a união diplomática com os países americanos vizinhos era desejada, colocando o Brasil a frente desse processo no contexto internacional, internamente se desejava a consolidação das ideias nacionalistas, que se

¹⁵⁸ VIANA, *op.cit.*, pág 154,

refletia na necessidade de construção de uma identidade, uma memória e uma cultura nacional. Como a educação era o caminho para essa construção, a História do Brasil era colocada como o cerne do ensino nacional, não mais conjuntamente com a História da América, como na Reforma Francisco Campos. A relação entre o Estado e a disciplina de História se consolidou na medida em que as ações institucionais interferiram na adequação desta disciplina às finalidades e aos objetivos do projeto da política estadonovista. No início dos anos 40, o ensino nas escolas brasileiras foi centralizado no nacionalismo, como demonstrou a Reforma Gustavo Capanema. O desenrolar político interno da época resultou em mudanças culturais no ensino de História da América, que apesar da redução de conteúdos, tinha como prioridade tratar das questões políticas da América.

No entanto, mais do que uma política delineada pelo governo nacional, os projetos educacionais eram elaborados por intelectuais, os quais muitos eram integrantes da burocracia estatal. Para Dias (1997), as mudanças na disciplina de História, desde os anos 30, faziam parte dos objetivos destes pensadores de formar uma cultura nacional. Embora, segundo Freyre (2003), a discussão a respeito dos elementos socioculturais americanos, principalmente o indígena, no final dos anos 30 e início dos 40, fosse destacada entre alguns intelectuais, o que se via neste período político do governo Vargas, via imprensa oficial, era o pouco interesse na discussão da diversidade dos elementos socioculturais da América.

Já para a autora Thalita Maria Cristina Rosa Oliveira (2006)¹⁵⁹, a redução do conteúdo americano da Reforma Francisco Campos, para Reforma Gustavo Capanema, teria ocorrido devido a disciplina não ter sido bem aceita pelos professores de História. Isso porque as principais críticas levantadas por professores de História relacionavam-se a perda da autonomia da disciplina História do Brasil no ensino secundário, dada conjuntamente com História da América, que segundo eles, prejudicava a consolidação do projeto de construção de identidade nacional idealizado pelo Estado.

Enfim, a ideia de unidade americana, anunciada por Freyre (2003), baseada na diversidade dos elementos socioculturais, não interessava para o governo varguista, e

¹⁵⁹OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa; “O ensino de História da América como instrumento de construção da identidade nacional (1930 – 1950)”, XII Encontro Nacional de História – Rio de Janeiro, 2006, ANPUH. URL: <http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/ic/Thalita%20Maria%20Cristina%20Rosa%20Oliveira.pdf>

aparentemente para grande parte dos intelectuais. Como também não interessava aos professores que desejavam a consolidação de um ensino de História de caráter nacionalista.

Em 1945, com o fim do Estado Novo, ocorreriam eleições e Eurico Gaspar Dutra se tornaria o presidente nacional. Enquanto isso, no contexto internacional, a Segunda Guerra Mundial também terminaria, com o grupo dos Aliados vitorioso sobre o Eixo. Entretanto, com a bipolarização do mundo entre Estados Unidos, representando o bloco capitalista, e a União Soviética, representando o bloco socialista, se iniciaria um período de disputa ideológica e geopolítica entre os dois países.

Diante desta nova situação pós-guerra, a América e seu ensino seriam discutidos com mais ênfase por intelectuais e pela política nacional. Para Dias (1997), isso se daria, de um lado, pela necessidade de fortalecer uma unidade nacional frente ao momento de mudanças internacionais, agora respaldada na construção de uma imagem do Brasil no continente americano; de outro, pela necessidade de organizar um sentimento de americanidade, tendo em vista a posição da América no contexto da Guerra Fria

Ainda no ano de 1945, em dezembro, o Estado brasileiro aprovaria mudanças educacionais. A portaria ministerial nº 598 expedia alterações nos programas de História Geral e do Brasil. Houve um aumento dos conteúdos americanos no programa de História Geral para a segunda série, na Unidade I passaram a ser estabelecidos os seguintes temas:

1. Os Estados Unidos antes e depois da Guerra de Secessão: a Expansão norte-americana;
2. A América Latina: México, Chile, Peru e Colômbia: evolução e progresso. (LORENZ & VECCHIA, 1998:376).

Em relação à educação, o Brasil, de acordo com Dias (1997), passava por um momento de discussões educacionais em torno do projeto de lei de Diretrizes e Bases, e da consolidação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP, que era um órgão ligado ao Ministério da Educação, passaria a publicar, no ano de 1944, as edições dessa revista. Composta por textos produzidos por intelectuais ligados a burocracia estatal e professores universitários, também era espaço para a publicação de leis, portarias, regulamentos e informações oficiais.

Antes do começo da Guerra Fria, as mudanças no cenário internacional, despertariam novas disposições frente à América e seu ensino, no Brasil. Os artigos da *Revista Cultura Política* sobre a América, segundo Dias (1997), revelavam uma

proximidade dos intelectuais brasileiros e, conseqüentemente do governo nacional, com a política externa pregada pelos Estados Unidos. Porém, esta posição não foi única, pois havia quem criticava tal postura. Enquanto Lourenço Filho, chefe do INEP, organizador da revista, e ligado ao movimento renovador, era defensor da política norte-americana, Alceu Amoroso Lima manifestava uma posição contrária. Como representante da corrente católica, possivelmente percebia a expansão do protestantismo, via missões americanas, que penetrava as diversas regiões do país. Por outro lado, era um antimarxista, e o combate ao comunismo levou alguns intelectuais brasileiros a verem com simpatia a nova reorganização pan-americana no continente.

Enquanto isso, havia outros que desejavam mudanças no ensino sobre a América. Segundo a autora Oliveira(2006), muitos professores catedráticos de História do Colégio Pedro II se envolveram na defesa pela instauração da disciplina História da América no ensino de história, argumentando sua relevância para a construção da identidade regional entre os brasileiros, principalmente, em razão do novo quadro político-ideológico que se instalava mundialmente com o fim da 2ª. Guerra Mundial.

Na verdade, os professores do Colégio Pedro II, continua Oliveira, sempre se mostraram atuantes nas discussões acerca dos dispositivos da educação secundária brasileira, mesmo após a centralização da organização curricular pelo Ministério da Educação a partir da Reforma Francisco Campos. Isso se explica pela referência nacional de ensino secundário que o Colégio Pedro II adquiriu desde a sua criação no século XIX, reunindo profissionais de ensino e os principais intelectuais brasileiros nas suas áreas de estudo. Segundo a autora Vera Cabana de Queiroz Andrade (1999 apud OLIVEIRA, 2006), ao final da década de 1940, o Colégio Pedro II põe em prática esta nova seriação, com a criação da cadeira História da América para a segunda série do curso ginásial, pelo Professor Catedrático de História Geral e do Brasil João Batista de Mello e Souza. A criação da disciplina História da América por um Professor Catedrático do Colégio Pedro II, antes de sua obrigatoriedade no ensino secundário pelo Ministério da Educação, demonstraria o retorno da autonomia que a Congregação do Colégio Pedro II tinha nos assuntos referentes à elaboração de seus programas de ensino.

No início de 1947, se consolidaria de vez a Guerra Fria, acirrando a disputa entre as potências. Com isso, o pan-americanismo levado a cabo pela potência norte-americana

passou a ganhar novos direcionamentos entre os demais países americanos, sobretudo para assegurar o domínio capitalista sobre todo o continente. Alinhado com os Estados Unidos e integrado no contexto internacional, ainda em 1947, o governo Dutra romperia relações diplomáticas com a União Soviética¹⁶⁰.

Embora, alguns intelectuais e professores brasileiros já revelassem o desejo de uma aproximação cultural com a América e o seu ensino nas escolas, o contexto da Guerra Fria revelava órgãos internacionais que buscavam para o continente um desenvolvimento cultural e educacional, através da união entre as nações. Segundo a autora Cláudia Moraes de Sousa (1999)¹⁶¹, o domínio dos Estados Unidos se espalhava lentamente pela economia nacional e se consolidava na política, na segurança, na educação, na cultura e na comunicação¹⁶².

Foi dentro desse espírito internacional que surgiu a partir da ONU a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Esta organização entrou em vigor no ano de 1946, com sede em Paris, França, com o intuito de contribuir para a construção da paz, da erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. Já a Organização dos Estados Americanos, a OEA, seria fundada no ano de 1948, por 21 países, entre eles o Brasil. Reunidos em Bogotá, na Colômbia, estes assinaram a Carta de Bogotá, que definia a instituição como um organismo regional da ONU. Com sua sede em Washington D.C., os países-membros se comprometiam a defender os interesses do continente americano, buscando soluções pacíficas para o desenvolvimento econômico, social e cultural.

2. O Seminário Educacional Interamericano (1949) e o Plano Cultural Interamericano (1951)

¹⁶⁰Os partidos comunistas no Brasil teriam sua atuação legal novamente proibida, isso já tinha ocorrido com o período do Estado Novo, e os seus integrantes e seguidores ideológicos sofreriam intensas perseguições

¹⁶¹SOUSA, Cláudia Moraes, *“Nenhum brasileiro sem escola” – projeto de alfabetização e educação de adultos do Estado desenvolvimentista 1950/1963*; FFLCH (tese de mestrado) USP, 1999.

¹⁶² Para a autora Sousa, naquele momento, pelas próprias circunstâncias históricas ligadas à Guerra Fria, o espaço da reação definido desde o Plano Marshall, absorvia a centralidade pretendida. Para o funcionamento e solidificação das pretensões norte-americana firmaram-se órgãos de gestão supranacionais (ONU, UNESCO e OEA), sob os nexos mundiais da acumulação e como garantias de controle das economias periféricas.

Preocupados com o desenvolvimento educacional e cultural no mundo e especificamente com a América Latina, UNESCO e OEA, em 1949, decidem organizar um Seminário Interamericano de Educação, na cidade do Rio de Janeiro. Para a autora Cláudia Souza (2005), entre outros motivos, o Seminário ocorreria devido ao acúmulo de um conjunto de iniciativas em educação de adultos de consumada significação no continente. Com o enfoque na educação rural do Brasil, estava sendo configurado como momento de reflexão, planejamento e sistematização de diretrizes que projetaram o conjunto inicial de práticas em Educação com enfoque nas zonas rurais. Como objetivo geral, o Seminário estabeleceu para si o compromisso com a construção de uma “nova vida internacional”, com formação de uma “cultura americana”, com a estruturação política e econômica do continente, com a convivência civil e a participação democrática de todos no bem estar geral, além do compromisso central, que era o da incorporação das massas indígenas e rurais à vida nacional e o “cumprimento da missão histórica da América em construir uma pátria aberta a todos os perseguidos da terra”¹⁶³.

O analfabetismo das populações indígenas e camponesas da América Latina era visto como um empecilho à realização da missão histórica do continente, que, para os idealizadores do Seminário, seria o da “cooperação internacional” e construção de uma “cultura americana”. Desta forma, de acordo com Souza, o Seminário Interamericano demonstrava na verdade, uma preocupação dos órgãos mundiais com a educação dos países que integravam o bloco capitalista, principalmente com a região da América Latina. Pois, no plano internacional, e inserida no contexto do pós-guerra, a educação rural, vinha assumindo papel significativo nas proposições modernizadoras relacionadas à manutenção da ordem democrática liberal, à educação para a paz e ao combate ao comunismo.

A UNESCO também se interessava pela revisão de livros didáticos dos países que a compunham. Segundo Holanda (1957), em prol de uma melhor compreensão internacional, o órgão desejava eliminar estereótipos das nações considerados “prejudiciais à mútua compreensão entre seus povos”. Entre os livros que conteriam um número maior de estereótipos contrários ao verdadeiro “espírito internacional” estaria os de História e

¹⁶³SOUSA, Cláudia Moraes; “O lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto”; Revista *Histórica*, edição nº3, de julho de 2005, pág. 1. URL: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edição03/materia02>

Geografia. Assim, através de instrumentos diplomáticos, como mediante a ação de órgãos oficiais locais e entidades particulares seriam promovidas reuniões com educadores e historiadores, em conferências ou seminários, pretendendo tirar dos livros didáticos “tudo quanto pudesse opor-se a um espírito internacional”¹⁶⁴.

A proximidade entre Brasil e Estados Unidos no âmbito cultural e educacional continuaria próspera. No ano de 1951, o departamento da OEA de Assuntos Culturais da União Panamericana, teria um novo chefe, o brasileiro Alceu Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo Tristão de Ataíde¹⁶⁵. Além do departamento, ele era responsável também por um dos três conselhos consultivos que existiam na Organização, o Conselho Cultural Interamericano, que tinha como finalidade:

(...) promover as relações amistosas e o entendimento mútuo entre os povos americanos, para fortalecer os sentimentos pacíficos que têm caracterizado a evolução americana, mediante o estímulo do intercâmbio educativo, científico e cultural" (art. 73 da Carta de Bogotá)¹⁶⁶

O órgão, também ligado a ONU, e criado especificamente para atuação na região da América, também estava interessado no desenvolvimento dos países do continente. Sendo assim, Tristão de Ataíde organizaria e lançaria as bases de algumas sugestões para o estabelecimento de um plano conhecido como Plano Cultural Interamericano. Segundo o autor,

São dois problemas gerais de toda a América. Vivemos isolados uns dos outros, desconhecendo-nos mutuamente. E a distância entre camadas sociais é, por vezes, considerável, embora variando de país a país ou, na mesma nação, de zona a zona de cultura.

¹⁶⁴ HOLLANDA, Guy. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP, 1957, pág.209

¹⁶⁵ ATAÍDE, Tristão de; “O Plano Cultural Interamericano”, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XVI, outubro – dezembro, 1951, nº 44. pág. 134. URL: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B72AFA885-C7CC-4CCC-B35E-D01193268597%7D_n%C2%BA_44_V._16.pdf

¹⁶⁶ Idem, pág.134

Todo método de ação cultural deve, pois, ter em mente a necessidade primacial de combater esses dois males, o isolacionismo e o desnivelamento culturais. Temos de pugnar por um conhecimento melhor uns dos outros e, portanto, de promover os meios de uma intercomunicação mais efetiva entre as nações e os conjuntos de cultura. Devemos, ao mesmo tempo, procurar elevar o nível cultural muito baixo de grande parte das populações americanas, de modo a que o homem americano possa constituir uma unidade na variedade e não uma variedade na contradição. Trata-se de dar a todos os homens, de todas as camadas sociais, não o mesmo índice de cultura ou um posto obrigatório na colmeia, como o seria em uma sociedade totalitária, mas as condições sociais e culturais suficientes para viverem com dignidade, — o homem, sua família e seus grupos de extensão social, como deve ocorrer numa sociedade democrática, de homens verdadeiramente livres. Quatro princípios gerais, pois, quanto aos meios e aos fins, nos devem guiar, ao traçar um plano geral de ação: os de unidade e de diversidade, no plano dos fins, e os de comunicação e de elevação, no plano dos meios¹⁶⁷.

Amoroso Lima, com o plano, desejava assim, diminuir o isolamento e o desconhecimento entre as nações americanas, visto como um dos grandes problemas do continente, propondo que deveria ser colocado em prática para dar maior conhecimento entre os povos americanos sobre a América, considerada por ele como

(...) uma unidade orgânica. É, pois, uma unidade de civilização (...), pois faz parte de um conceito mundial de humanidade e de civilização. Mas é, ao mesmo tempo, uma pluralidade social, pois encerra (...), uma verdadeira variedade de tipos de civilização, que ao menos se pode reduzir a quatro: o franco-americano, o anglo-americano, o hispano-americano e o luso-americano. E todos marcados pela influência, maior ou menor (1) do elemento indígena autóctone, representando, por vezes, como no México ou no Peru, admiráveis tipos de civilização pré-colombiana; (2) do elemento africano; e (3) do elemento europeu ou asiático¹⁶⁸.

¹⁶⁷Idem, pág. 138

¹⁶⁸Idem, pág. 135

O Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana, segundo Amoroso de Lima, entendia por cultura não apenas um capítulo ou um setor da formação e da atividade humana, mas todo o homem, como tal, em sua formação integral. Também não seria apenas um adorno da inteligência humana, mas a própria estrutura da vida humana e da civilização, considerada, especialmente, em sua proporcionalidade geral de órgãos e de funções. Assim, o Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana, com base no que estava formulado na Carta de Bogotá e no consenso dos que a idealizaram, considerava que o Conselho Cultural Interamericano, dentro de uma concepção sadia do que seria a América e do que seria a Cultura, poderia vir a ser o Parlamento Cultural de toda a América colocando a cultura a serviço da Paz, da Liberdade e da Justiça.

Tratava-se de agir no campo da cooperação internacional, sem transpor esses limites, entrando indevidamente no campo da ação nacional de cada governo, pois a recomendação de se realizar campanhas, intercâmbios, publicações, seminários, visava a cooperação entre os países, não de intromissão nas decisões nacionais. Incentivar a cooperação recíproca entre os vários países da América, para Amoroso Lima, facilitaria o conhecimento que uns deveriam ter dos outros, elevando o nível cultural das camadas mais abandonadas das populações americanas, estimulando a “cultura superior” e o fim das barreiras que ainda se encontravam os meios sociais americanos.

Levando em consideração o Seminário e o Plano Cultural Interamericano, tem-se a sensação de, que órgãos internacionais buscavam para o continente um desenvolvimento cultural e educacional das populações do continente. A preocupação internacional, tanto da UNESCO, quanto da OEA, com o nível de ensino das sociedades americanas não tinha apenas a questão cultural como objetivo, e sim as questões econômicas e político-ideológicas. O analfabetismo das populações indígenas e camponesas das sociedades da América Latina era visto como um problema que, mais do que empecilhos culturais, causava atraso econômico e problemas para manutenção da ordem democrática liberal e do anticomunismo.

O contexto surgido depois da Segunda Guerra, para a autora Souza (2005)¹⁶⁹, acirrou a centralidade pretendida pelos EUA no controle do polo capitalista mundial, ao mesmo tempo em que informou ao mundo as fragilidades do sistema capitalista: pobreza, miséria social, analfabetismo, mortalidade infantil, fome, etc. A necessidade urgente de consolidação da democracia liberal representativa colocou o controle político-ideológico da América Latina como elemento fundamental do evento da bipolarização ideológica. As condições reveladoras do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais entre os países ricos e a África, a Ásia e a América Latina foram irrestritamente condenadas, o que transformou os problemas do desenvolvimento desigual do capital, tais como a fome, a mortalidade infantil e o analfabetismo em “males” a serem combatidos acirradamente diante do “atraso” econômico da região. Desta maneira, a escolarização da população dos países pobres transformou-se em problema aos organismos internacionais que surgiriam como UNESCO e OEA.

Direcionando seus esforços de combate para o campo educacional, os órgãos, para Souza (2005), incentivaram diferentes atitudes de cooperação internacional para a construção de uma cultura americana, em concordância com governos nacionais pela América Latina. O Plano Cultural Interamericano, além de elevar o nível cultural das “populações mais abandonadas”, e diminuir seu desnivelamento, propunha ao ensino secundário, pontos que deveriam ser adotados:

- 1 — a necessidade de estender, à educação secundária, os mesmos conceitos que hoje prevalecem no campo da educação primária, a saber, a gratuidade e a universalidade;
- 2 — como consequência do princípio anterior, a necessidade de diversificar os programas, de modo que a educação secundária satisfaça as necessidades da educação geral básica, forneça os estudos preparatórios para a Universidade e dote, aos que não possam seguir os cursos profissionais universitários, de uma preparação adequada para a vida;

¹⁶⁹SOUSA, Cláudia Moraes; “O lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto”; Revista *Histórica*, edição nº3, de julho de 2005. URL: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edição03/materia02>

- 3 — a necessidade de reformar os programas de educação geral básica para alcançar equilíbrio proporcional entre a formação humanista, a científica e a cívica;
- 4 — a necessidade de criar a profissão de professor de ensino secundário, bem como os institutos e programas para o formar;
- 5 — a necessidade de equiparar por analogia e não por univocidade, os cursos secundários dos vários países, facilitando o intercâmbio de estudantes e, ao mesmo tempo, de tornar flexíveis os programas de modo a atender aos diferentes níveis culturais do Hemisfério
- 6 — a necessidade de convênios culturais entre os países americanos, que facilitem o aproveitamento recíproco dos cursos como elemento essencial de luta contra o isolacionismo cultural;
- 7 — a necessidade de desenvolver os estudos de história e de cultura interamericana, nos cursos secundários de todos os países americanos, como elemento para romper as barreiras internacionais¹⁷⁰.

Surgiriam, assim reformulações e reorganizações nos sistemas nacionais de educação na América. Para Dias (1997), a novidade do Plano era de “equiparar por analogia” as disciplinas do nível secundário dos países americanos e a inclusão de estudos históricos culturais da América. O contexto social, político, cultural internacional do continente, neste momento, teria ido além das fronteiras das nações e interferiu nos programas curriculares e na cultura brasileira, ao propor medidas de ação para a educação. No mesmo ano de 1951, o ensino de História da América seria incluído na segunda série ginasial do secundário, como disciplina autônoma e oficial, através da lei nº 1359. Isso pode ser deduzido, segundo a autora, como parte de um projeto pan-americano de construir uma memória e uma identidade americana como estratégia para consolidar a unidade continental, baseado nas ideias de democracia norte-americana, mantenedora da hegemonia dos Estados Unidos sobre a América.

¹⁷⁰ ATAÍDE, Tristão de; “O Plano Cultural Interamericano”, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XVI, ano 1951, outubro – dezembro, nº 44. pág. 142 e 143,

3. A lei nº. 1359 e as portarias nº 724, nº 966 e nº 1045: a implementação da disciplina de História da América.

O momento que antecedia a mudança educacional ao ensino de História, tanto no contexto nacional quanto internacional, anunciava o que ocorreria, assim como em outros momentos de mudanças. Desta vez, a inclusão oficial de uma disciplina autônoma sobre a América, como se poder ver, tinha diversos objetivos, sobretudo voltados para a pretensa necessidade de se ensinar sobre a América e os elementos culturais das sociedades do continente.

Para Hélio Viana, defensor do ensino de História da América e professor do Colégio D. Pedro II, segundo Hollanda (1957), na véspera de aprovação da lei nº 1359, escrevia:

Presentemente, discutindo-se nova seriação para o ensino da História nos ginásios, sugerimos a conveniência da inclusão da História da América na respectiva segunda série, depois do ensino de História do Brasil na primeira, e antes da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, na terceira e quartas séries. Ensinares assim aos nossos estudantes do curso secundário, primeiramente a história do nosso país, em seguida a do nosso continente, e somente depois a do resto do mundo. Assim atenderemos aos imperativos de nossa posição na América, nesta hora em que a ela compete tomar a iniciativa dos destinos mundiais.¹⁷¹

Em 1951, no mesmo ano em que o Plano Cultural Interamericano era divulgado, o governo do presidente Vargas, eleito pelo voto direto, aprovava a lei nº. 1359, que modificava a seriação estabelecida pela Reforma Capanema para o curso secundário, fixando, para a segunda série ginásial, a disciplina “História Geral (História Geral e História da América)”. Logo depois, a portaria ministerial nº 724 aprovaria, então, os programas correspondentes à nova seriação, que seriam elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e passariam por um período de adaptação para entrar em vigor até 1952. Para

¹⁷¹ Citação retirada de DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “Invenção da América” na Cultura Escolar*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1997, pág.62

a segunda série ginásial, no entanto, ficou limitado apenas “História da América”, contrário ao texto da lei. A repentina mudança era uma demonstração da falta de planejamento para se estabelecer uma nova disciplina no país, no entanto, evidenciava o retorno da influência do Colégio D. Pedro II nas decisões educacionais da política nacional.

Ainda no ano de 1951, de acordo com Holanda (1957), “depois de dois decênios de programas elaborados, para o ensino secundário de todo o Brasil, por comissões designadas pelo Ministro da Educação, o Colégio D. Pedro II voltou a gozar de programas próprios”. A instituição particular reivindicou a “autonomia didática na qualidade de estabelecimento padrão do ensino secundário” para elaboração de programas próprios. Assim, a portaria nº 966 aprovaria os programas apresentados pela Congregação do Colégio D. Pedro II, que apresentava conteúdos mínimos que deveriam ser cumpridos e desenvolvidos, adequados às diversas regiões do território nacional. A portaria, além de aprovar estes conteúdos, tornava-os “extensivos a todos os estabelecimentos secundários do país”¹⁷².

Os conteúdos a serem abordados na disciplina seriam:

I – América Pré-Colonial

1. O homem pré-colombiano, suas origens e seus costumes primitivos
2. Principais povos pré-colombianos, sua localização
3. As grandes culturas indígenas da América.

II- Descobrimto, Exploração e Conquista da América

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

III- América Colonial Espanhola

1. O novo mundo espanhol, divisão administrativa
2. As terras platinas; a Colônia de Sacramento e as Missões do Uruguai
3. O vice-reinado do Prata

¹⁷²HOLLANDA, Guy de; *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro 1931 -1956*; INEP, 1957. pág. 63

IV – A América Colonial Inglesa

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

V – A América Colonial

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

VI- Os Estados Unidos – sua formação

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

VII – As nações hispano-americanas; sua emancipação

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

VIII – O Brasil independente

- 1.A independência: seus principais fatores
- 2.A evolução econômica
- 3.A política externa

IX – As nações do Novo Mundo – seu desenvolvimento no século XIX

- 1.Evolução Política
- 2.Remanescentes coloniais e europeus na América
- 3.O domínio da Canadá

X – América Contemporânea

1. Movimento intelectual
2. O pan-americanismo e a política da Boa Vizinhança
3. As democracias americanas: o arbitramento e solidariedade continental¹⁷³

No final do ano, a portaria ministerial nº 1045, aprovaria os programas curriculares elaborados pela Congregação do Colégio D. Pedro II acompanhado de considerações preliminares e instruções metodológicas. O objetivo seria proporcionar “um subsídio, um repositório de esclarecimentos para elucidação de possíveis dúvidas que venham a sugerir na execução dos novos programas”¹⁷⁴, havia também considerações sobre a finalidade do ensino secundário, formação moral e cívica, educação patriótica.

Para a transmissão desses conteúdos da disciplina de História da América seriam produzidos inúmeros livros didáticos que deveriam estar de acordo com o programa oficial. Portador de imagens, valores e representações a serem ensinadas nas escolas, o livro teria papel fundamental na concretização de saberes, segundo a autora Dias (1997) consequentemente, da sociedade. Neste momento, com a oficialização da nova disciplina de História, surgem perguntas. Como se daria o desenvolvimento dos conteúdos sobre a América nos livros didáticos para o seu ensino? Todos estariam prontos para atender ao programa?

Ainda que não fosse pequena, tal produção não parece ser resultado de grande empenho dos autores e editores, isso porque as exigências dos professores não eram grandes, segundo Silva (2004)¹⁷⁵. Diante de tudo isso, com um programa oficial contendo conteúdos que deveriam ser tratados nas produções didáticas, e, estas, aparentemente, influenciadas por posicionamentos de professores, sobretudo por autores e editoras, fica a intenção de se descobrir quais as visões que seriam construídas sobre a América, na história a ser ensinada oficialmente como disciplina? Dentro dos seus conteúdos, e os indígenas, como seriam abordados?

¹⁷³ HOLLANDA, *op.cit.* pág. 66

¹⁷⁴ HOLLANDA, *op.cit.* pág. 69

¹⁷⁵ SILVA, Vitória Rodrigues e; “O ensino de História da América no Brasil”, in *Diálogos*, v.8, no. 2, jul/dez2004. URL: <http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=180&path%5B%5D=pdf> 158

Até então, neste discurso da proximidade cultural com a América, o elemento indígena foi raramente ressaltado. Talvez, somente Freyre (2003) tenha deixado claro a importância de se tratar a diversidade dos elementos culturais e sociais presente no continente, chegando a anunciar alguns “cientistas” preocupados com a questão, principalmente, dos indígenas. No decorrer das mudanças educacionais, o que menos se presenciou nas reflexões ou discussões sobre a América, foi o nativo. A UNESCO e OEA, no fim da década de 40 e início da de 50, até evidenciariam uma preocupação com as populações indígenas espalhadas pelo território, porém estas eram vistas como empecilhos para o desenvolvimento das nações americanas, não como importantes para se pensar a cultura regional ou estarem inseridas no ensino das escolas. Desta maneira, com a oficialização da História da América como disciplina autônoma, qual seriam os conteúdos desenvolvidos pelos indígenas e as representações sobre eles nos livros didáticos?

CAPÍTULO III – OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA, A PARTIR DE 1951, E A REPRESENTAÇÃO SOBRE OS INDÍGENAS

1. A trajetória dos livros didáticos

A trajetória do ensino de História da América, vista desde o século XIX, nos revelou um caminho tortuoso deste ensino no contexto da educação nacional. Sua presença nos programas curriculares, ao longo dos anos, foi inconstante; seus conteúdos, na maioria das vezes, trabalhados como apêndices nas disciplinas de História Geral ou História do Brasil; e sua produção didática se resumiu apenas ao livro de Rocha Pombo¹⁷⁶. A partir de sua oficialização, na década de 1950, como disciplina autônoma para a segunda série ginasial do nível secundário, aprovada pelo governo brasileiro, a História da América teria, além de um currículo específico, para uma série específica, a produção de livros didáticos destinados à transmissão deste conhecimento nas escolas brasileiras.

Contudo, mais do que cumprir tal destino, o livro didático, no decorrer da sua história, se tornou um objeto atrelado a outras funções. Tanto que, para José Ricardo Oriá Fernandes (2009), “é consenso entre os historiadores da educação que se torna quase impossível ter uma definição concisa e, ao mesmo tempo, completa do que seja o livro didático”¹⁷⁷. Para Fernandes (2009), autores como Augusto Escolano, acreditam que o livro não teria a função somente de auxiliar o trabalho do professor e dos estudantes, como também em conceber e praticar o ensino. Enquanto que, continua Fernandes, para autores como Alain Choppin, o livro, objeto de “múltiplas facetas”, teria função “referencial, curricular ou programática”, por definir programas curriculares; “instrumental”, por fixar “métodos de aprendizagem”; “ideológica ou cultural”, por difundir valores; e “documental”, pela importância como objeto de estudo para a História da Educação.

Para Circe Bittencourt (2006)¹⁷⁸, a complexidade que envolve a natureza do livro didático explica o quanto este material é determinante “no processo de ensino e na

¹⁷⁶ POMBO, Rocha. *Compêndio de História da América*. 2ª.ed, Rio de Janeiro:Benjamin de Aguiar, 1925

¹⁷⁷FERNANDES, José Ricardo Oriá; *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934 – 1961)*, Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009; pág.54.

¹⁷⁸BITTENCOURT, Circe M. F. “Livros didáticos entre textos e imagens”, *O Saber Histórico na Sala de Aula*; Bittencourt, Circe (org.) 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

aprendizagem da disciplina qualquer que seja ela”. Além de ser um “depositário dos conteúdos escolares”, um “instrumento pedagógico”, é um importante meio de veicular “um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”¹⁷⁹, reproduzindo um conhecimento oficial, para os cidadãos escolarizados, determinados por setores do poder e pelo Estado.

Diante de tantas funções, fica claro que o papel inerente do livro didático para a cultura escolar, ainda mais no século XIX e XX, quando não havia outros instrumentos de veicular conhecimento. Com tal importância no processo de ensino e aprendizagem dos cidadãos de uma nação, desde sua origem, defende Bittencourt (2006), “o livro didático está vinculado com o poder instituído”¹⁸⁰, tanto que sua própria história, como coloca Fernandes, está “intimamente ligada à própria história da formação do Estado Nacional”¹⁸¹

A preocupação do Estado com o livro didático está inserida numa preocupação, que vinha do discurso liberal, com a educação nacional. Desde a Revolução Francesa, o liberalismo via a educação como fator primordial para construção da nação. A escola, mais do que pública, laica, obrigatória e gratuita para todos, e um ambiente transmissor de conhecimento, seria o local para se formar cidadãos que se identificassem com a nação que surgia, que tivessem um sentimento de pertencimento ao território. O desejo liberal era firmar uma nova visão de mundo nos cidadãos, enaltecendo e justificando as mudanças que ocorriam na sociedade. Então, era necessária a elaboração de leis e programas curriculares que demonstrassem a educação que todos os cidadãos deveriam ter.

Para efetivação deste processo, o livro didático teria destaque na política educacional, não só para garantir um instrumento de trabalho aos professores e alunos. O livro didático seria um objeto privilegiado do controle governamental, pois ele deveria conter os conteúdos determinados pelo currículo, transformados em textos que veiculassem os valores, ideologia, cultura, estereótipos, normas, constituindo-se num mediador entre a proposta oficial e o conhecimento considerado fundamental para a formação dos cidadãos escolarizados. Por isso mesmo, os grupos que estavam no “poder instituído” ou perto dele,

¹⁷⁹BITTENCOURT, *op.cit.*, pág. 72

¹⁸⁰BITTENCOURT, *op.cit.*, pág. 73

¹⁸¹FERNANDES, *op.cit.*, pág. 54

expressavam em seus discursos as maneiras que o Estado deveria elaborar sua política educacional.

Todavia, para efetivação desse processo o Estado cederia “à iniciativa particular”, o direito de fabricar o livro didático. Para Bittencourt (1993), a “atitude, aparentemente paradoxal”, levou as editoras a conquistarem o direito de produzir e de divulgar as obras. Assim, o livro didático se transformaria de um objeto cultural de consumo, segundo a autora, em “um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro”¹⁸².

A construção da nação brasileira, desde a independência, também se baseou nesta ótica educacional. A influência liberal francesa estava notadamente presente nas leis e programas curriculares nacionais, assim como nos livros didáticos. Durante o Império, de acordo com Fernandes (2009), a maioria das obras que circulavam nas escolas eram traduções estrangeiras e adaptações, e as editoras eram, em sua maioria, de “livreiros estrangeiros”. Mesmo assim, a autorização para circulação das obras era dada pelos Conselhos de Instrução Pública, órgãos ligados ao poder das províncias. Além do Estado, havia também o apoio da Igreja Católica¹⁸³ na fiscalização de que somente os livros autorizados fossem usados nas escolas. Neste período, completa Bittencourt (1993), os livros didáticos se tornaram “rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia em todo o país”¹⁸⁴, caracterizando-se por elevadas tiragens se comparado com a produção de todos os tipos de livros.

Nas últimas décadas do século XX, entre o fim do regime imperial e começo da República, houve uma produção didática de editoras nacionais, como a Francisco Alves e Companhia Editora Nacional, na qual os autores, majoritariamente, faziam parte de “academias científicas e literárias”, “institutos históricos” e o “Colégio Pedro II” (FERNANDES, 2009). Neste novo período, o Estado se desvinculou da Igreja Católica na tarefa de fiscalização dos livros e passou a empreender sozinho a tarefa nas escolas públicas. (BITTENCOURT, 1993)

¹⁸²BITTENCOURT, Circe M. F.; *Livro didático e conhecimento histórico: uma trajetória do saber*. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993, pág. 77.

¹⁸³A Igreja Católica estava ligada ao ensino particular no Brasil

¹⁸⁴BITTENCOURT, *op.cit.*, pág. 109.

Na fase da República Velha, continua Fernandes (2009), os Conselhos de Instrução Pública não eram mais responsáveis pela autorização dos livros. A escolha ficava a cargo do professor, depois de ler uma lista apresentada pelo Colégio Pedro II, que continuou como o ensino público de referência do governo, com obras didáticas autorizadas para uso escolar. Apesar da liberdade dos docentes, o Estado direciona a escolha dos livros, através do Colégio Pedro II, indicando aqueles que poderiam ser adotados nas escolas públicas. Assim, editores e autores buscavam meios para obter a chancela oficial com a burocrática político-educacional. O crescimento do mercado editorial nacional, nas primeiras décadas do século XX, transformaria o livro didático nacional em importante referência da cultura escolar.

A partir de 1930, apesar dos professores continuarem a ter liberdade para escolher o livro didático, houve uma sequência de medidas, decretos e leis, segundo Fernandes (2009), que trouxeram fundamentais mudanças no ensino, como a profissionalização do educador, com a criação de cursos para formação de professores e o surgimento da CNLD, em 1938, que culminou em transformações na produção das obras didáticas. Houve também, como vimos, questões relativas à política externa. Depois da Segunda Guerra Mundial, o contexto da Guerra Fria levaria os EUA a ampliar o olhar para o continente americano, sobretudo na questão educacional. Os órgãos internacionais UNESCO e OEA, atrelados ao bloco capitalista, liderado pelos norte-americanos, como vimos no capítulo anterior, tinham objetivos claros para controlar, especificamente, o ensino na América e, conseqüentemente, os livros didáticos de História com tal conteúdo.

É evidente que, ao longo da trajetória do livro didático, a relação “poder instituído” e editora, tem grande destaque na sua história. No caso dos livros didáticos de História da América, a transmissão desse conhecimento só se consolidou na cultura escolar com a determinação do ensino da disciplina para a segunda série ginasial do nível secundário, a partir de 1951, no governo Vargas. Com o programa curricular oficial, uma produção dessas obras didáticas, praticamente inexistente no país, seria aprovada pela CNLD e lançada no mercado editorial. Antes dessa produção, o único livro didático de História da América foi de autoria de Rocha Pombo, publicado em 1899. Essa falta de livros para o determinado ensino, desde o século XIX, era o reflexo da inconstante presença deste ensino nos programas curriculares.

Com a oficialização do ensino, quatorze livros didáticos de História da América seriam publicados com a chancela do governo federal (HOLLANDA, 1957). Entre tantas editoras, a Livraria Francisco Alves e a Companhia Editora Nacional se destacariam, pela sua consolidação no mercado de produções de livros didáticos e por conseguirem atender a todas as normas exigidas pelo poder estatal.

2. As editoras Livraria Francisco Alves e Companhia Editora Nacional, o CNLD.

Criada no ano de 1854, na cidade do Rio de Janeiro, a Editora Francisco Alves, que teve filiais em São Paulo, Editora Paulo de Azevedo, e em Minas Gerais, foi uma grande empresa no segmento de livros didáticos. Inicialmente chamada de Nicolau Alves e Cia., a editora, em 1897, passou para o controle para Francisco Alves, sobrinho de Nicolau. O novo dono fez investimentos, comprando direitos de obras com certo sucesso de pequenas editoras e firmas concorrentes, e acabou por consolidar a empresa no mercado editorial. Segundo Bittencourt (1993)¹⁸⁵, a primeira grande editora de livro didático no Brasil, nas duas primeiras décadas do século XX, praticamente monopolizou a produção da literatura escolar, atingindo grande número de vendas para o ensino primário e secundário, de importantes autores como Olavo Bilac, Manoel Bomfim e Jonathan Serrano.¹⁸⁶

O editor Francisco Alves elaborou e articulou uma eficiente política de aproximação com o poder político para divulgar sua editora, durante a República, procurou estreitar relações com autoridades locais e do poder governamental. Nos anos posteriores, a partir da década de 20, ocorreu uma diminuição de livros didáticos, talvez pelo aparecimento e crescimento da Companhia Editora Nacional, talvez pelas mudanças administrativas internas¹⁸⁷. Contudo, a tradicional Francisco Alves nunca deixou de publicar livros didáticos, principalmente de História.

¹⁸⁵BITTENCOURT, Circe M. F.; *Livro didático e conhecimento histórico: uma trajetória do saber*. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993, pág. 77

¹⁸⁶Segundo a autora Razzini, no artigo Produção de livros didáticos e expansão escolar em São Paulo (1889 – 1930), entre 1910 e 1919, a empresa comandada por Francisco Alves atingiria a impressionante marca de 342 títulos lançados, sem dúvida, o período mais produtivo da história da editora, cuja cifra jamais se tornaria a repetir.

¹⁸⁷Depois do falecimento de Francisco Alves, em 1917, teve o ritmo de crescimento diminuído.

A Companhia Editora Nacional, fundada em 1925, pelo escritor Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira, revolucionou o mercado editorial da época, em um país pouco alfabetizado. Segundo Eliana de Freitas Dutra (2004)¹⁸⁸, a Cia. Editora Nacional introduziu novas práticas, estratégias e inovações no campo da edição brasileira, principalmente na década de 30, buscando ampliar o público leitor, transformando o livro em algo atraente, vendável e rentável. Monteiro Lobato queria “inundar o país com livros”, com um trabalho engajado na formação de uma cultura brasileira e na educação do povo da nação, visava produzir desde livros de literatura até didáticos, pois acreditava que “uma nação só se faz com homens e livros”.¹⁸⁹

Com o início do governo do presidente Getúlio Vargas, nos anos 30, a nova realidade política apontava para uma modernização do país, que tinha como um dos objetivos a redefinição da nação brasileira. O Estado passou a ter um projeto nacionalista, que buscava assegurar a formação de uma consciência nacional através da educação, tanto que em 1932 a Reforma Francisco Campos implementou um série de medidas no ensino brasileiro. Assim, o dinamismo editorial da Companhia Editora Nacional encontrou, no interior desse projeto nacionalista, um terreno fértil e favorável, e ambos acabaram por fazer parte de um mesmo empreendimento. A década de 30 para a de 40, foi marcada pela presença de um vigoroso surto editorial e de uma grande expansão no mercado de livros, no qual a Companhia Editora Nacional ocuparia um lugar de grande projeção. (DUTRA, 2004)

As editoras, no decorrer do século XX, transformariam o livro didático, mais do que num objeto a ser vendido, numa mercadoria que deveria obedecer às técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado, determinada pelas diretrizes governamentais. Para poder entrar em circulação, desde 1938, os livros didáticos tinham que ser aprovados pela CNLD. A criação da CNLD, segundo Halferd Carlos Ribeiro Júnior (2007), ocorreu num momento em que se articulava no governo federal uma política de centralizar a administração, com o intuito do controle ideológico dos conteúdos dos livros didáticos, que estivesse de acordo com a política educacional do ministro da Educação

¹⁸⁸ DUTRA, Eliana de Freitas; “Companhia Editora Nacional: Tradição Editorial e Cultura Nacional no Brasil dos anos 30”, in: *I Seminário Brasileiro de Livro e História Editorial*, 2004. URL: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianadutra.pdf>

¹⁸⁹ Idem. pág. 10.

Gustavo Capanema¹⁹⁰. Entre 1946 e 1961, este órgão era responsável pela avaliação dos manuais escolares, analisando os livros didáticos destinados ao ensino primário e secundário, apenas com a exceção do ensino superior.

A CNLD, continua Júnior (2007), influenciava muito a produção didática. Os livros para serem aprovados, entre 1946 e 1961, tinham que seguir seu projeto editorial. A confecção deveria seguir as normas propostas: poucas páginas, geralmente menos de 200 para as séries ginasiais, e de tamanho reduzido, tendo a dimensão de aproximadamente 20 centímetros de altura e 15 centímetros de largura, portanto, sendo um produto com pouco peso e de fácil manuseio, favorecendo a leitura do livro segurando-o e não o apoiando na mesa. Para obter o registro ou autorização para circular, o autor, ou a editora, deveria

enviar três exemplares do livro acompanhados de uma petição dirigida ao Ministro da Educação e Saúde. O ministério enviava a petição para a CNLD, que então procedia ao julgamento do livro; segundo Hollanda demorava em média 2 anos para a obtenção da autorização, contando com a data do encaminhamento do manual escolar ao ministro até o envio da correspondência, parecer, da CNLD para o autor, ou editora, informando se o livro foi aprovado para publicação e o relatório contendo a apreciação da CNLD. Para proceder à avaliação dos livros, a comissão usava uma ficha de análise e julgamento, contendo as seguintes especificações no cabeçalho: título, nome do autor, nome do editor, número de edição e número de páginas. A CNLD analisava três aspectos dos manuais escolares: o material, o metodológico e o moral e cívico.¹⁹¹

Após a avaliação do livro didático, a CNLD encaminhava o parecer para a editora ou o autor, mencionando se fora aprovado ou reprovado; caso fosse reprovado, ela descrevia os motivos da reprovação e indicava as alterações necessárias para a sua posterior aprovação. O processo burocrático do órgão federal, por fim, expõe Júnior (2007), além de limitar a ação dos autores e editores, tentando controlar a qualidade e a visão de mundo

¹⁹⁰JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; *O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, Tese de mestrado, UNESP – Franca, 2007. pág 56

¹⁹¹ JÚNIOR, *op.cit.*, pág. 109

produzida nos livros didáticos, refletia na demora da circulação do livro didático no mercado.

Diante de tantas normas, a CNLD, apresentava-se como um órgão que estava interessado na regulamentação material do livro didático e no conhecimento desenvolvido ao longo de suas páginas. As editoras certamente perceberam isso com o tempo, tanto que em 1951, ano da oficialização do ensino de História da América, a maioria dos livros didáticos, segundo Holanda (1957), era prontamente aprovada pelo órgão, permitindo que a concorrência fosse de igualdade entre os de boa e má qualidade. Para Anísio Teixeira, diretor do INEP, os livros didáticos, disponíveis para o consumo, não tinham boa qualidade, principalmente comparando-os com os de épocas anteriores. A baixa qualidade dos livros didáticos desse momento devia-se também a aprovação prévia da Comissão Nacional do Livro Didático, desde que os livros estivessem seguindo os rígidos programas curriculares. (JÚNIOR, 2007)

Embora a aprovação da produção didática estivesse limitada pelo Estado, as editoras tinham certa liberdade, após a chancela da CNLD, para divulgar e vender no mercado, focalizando assim na procura das melhores estratégias para o consumo dos livros. Como os professores tinham autonomia para escolher qual obra usar na sua disciplina, as editoras, de acordo com Hollanda (1957), para conquistar este mercado consumidor, “eram muito agressivas, tanto fornecendo livros de cortesia para professores, quanto oferecendo descontos para as escolas que adquirissem os livros para todos os alunos, ou, ainda, oferecendo dinheiro para os professores que adotassem o livro didático da editora”. No entanto, por representar um importante instrumento didático para o professor, sendo, por vezes, sua fonte de informação, era fundamental para as editoras investir na qualidade do livro (JÚNIOR, 2007).

De acordo com Chartier (1990), “os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas”¹⁹². (CHARTIER, 1990, apud BITTENCOURT, 2006). No entanto, para conseguir alcançar os objetivos no mercado, apresentando um produto que fosse visto como de qualidade, as editoras investiam em renomados autores para sua

¹⁹²CHARTIER, Roger; *A História Cultural – Entre Práticas e Representações*, Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1990. In: BITTENCOURT, Circe M. F.; *Livro didático e conhecimento histórico: uma trajetória do saber*. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993, pág. 72.

produção, na sua fonte de informação, como dito. Pode-se entender que importantes editoras, como a Livraria Francisco Alves e a Companhia Editora Nacional, buscariam importantes nomes, no âmbito nacional, envolvidos com o ensino.

Para a produção didática da disciplina de História, a editora Livraria Francisco Alves e Companhia Editora Nacional teriam, respectivamente, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva. Os dois, principalmente entre os anos 30 e 60, foram grandes nomes do ensino de História, pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, praticantes da docência em destacados colégios, faziam parte da elite de intelectuais envolvida com as práticas educacionais do país.

3. Os autores e os livros didáticos

3.1. Joaquim Silva

Joaquim Silva nasceu no interior de São Paulo, na cidade de Sorocaba, em 23 de novembro de 1880. Depois de se formar professor, ao que parece em pedagogia, pela Escola Normal da Praça da República¹⁹³, iniciou sua profissão por Tatuí, logo depois se tornou o primeiro diretor da Escola “Visconde de Porto Seguro”, em Sorocaba, e posteriormente foi nomeado professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Pirassununga. Até que em 1928, foi convidado a compor o corpo docente do Liceu Nacional Rio Branco, na cidade de São Paulo, considerado uma escola “modelo do ensino secundário daquele tempo”¹⁹⁴, para ministrar aulas da disciplina História. A partir de então, ainda lecionou nos colégios Madre Cabrini, São Luiz e Dês Oiseaux, na cidade paulistana, sempre nas matérias de História Geral e do Brasil. Tornou-se membro correspondente de várias instituições científicas da França, Itália, Portugal, Inglaterra e Espanha, do Instituto

¹⁹³ A Escola Normal da Praça da República foi um local de formação primária e secundária, assim como uma escola que preparava professores das mais diversas matérias. A Lei nº 8, de 8 de setembro de 1892 aumentou as cadeiras do curso normal de 10 para 17, incluindo a de Psicologia que foi agregada à de Pedagogia. URL: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/1846_escola_nor_mal.pdf

¹⁹⁴ SENER, Maria Dorotéia, in: Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba Ano 53, nº12, agosto de 2007. URL: <http://www.ihggs.org.br/index.php?option=content&task=view&id=239&Itemid=119>

Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto Histórico de São Paulo e do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba.

Além de se dedicar à docência, e aos institutos dos quais fazia parte, Joaquim Silva também passou a produzir obras didáticas. Os diretores do Liceu Nacional Rio Branco, Sampaio Dória, Almeida Junior e Lourenço Filho, que quase sempre assistiam às suas aulas, eram seus maiores incentivadores e quebrando sua modéstia, conseguiram fazer com que ele escrevesse livros sobre sua matéria¹⁹⁵. Em 1933, Joaquim lançava pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, o livro *História da Civilização: para o primeiro ano ginásial*.

Entre a década de 40 e 50, Joaquim já era o principal autor de livros didáticos de História da Companhia Editora Nacional, destinado ao ensino colegial, obtendo um grande número de vendas¹⁹⁶. No ano de 1951, com as Portarias Ministeriais nº 966 e nº 1.045, os livros didáticos de História tornaram-se os mais publicados pela Companhia Editora Nacional em relação às demais disciplinas do ginásio. Em janeiro de 1952, o livro *História da América*, de Joaquim Silva, contava com a publicação de seis edições e no mês de março já havia a sétima e oitava edições¹⁹⁷.

O seu livro didático *História da América – 2º série ginásial* apresentava-se com capa dura, quadriculada, e alguns desenhos aparentemente de personalidades e locais históricos. Com 140 páginas, logo no início podia-se encontrar a frase “de acordo com os novos programas, conforme as portarias nº 966 e nº 1045”. E, em seguida, abaixo do Índice, a frase em negrito “Os títulos são os das questões do programa oficial”. Tudo isso

¹⁹⁵MELO, Luis Corrêa de, *Dicionário de autores paulistas*, Impr. dos irmãos Andrioli, 1954, pág. 133.

¹⁹⁶Halferd Carlos Ribeiro Júnior, autor da obra *O Sistema de ensino ginásial e livros didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, levantou dados sobre alguns livros didáticos de Joaquim Silva, como *História Geral, para o primeiro ano ginásial*, que entre 1946 e 1950, contou com a publicação de 23 edições; partindo da 26ª edição até 30ª no ano de 1946, sendo da 31ª à 38ª no ano de 1947, da 39ª à 43ª em 1948, da 44ª à 48ª em 1950, totalizando a confecção de 116.891 exemplares. Em dezembro de 1951, seis edições do livro de *História do Brasil para a primeira série ginásial*, eram publicadas, perfazendo 30310 livros, e em março de 1952 esse livro já contava com a sua sétima e oitava edições.

¹⁹⁷No final da década de 50, a Companhia Editora Nacional preocupou-se em contratar outro autor de livros didáticos de História destinados ao ensino ginásial, pois a principal referência restringia-se ao Joaquim Silva. Em 1959, a Companhia Editora Nacional fechou um contrato com Borges Hermida para a publicação de seus livros didáticos de história. Dessa forma, a editora promoveu a competição entre os autores por um mesmo mercado consumidor, havendo assim, a partir de 1959 houve uma tendência de diminuição da publicação dos livros de Joaquim Silva. No entanto, em 11 anos, de 1951 a 1961, os seus livros didáticos para as séries ginásiais obtiveram a surpreendente marca de 348 edições, totalizando um total de 1.763.032 exemplares.

possivelmente, para demonstrar o quanto a obra foi produzida seguindo a risca a proposta curricular do governo nacional.

Dividido em 10 capítulos, todos com título, destacando o assunto a ser tratado, o livro ainda tinha a divisão do capítulo em três itens, escrito em negrito. Entre os textos, estavam inseridas algumas imagens, como mapas, desenhos, fotografias e pinturas, relativas a objetos (como vasos), ruínas, personagens, ou mesmo cenas históricas. Ao longo das páginas, encontravam-se ainda notas de rodapé para ampliar o sentido do texto, fazer referência historiográfica, ou mesmo dar maiores informações sobre o assunto.

Posteriormente ao texto principal de cada capítulo, vinha o *Sumário*, que apresentava um resumo do assunto referente ao capítulo. Apresentando de forma sintetizada os assuntos que foram trabalhos no decorrer do texto. Em seguida, havia o *Questionário*. Uma série de perguntas relativas ao capítulo era feita, uma em sequência da outra, em parágrafo único, aparentemente com o intuito de que o aluno e o professor pudessem refletir sobre o assunto visto. Nesta mesma seção, algumas vezes, o autor propunha o “para exercícios escritos”, um número de questões para serem respondidas de maneira dissertativa. E, por fim, no término de cada capítulo, geralmente era apresentado um texto para complementar os estudos, que concluía o tema visto e trazia alguma referência historiográfica.

No final do livro didático ainda se encontra o *Índice das Leituras* e o *Resumo Cronológico*, mas nada em relação à *Bibliografia*. As obras e os autores citados por Joaquim Silva aparecem no decorrer do livro, mais precisamente nas notas de rodapé; e muitos, como Pandiá Calógeras, Roberto Simonsen, Hélio Viana, foram autores clássicos de obras didáticas de História. Outros, como Afrânio Peixoto, Arinos de Melo e Franco e Hélio Lobo, intelectuais ligados aos debates historiográficos, também seriam citados, mas em menor proporção. Suas referências são, na maioria das vezes, feitas em relação aos autores de obras didáticas¹⁹⁸.

¹⁹⁸Vale lembrar, segundo Arnaldo Pinto Junior, que esses intelectuais eram reconhecidos nacionalmente e, ao citar suas contribuições, Joaquim Silva legitimava seu discurso histórico educacional. Amparando-se em nomes e trabalhos paradigmáticos, o autor colocava em prática uma visão enciclopédica do conhecimento histórico, explicitando as leituras realizadas para a elaboração de seus textos. Erudito, no sentido iluminista da palavra, Joaquim Silva citava em profusão estes e outros autores importantes de seu tempo.

Para Júnior, chama a atenção o quanto as visões históricas do autor Joaquim Silva, presentes em seus livros didáticos eram “herdadas do período imperial”. Além da manutenção da perspectiva história nos programas curriculares, conseqüentemente presente nos livros, para Júnior, Silva, apresentava narrativas

3.2. Basílio de Magalhães

Basílio de Magalhães nasceu no dia 1 de junho de 1874, na cidade de Barroso, no estado de Minas Gerais. Em 1892, depois de terminar o secundário, partiu para São Paulo, cursou a faculdade de Direito, e conseguiu ser aprovado num concurso do Tribunal de Justiça, começando a atuar no Fórum de Campinas. Contudo, por volta do ano de 1900, foi aprovado em concurso público para atuar como professor de História da Civilização no ginásio do Estado, em Campinas, na escola Culta à Ciência. Em 1911, ficou encarregado, pelo governador do Estado de São Paulo, de escrever a obra *Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo*, publicada posteriormente em oito volumes. O contato com o Rio de Janeiro, durante as pesquisas no Arquivo Nacional e no Instituto Histórico, contribuiu para novas mudanças. Em terras cariocas, além de pesquisador, lecionou as matérias História do Brasil e História Geral, na Escola Amaro Calvalcanti, no Instituto de Educação, do qual também foi diretor, e no Colégio D. Pedro II; na Escola Nacional de Belas Artes, deu aulas de História da Pintura e da Escultura.

No ano de 1917, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro conferiu-lhe o prêmio “D. Pedro II” – medalha de ouro, pela apresentação da monografia “Expansão Geográfica do Brasil até os fins do séc. XVII”, prêmio que foi concedido, também, a nomes como Roquette Pinto e Capistrano de Abreu. Neste momento, além de professor e pesquisador, atuava como diretor na Biblioteca Nacional e, possivelmente, a partir desse mesmo ano, Basílio de Magalhães passou a ser membro do IHGB.

Em 1918, ele e outro membro do IHGB, Max Fleiuss, escreveram a obra didática *Quadros de história pátria: para uso das escolas*, publicada pela Editora Imprensa Nacional, aprovada e adotada pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Esse seria o primeiro livro didático produzido por Basílio de Magalhães entre uma série de outros para o ensino secundário. Posteriormente, passou a se destinar a outra atividade: política¹⁹⁹. Entre 1933 e 1934, retorna ao mercado editorial, e lança o livro didático

históricas com viés liberal, positivista, romântico e uma “formação sociocultural” que se aproximava das linhas historiográficas construídas a partir da segunda metade do século XIX.

¹⁹⁹Em 1922, foi eleito Senador Estadual Mineiro e, em 1923, Presidente da Câmara de São João del-Rei e Agente Executivo Municipal (cargo atual de prefeito). Em 1924, elegeu-se para Deputado Federal sendo

História do comércio, indústria e agricultura, pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, para o ensino técnico profissional agrícola. Continua envolvido com a política, mas agora no âmbito da educação nacional, tanto que é de sua autoria, como representante do IHGB, o parecer favorável à inclusão da disciplina História da América, na ocasião em que era discutido o Plano Nacional de Educação (1936). Fora a produção de livros didáticos, também tem que se destacar a presença do autor nas edições da *Revista Cultura e Política*²⁰⁰. No ano de 1939, agora como autor da Livraria Francisco Alves, do Rio de Janeiro, lança *Historia da Civilização: Para a primeira série ginasial*. Nos anos seguintes, com a mesma editora, Basílio de Magalhães era o autor principal para livros didáticos de História²⁰¹. Na década de 50, de acordo com a portaria nº 724 e nº 966, escreveria o livro didático *História da América*. Diferente de Joaquim Silva, as vendas do livro de Basílio de Magalhães, não alcançaram grandes números, sendo a segunda edição de sua obra lançada somente em 1953.

O livro apresenta-se com uma capa dura de cor marrom, com um desenho da Estátua da Liberdade ao fundo e 200 páginas. Depois da página inicial, contendo o título, a edição e as portarias, pode-se encontrar um *Prefácio*. Neste, expõe algumas ideias sobre seu trabalho didático. Em seguida, inicia os *Capítulos*. Todos se apresentam divididos em três subtítulos, que destacam, de maneira geral, o assunto a ser tratado. Cada subtítulo está dividido em itens, escrito em negrito, que ressaltam uma ideia central a ser desenvolvida, formando, no final do capítulo, todos os subtítulos, um texto principal. Ao longo das páginas é possível ver algumas imagens, bem poucas, a maior parte desenhos de cenas, personagens e objetos históricos. Encontram-se ainda notas de rodapé para ampliar o sentido do texto, dando maiores informações sobre o assunto e, principalmente, fazendo citações bibliográficas.

reeleito para o mesmo cargo no ano de 1927. Dois de seus projetos merecem ser aqui mencionados: a proposta de voto secreto e obrigatório e a extensão de voto às mulheres.

²⁰⁰Na Revista, que contava então com os mais importantes intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, Hélio Viana, Lourenço Filho, muitos ligados ao IHGB, Basílio de Magalhães escrevia textos sobre o folclore nacional.

²⁰¹*História da Civilização: para a quinta série ginasial, História do Brasil: para a quarta série ginasial, História do Brasil para a terceira série ginasial, História Geral: História Moderna e Contemporânea, História administrativa e econômica do Brasil: para escolas técnicas e cursos comerciais, História do Brasil: para a terceira série dos cursos clássico e científico.*

Não apresenta *Sumário*, *Questionário e Leitura*, nem resumo, perguntas, ou textos complementares, como no livro didático de Silva. No final do livro didático, é possível encontrar o Índice, mas não há nada em relação à *Bibliografia*. As obras e os autores citados por Magalhães aparecem, alguns logo no *Prefácio*, e o restante nas notas de rodapé ao longo do livro didático.

No *Préfacio*, antes de iniciar os capítulos, Magalhães, expõe suas convicções e opiniões sobre o ensino de História da América. Primeiro, relembra que, no ano de 1936, relatou o parecer do Instituto Histórico sobre o Plano de Educação Nacional, do ministro Gustavo Capanema, apontando a necessidade do brasileiro em conhecer não só sobre a evolução e tradições da nação, mas também da América. Isso tudo para que sejam bem aprendidas e compreendidas “as leis do progresso humano”. Visando atender o programa curricular, havia aproveitado material do seu livro didático *História da Civilização*, editado pela livraria Francisco Alves, para utilização, depois de “cuidadosamente revisto” e “aumentado”, na composição dos capítulos do livro didático sobre a América. Cometeria também um ato de desobediência, não iria “atender à esdrúxula regra, estabelecida por certo congresso de sábios alienígenas, de grafar sempre no singular os heterônimos”²⁰². A explicação seria a seguinte: “este livro não é compêndio de antropologia, e, sim, de história”.

Embora o autor deixe claro que na produção do livro didático aproveitou o material de outro livro de sua autoria, *História da Civilização*, ele também aponta obras, no *Prefácio*, vinculadas à pesquisa científica, demonstrando seguir uma construção do conhecimento que não fosse só com embasamento histórico educacional. A postura de pesquisador do autor denota a sua intenção de fazer uma obra que não fosse só um livro didático de ensino de História, mas que pudesse servir de referência sobre a América. Tanto que, o programa curricular de História da América aprovado pelo governo nacional, segundo Magalhães, encontra-se “contido e até por vezes excedido no presente compêndio, como se verá das muitas notas que pensei, a fim de orientar professores e alunos”.

²⁰²MAGALHÃES, Basílio de, “Prefácio”, in: *História da América*, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1952

4. As representações sobre os indígenas nos livros didático de *História da América – 2ª série ginásial*.

4.1. *História da América – 2ª série ginásial*, de Joaquim Silva

O livro didático *História da América – 2ª série ginásial*, de Joaquim Silva, apresenta-se organizado em 10 capítulos, dispostos numa sequência cronológica, que trata da América desde os primeiros processos migratórios para o continente, anterior a chegada dos europeus, até meados do século XX. Embora a maioria dos conteúdos dos capítulos dê ênfase ao período da colonização e da independência das nações americanas, em alguns momentos, é possível encontrar assuntos sobre os indígenas. Estes aparecem em poucos trechos, em poucas imagens, porém, ao longo do livro, são construídas representações sobre os nativos do continente.

Na Unidade I - *A América Pré-colombiana*, Silva descreve sobre a América antes da chegada de Cristovão Colombo. Logo no primeiro item, *O homem pré-colombiano; sua origem e costumes primitivos*, o autor apresenta hipóteses sobre a origem dos habitantes nativos. Uma das primeiras hipóteses, sem nenhum caráter científico, expõe Silva, era de acreditar que os povos maia, asteca e inca eram descendentes dos “antigos caldeus, egípcios e indianos”, por apresentarem culturas adiantadas como os povos da antiguidade oriental, ou mesmo descendentes dos “fenícios, cananeus, cartagineses e chineses”. Construções grandiosas, tanto na América, quanto na Ásia, feitas entre os povos, possivelmente fizeram com que se acreditasse numa suposta aproximação entre tais povos. Outra hipótese, também sem caráter científico, de acordo com o autor, era de que a América seria a “lendária Atlântida” e os seus habitantes os descendentes da civilização perdida.

Todas essas hipóteses, segundo Silva, acabaram sendo abandonadas, por não terem uma base científica. A partir do século XIX, no entanto, surgiram hipóteses sobre a questão da ocupação do homem no continente americano com caráter científico. Numa nota de rodapé, Silva destaca a primeira, que teria sido rejeitada pela maioria dos homens de ciência, a “teoria do autoctonismo”.

Criada pelo naturalista e paleontólogo argentino Florentino Ameghino, em 1884, em sua obra *Filogenia*, a teoria explicava que o homem americano, de nome científico *homus*

papeanos, teria surgido na Era Terciária, na região dos pampas argentinos. Para Silva, segundo tal teoria o homem americano não descenderia de outros povos, mas seria filho da própria terra, pela transformação ou evolução das espécies animais.

Em seguida, destaca as três teorias científicas mais aceitas sobre a ocupação humana no território. A primeira, a “teoria asiática”, também conhecida como monorracial, foi postulada, em 1937, por Alex Hrdlicka, em sua obra *A questão do homem antigo na América*. O antropólogo tcheco retomou a ideia sobre a origem asiática dos nativos americanos, proposto pelo jesuíta espanhol Jose de Acosta e pelo antropólogo estadunidense Samuel F. Haven. O cronista do século XVI, defendia a ideia de que os primeiros povos a ocuparem a América vieram da Ásia, já no início do século XX, o pesquisador americano acreditava na vinda dos primeiros grupos humanos pelo norte do continente, mais precisamente pelo estreito de Behring. Hrdlicka estabeleceu uma nova versão nos anos 30, na qual defendia que as características físicas dos nativos do continente eram oriundas do povo asiático mongol, da região da Mongólia, que haviam chegado ao continente através do estreito de Behring.

A “teoria malaio-polinésia”, também conhecida como oceânica, ou multirracial, defende que o homem da América era originário de povos não só da Ásia, mas da Austrália e das ilhas da Polinésia. O francês Paul Rivet, na obra *As origens do homem americano*, publicada em 1943, acreditava na vinda de povos asiáticos para o continente, pelo norte, através do estreito de Behring. Ao Sul, acreditava na vinda de povos de regiões da Oceania, mais precisamente da Polinésia Francesa. Segundo Rivet, as primeiras ocupações na região sul-americana teriam vindo dessas regiões, devido ao fato dos nativos apresentarem características antropológicas, culturais, linguísticas parecidas com as dos povos dos territórios banhados pelo Oceano Pacífico.

E, por último, a “teoria australiana”, defende que os aborígenes da região da Austrália chegaram até o continente americano através da Antártida. Na obra *Os povos primitivos da História*, publicada em 1924, do antropólogo português, Antônio Mendez Correa, o gélido continente passou por um período climático favorável às imigrações de povos de regiões da Oceania para o território. Devido à proximidade geográfica da Antártida com América, os povos da Oceania teriam entrado no continente através da Terra do Fogo, ao extremo sul, indo posteriormente para a Patagônia, onde se concentrariam.

Elementos linguísticos, etnográficos e físicos presentes nos povos da parte sul da região sul-americana, para Correa, seriam muito semelhantes aos dos aborígenes, por isso a justificativa de tal hipótese.

Joaquim Silva, após apresentar resumidamente as três teorias, deixa claro que as mesmas não se excluíam, pois havia “opiniões ao mesmo tempo favoráveis a todas três”²⁰³. Ao tratar dos “costumes primitivos” dos habitantes, destaca os principais povos pré-colombianos do continente. Na América do Norte, muitos indígenas “peles-vermelhas” desapareceram nas batalhas contra os europeus, ou estavam confinados em Reservas, adotando os “benefícios da civilização”; os “uto-aztecas”, denominação que corresponde a agrupamentos indígenas em torno de uma matriz linguística no norte do continente, principalmente entre os zapotecas, astecas e maias, ocupavam o México Central. Na América Central, mais do que os maias, de “notável civilização”, como destaca o autor didático, havia os chibchas e os caraívas, estes localizados nas Antilhas. Na América do Sul, na região da costa do Oceano Pacífico, os indígenas “eram mais civilizados”, como os chibchas e os “poderosos” incas, do que os da costa do Oceano Atlântico. Nesta região, na Patagônia e no Brasil, parte oriental do continente sul-americano, as populações encontravam-se “ainda inteiramente selvagens”, estando “muito atrasadas”, ou “atrasadíssimas”.

Para o autor do livro didático, o progresso das civilizações era medido pelo desenvolvimento alcançado por elas, usando como referencial os europeus. A organização social, política, econômica e cultural, assim como cidades com imponentes construções, são ressaltadas por Silva como demonstrativo do elevado adiantamento cultural a que algumas civilizações nativas haviam chegado, a ponto de lembrar sociedades da antiguidade oriental e clássica (greco-romana). Quanto mais as populações indígenas, citadas pelo autor, apresentassem elementos que as aproximassem das sociedades europeias, “mais civilizadas”, ou “notáveis”, elas eram; enquanto que as populações que estivessem mais longe do referencial, eram “selvagens”, “atrasadas”. O modelo de classificação também foi usado pelo autor até mesmo no momento em que ele explana sobre os indígenas considerados “atrasados”. No Brasil, por exemplo, local de populações neste estágio, segundo Silva, havia a presença dos “tapuias, os mais rudes e temidos de nossos íncolas;

²⁰³ SILVA, *op.cit.*, pág. 10

divididos em tribos dos botocudos, aimorés, chavantes e outras”, enquanto, “os Tupis, mais assimiláveis à civilização, formavam as tribos dos Guaranis, Caetés, Tupinambás, Tupiniquins, Tamoios, Guaianases, Carijós e outras”²⁰⁴.

Ainda na Unidade I, no item *As grandes culturas indígenas da América*, o autor dá destaque às civilizações astecas, maias e incas. Seguindo um método de descrição, o texto sobre os três povos relata as características da política, propriedade individual, educação, alimentação, pecuária, comércio, religião; evidenciando, em alguns momentos, informações mais específicas de cada povo e comparações entre eles.

O primeiro povo, os “belicosos astecas”, possuía “admiráveis” construções “com templos e monumentos, com esculturas, ornatos e figuras grotescas”²⁰⁵. O segundo, os maias, embora decadentes, possuíam cultura “mais antiga e superior à dos astecas”, podendo ser comparados, de acordo com o autor, com a antiguidade clássica, eram “os gregos do Novo Mundo”²⁰⁶. Numa comparação entre os dois povos indígenas, os maias não tinham “a índole guerreira dos astecas”, enquanto que “na agricultura e na indústria” tinham “alcançado o mesmo progresso dos astecas”, a escrita “era superior à daquele povo”²⁰⁷. Por último, os incas, tinham “construções das casas e palácios (...) inferiores às dos maias ou dos astecas”²⁰⁸, e teriam sido o único povo da América, nas palavras de Silva, que domesticou a lhama como um animal de transporte.

Pode-se fazer uma comparação do livro didático de Silva com o primeiro livro didático nacional de História da América. O modo como os indígenas estão representados por Joaquim Silva no seu livro didático nos remete, em muitos momentos, a obra *Compêndio de História da América*, produzida por Rocha Pombo no final do século XIX. Desde a hipótese de ocupação do homem no continente²⁰⁹, como a multiplicidade étnica e cultural da América, antes da chegada de Colombo, que se encontram presentes na obra de Pombo, estão na obra de Silva.

²⁰⁴SILVA, *op.cit.*, pág. 12

²⁰⁵ SILVA, *op.cit.*, pág.18

²⁰⁶ SILVA, *op.cit.*, pág. 20

²⁰⁷ Ibidem.

²⁰⁸ SILVA, *op.cit.*, pág.22

²⁰⁹ De acordo com Pombo, “em tudo que caracteriza uma civilização respeitável, os aborígenas da parte ocidental, sobretudo os do Norte, revelam-se num tal estado de adiantamento e de grandeza, que já não é mais licito duvidar de que realmente aqui vai o espírito humano ter assombros comparáveis aos que o abalaram no momento em que revelou toda a majestade do antigo gênio asiático”. (pág.81)

Pombo destaca a civilização asteca e inca, que possuíam, segundo o autor, alto grau de desenvolvimento e uma organização “notável”. Todos os “grandes progressos” e “brilho de civilização”, para Pombo, se deveram, sobretudo, aos astecas. Estes, segundo suas palavras, “representavam na história do México um papel análogo ao que a Grécia coubera aos dórios, raça nobre, opulenta de força e de espírito”²¹⁰. Os outros povos indígenas, aqueles que “se desgarraram dos dois extensos núcleos”, dos astecas e incas, revelavam “apenas o maior ou menor grau de decadência a que haviam descido”²¹¹. O autor considerava assim a maior parte dos indígenas do continente inferiores em relação aos povos da região do México Central e do Peru.

Para Pombo, as civilizações indígenas que apresentaram progresso eram aquelas que tinham características mais próximas das civilizações europeias. Os indígenas que viviam no atraso e, por isso, mais próximos da barbárie, não eram “desenvolvidos”, ou seja, suas sociedades estavam em estágios considerados anterior ao das civilizações europeias. Os habitantes nativos “desenvolvidos” utilizavam até mesmo elementos liberais do ideal de uma civilização, como “a democracia moderna”, “muito antes da conquista hespanhola”.²¹² Joaquim Silva, inspirado por Rocha Pombo, em meados do século XX, reproduzia as mesmas ideias do fim do século XIX. Ambos analisam os indígenas do continente a partir dos conceitos de “progresso” e de “atraso”, revelando além da influência positivista, um evidente etnocentrismo com referência na Europa.

Na continuidade do livro, na unidade II - *Descobrimto, Exploração e Conquista da América*, Silva analisa, no primeiro item as *Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo*, as lendas em torno das “terras descobertas ao ocidente” do Velho Mundo. No item posterior, *O descobrimto da América e suas consequências*, o autor destaca a chegada de Colombo como importante por revelar ao mundo o novo continente e trazer intensas consequências “não somente econômicas, mas, ainda, científicas e políticas, modificando profundamente as condições da vida social no Velho Mundo”²¹³.

Tanto na *Conquista do México*, quanto na *Conquista do Peru*, os indígenas aparecem como derrotados diante das armas dos espanhóis. Os astecas “ficavam

²¹⁰ POMBO, *op.cit.*, pág.29.

²¹¹ POMBO, *op.cit.*, pág.20.

²¹² POMBO, *op.cit.*, pág.16

²¹³ SILVA, *op.cit.*, pág. 36 e 37

maravilhados à vista dos cavalos, que desconheciam, e do fragor da artilharia, armas que ‘tinham preso o trovão’²¹⁴. Os incas, “nada puderam fazer (...) com lanças, clavas e flechas, contra as armas de fogo dos espanhóis”²¹⁵. Na *Conquista pelos portugueses*, o processo foi “bem diferente das que os espanhóis haviam encontrado”, pois enquanto eles entraram em contato com indígenas de “notável cultura”, os lusitanos “se depararam com imenso território povoado por tribos selvagens”²¹⁶, que “benévolo ou pacífico ao tempo do descobrimento” tornou-se-se “hostil” durante o sistema de capitâneas.

Neste momento da Conquista, Silva passa a impressão que os “notáveis” indígenas teriam se submetido às “armas de fogo dos espanhóis” de maneira pacífica, aparentemente aceitando a condição da superioridade europeia. Já os “selvagens” criaram hostilidades. Será que para o autor, o alto grau de desenvolvimento dessas civilizações indígenas estava associado à passividade, ou aceitação diante de outra civilização “superior”?

Lendo o livro de Silva, tem-se a ideia de que os astecas e os incas reconheceram a “superioridade” dos europeus frente às suas culturas e, sem resistência, concordaram em serem subjugados. Os indígenas que não reconheceram tal superioridade e passaram a reagir com violência eram os “selvagens”. Contudo, em estudos recentes, como de Hector Bruit, “o século XVI americano foi sacudido por umas quatorze revoltas indígenas que provam suficientemente que a conquista hispânica não foi tranqüila”²¹⁷. Além da resistência militar, para Bruit, houve uma “resistência sub-reptícia”, uma resistência “silenciosa”, que os indígenas teriam construído pacientemente durante os séculos, “envolvendo os conquistadores numa malha quase invisível que de alguma forma frustrou aspirações ao longo prazo”²¹⁸.

Na unidade III - *A América Colonial Espanhola*, Silva trata do processo de colonização das terras controladas pela Espanha. Sobre a divisão administrativa empregada no continente, o autor revela o quanto o trabalho compulsório do “repartimiento”, “encomienda” e “mita”, largamente utilizado na colonização, “deu ensejo a abusos” cometidos contra os indígenas. Numa nota de rodapé, Silva continua o assunto ao ressaltar

²¹⁴ SILVA, *op.cit.*, pág.42

²¹⁵ SILVA, *op.cit.*, pág.43

²¹⁶ SILVA, *op.cit.*, pág.45

²¹⁷ BRUIT, *op.cit.*, pág.152

²¹⁸ Ibidem.

a luta do frei Bartolomé de Las Casas, no século XVI, contra a crueldade dos colonizadores na imposição do trabalho forçado.

O cronista espanhol Las Casas, que viveu grande parte de sua vida na América trabalhando com a catequese, buscou evitar a violência dos colonizadores contra os indígenas. Contudo, segundo Bruit, o amor que o frei sentia pelos indígenas fazia com que ele os tratasse como dóceis, fracos, ou mesmo medrosos, e isso, na verdade, os colocava numa condição de passividade, covardia, ou mesmo de vítima. Para Las Casas, continua Bruit, os indígenas aceitaram a sua inferioridade diante dos europeus e, conformados com a derrota, renunciaram “voluntariamente a sua existência cultural e assumindo devotamente o sacrifício do bom cristão”²¹⁹

Os indígenas, no entanto, não aceitaram a imposição dos europeus como imaginou Las Casas, no século XVI, e imaginaria Silva, no século XX. O próprio cronista espanhol, como expõe Bruit, na defesa dos nativos, acabou por revelar alguns mecanismos de defesa e resistência deles. Em suas crônicas, Las Casas “afirmava que os índios deixaram de cultivar as terras com o propósito de matar de fome os conquistadores”, que eram mentirosos, como forma de “defender-se dos seus algozes” e não aprendiam o castelhano, pois “o silêncio era uma forma de proteção”²²⁰.

Ainda na unidade III, Silva destaca a luta dos colonizadores espanhóis, na região do Rio da Prata, contra indígenas “selvagens”. Eles vieram a encontrar dificuldades com estas populações longe dos Andes e do México Central. Houve muitas mortes, como a de João de Aiolas, explorador do Rio Paraguai, que “fundou o forte que originou a cidade de Assunção, mas foi logo morto pelos índios”²²¹; ou em Sete Povos das Missões, local onde “cerca de trinta mil índios guaranis convertidos”, foram aconselhados a serem obedientes e “pareciam inclinados à submissão”, porém “revoltaram-se; não queriam deixar a terra onde tinham nascido”²²².

Na unidade V- *A América Colonial Portuguesa*, Silva volta a tratar dos indígenas, reforçando a ideia de “progresso” e “atraso”, no momento em que diferencia as políticas

²¹⁹ BRUIT, *op.cit.* pág. 144

²²⁰ BRUIT, *op.cit.* pág. 156

²²¹ SILVA, *op.cit.*, pág. 58 e 59

²²² SILVA, *op.cit.*, pág. 59

que espanhóis e portugueses implantaram na formação de suas colônias. Nas palavras do autor.

as terras ao nordeste do México e as do sul do Peru, os dois maiores centros da colonização espanhola, eram já dois grandes impérios, os dos Aztecas e o dos Incas, de cultura relativamente adiantada, com muitas cidades, estradas, organização social própria, e tinham além disso incalculáveis tesouros armazenados e de que os espanhóis se apropriaram; havia, naquelas regiões, ricas jazidas de ouro que sem demora vieram a ser exploradas, com o trabalho dos índios, muito numerosos, e que foram submetidos ao invasor. (...) o mesmo, porém, não aconteceu nas regiões transandinas do sul, nas terras do Paraguai, nas planícies da Argentina, onde a população era ainda selvagem, como a do Brasil²²³.

Na colônia portuguesa, continua o texto, as capitânicas além do Rio Grande do Norte, estavam abandonadas pelos donatários e

quase toda em poder dos selvagens; as arremetidas destes, entretanto, já não eram tão terríveis como nos primeiros anos da colonização: apesar de ainda existirem tribos irreduzíveis, grande número de outras tinham sido submetidas ou viviam em paz com os colonos²²⁴.

Durante o momento de colonização ibérica na América, são poucos os momentos no livro de Silva, em que os indígenas participam dos acontecimentos históricos. Na Conquista, foram derrotados pela “supremacia da civilização branca”. Na Colonização, passaram a ser subjugados e explorados pelos ibéricos, até que por fim, aparentam ter sumido da América. Na unidade VII - *As nações hispânicas-americanas; sua emancipação*, se daria por encerrada a presença dos indígenas no livro. O autor faz as últimas referências sobre os indígenas, no processo de independência das nações latino-americanas no século XIX, na região do *México* e das *Antilhas*. Na independência mexicana, o movimento, que

²²³ SILVA, *op.cit.*, pág. 72

²²⁴ SILVA, *op.cit.*, pág. 73

se iniciou com o padre Miguel Hidalgo, juntou “criolos e índios”, chegando a reunir mais de 80 mil homens para uma batalha, na qual foram derrotados. Sobre as ilhas da região do Mar do Caribe, revela que os indígenas “nos fins do século XVIII, já não se encontravam (...) em várias das Antilhas” ²²⁵.

Com o fim do livro, fica-se a impressão de que os indígenas desapareceram do continente e não tiveram nenhuma participação social, política, econômica e cultural nas sociedades latino-americanas. Entretanto, mais do que isso, o autor Silva, ao longo das unidades, construiu uma representação dos indígenas baseado, sobretudo, em ideias científicas do século XIX, como a teoria darwinista. A partir disso, desde o momento das primeiras ocupações do continente, os indígenas, no livro, são apresentados como seres primitivos e selvagens. Entretanto, astecas, maias e incas aparecem, comparados com o ideal de civilização européia, como civilizações em progresso e evolução, a ponto de aceitarem com passividade os europeus. No momento da conquista e colonização, sem mais “exaltar” astecas, maias ou incas, o autor reduz o universo étnico e cultural dos indígenas, e eles são tratados apenas como índios, sendo representados como derrotados, subjugados, e colocados na condição de inferiores.

4.2. *História da América – 2ª série ginásial, de Basílio de Magalhães.*

O livro didático *História da América – 2ª série ginásial*, de Basílio de Magalhães, apresenta-se organizado em 10 capítulos. Estes também estão dispostos na mesma sequência cronológica que o livro didático de Silva, dando ênfase igualmente aos processos de colonização e de independência das nações. Os indígenas, no livro de Magalhães, novamente aparecem em alguns trechos, mas em poucas imagens, que, por fim, acabam refletindo numa representação.

Contudo, diferente de Silva, Magalhães expõe suas convicções e opiniões sobre o ensino de História da América, o continente americano e seu livro, no *Prefácio*. No decorrer de tal texto, o que acaba por chamar a atenção, é que o autor revela uma referência para analisar os indígenas nos capítulos que seguiriam. Para ele, era importante para quem

²²⁵ SILVA, *op.cit.*, pág. 105

estivesse lendo o livro, que soubesse sobre a evolução da nação e da América, compreendendo as “leis do progresso humano”.

Magalhães explicitava com tal frase que tinha aproximação com o positivismo. O movimento filosófico, de meados do século XIX, influenciado pela ciência, propunha leis para o progresso humano, chamadas de “leis dos três estados”. A primeira lei, a teológica, que corresponde à fase inicial da evolução humana, é o momento onde os fatos são explicados pelo sobrenatural; tendo como subdivisão o fetichismo, politeísmo e monoteísmo. A segunda lei, a metafísica, os fatos são explicados por abstrações teóricas, que tem vontades personificadas, como “o povo”, “o capital”. A terceira lei, o último estágio da evolução humana, a positiva, os fatos são explicados pelas leis naturais, pela ciência. Estes três estados são fases necessárias para a humanidade conseguir a evolução, que contribuiria assim para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

A partir desta crença positivista, supõe-se uma preocupação do autor com as referências científicas para tratar sobre o indígena do continente. Na Unidade I - *A América Pré-colombiana*, Magalhães demonstrou no primeiro item, *O homem precolombiano; sua origem e costumes primitivos*, sua ligação com a ciência, ao apresentar a origem do homem americano. Para isso, expõe a teoria da evolução das espécies, elaborada por Charles Darwin, como responsável pelo impulso para que aparecessem duas correntes explicando o aparecimento do *homo sapiens* no planeta: a do monogenismo e poligenismo. A primeira corrente, a do monogenismo, de origem religiosa, baseada na Bíblia, defende a ideia de que Adão era uma criação divina. A segunda corrente, a do poligenismo, defende a origem científica do homem na Terra, destacando que o surgimento do *homo sapiens* ocorreu em diversos momentos e em diferentes “centros antropogênicos”²²⁶. que amparado em discussões acadêmicas de viés antropológico, coloca em sua obra uma visão com maior apelo científico, demonstrando seguir uma construção do conhecimento.

Com relação à origem do continente americano, apresenta inúmeras teorias, como a teoria Bíblica e teoria do autoctismo, destacadas pelo autor como “velhas hipóteses”. De acordo com as referidas hipóteses, que não apresentavam, segundo Magalhães, embasamento científico seguro, a origem dos nativos provinha de diferentes povos do Oriente, o que colocava os indígenas como descendentes de mongóis, babilônicos, ou

²²⁶ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.7

egípcios. A partir da teoria da evolução da espécie, juntamente com o avanço da ciência, passaram a surgir hipóteses mais seguras sobre a ocupação da América, destacada pelo autor como as “novas hipóteses”, que eram três teorias: “asiática”, “malaio-polinésia” e “australiana”.

Apresentadas de forma bem sucinta, a primeira teoria, a “asiática”, teria ocorrido nas palavras de Magalhães, “via Estreito de Bhering”. A segunda teoria, a “malaio-polinésia”, teria ocorrido “via oceano Pacífico”, com grupos humanos vindo das ilhas do continente Oceania chegando a América pela região do Chile. A terceira teoria, a “australiana”, teria ocorrido “via o oceano Pacífico”, com os grupos humanos percorrendo a “Antártica” entrando ao sul do continente, pelas “terras insulares”²²⁷. Estas teorias, no entanto, de acordo com o autor, além de não se invalidarem, muito facilitaram o entendimento do povoamento da América.

Esse assunto a respeito da ocupação do continente, também se estende no item *Principais Povos Precolombianos; sua localização*. Nesta parte do texto, destinada à localização geográfica de povos indígenas, Magalhães expõe a “classificação genérica dos povos primitivos da América”, conforme a “classificação de Eickstedt”, encontrada na obra *Rassenkunde und Rassengeschichte der Menschheit*, publicada em 1934. Contudo, para o autor do livro didático, tal classificação foi melhorada “na parte concernente à América do Sul” pelo “etnólogo argentino Imbelloni”²²⁸. Para o antropólogo alemão Eickstedt, “o silvícola do Novo Mundo pertence à subespécie (...) do *homo mongolifórmis* (xantodermo) e à raça central do *mongólidas*”²²⁹; portanto, estas “duas raças particulares” teriam dado origem aos habitantes do continente. Para Imbelloni, na obra *Tabla clasificatoria de los indios: regiones biológicas y grupos raciales*, de 1938, classifica a espécie humana em subespécies, como Eickstedt, apresentando para o continente americano cerca de nove subespécies de povos nativos que ocuparam a região.

²²⁷ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.9

²²⁸ O antropólogo alemão listou 39 o número de raças humanas espalhadas pelo planeta, sendo os povos americanos divididos em nove grupos: os “esquímidas”, uma “raça periférica”; os pacífidas, sílvidas, margínidas, na América do Norte; os centrálidas, na América Central, os ândidas, pâmpidas, brasílicas e lácidas, na América do Sul. Enquanto, o argentino José Imbelloni também lista nove grupos, mas com algumas denominações diferentes, na parte da América do Sul. Os “colúmbidas”, corresponde aos “pacífidas”; os “plânidas”, aos “sílvidas”; “sonóridas”, aos “margínidas”; “ístmidas”, aos “centrálidas”; “pueblo-ândidas”, aos “ândidas”; “amazônidas”, aos “brasílicas”; os “pâmpidas”; os “lácidas” e os “fuêguidas”.

²²⁹ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 13

Assim como no livro didático de Silva, este momento de apresentação das teorias sobre a origem do homem na América no livro didático de Magalhães, lembra-nos o livro didático de Rocha Pombo publicado no ano de 1899. Não só pela evidente defesa no texto de Magalhães de um discurso que também estava presente na obra de Pombo no final do século XIX, o da teoria da evolução das espécies. Em tal período, o discurso de Darwin tornou-se referência para explicar a evolução do homem na Terra, principalmente em relação ao continente americano. E no século XX continuou a seguir como base científica para os pesquisadores na explicação para a origem dos grupos humanos da América.

Porém, no decorrer do livro didático, Magalhães não usa a classificação de Eickstedt e Imbelloni. O autor da obra, não se pauta pelas nove subespécies destacadas pelo pesquisador argentino, pois acaba apresentando muito mais grupos indígenas e, além de não utilizar termos científicos, como aparentemente iria fazer, usa termos específicos para cada grupo de cada região, destacando sua localização geográfica. Cita inúmeros povos da América do Norte. Depois, povos do México e da América Central, que são considerados pelo autor como “os mais notáveis” devido ao “grau de civilização a que chegaram”²³⁰. Nesta região haveria dois grupos: ao norte, o “náhua”, a que pertenceram as “tribos dos *toltecas, chichimecas e aztecas*; ao sul, o “*maia (ou maia-quiché)*, ao qual pertenciam em Guatemala os *quiches-caxiqueles, mames e pocomans*, em Costa Rica, os *guetares*, em Nicarágua, os *niquirantes e cholutecos*, em El Salvador, os *cuscutlans*”²³¹.

Nos povos da América Insular, destaca apenas os “*aruáquis*”, que foram exterminados pelos “*caráibas*, habitantes da América do sul”²³². Na região sul do continente, destaca os grupos dominantes em cada parte do território, na Venezuela e nas Guianas, os “*caráibas*”; na Colômbia, os “*chibchas*”; no Equador, os “*esmeraldas e caraques*”; no Peru, os “*yncas (ou chimús)*”, “*aimarás (ou collas)*; na Bolívia, os “*chiquitos e otuquês*”; no Chile, os “*araucanos*”; no Paraguai, os “*guaranis*” e na Argentina, os “*pampeanos*”. Quanto aos “povos do Brasil”, eram compreendidos por “quatro grandes grupos: os tupi-guaranis, os gés, os aruáques e os caráibas”²³³

²³⁰ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 14

²³¹ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 13

²³² MAGALHÃES, *op.cit.* pág.14

²³³ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 15

Após dar a localização de inúmeros grupos indígenas, o autor destina-se, no item *As grandes civilizações americanas*, a de dar mais detalhes sobre os astecas, maias e incas. Da mesma maneira que o autor Pombo em seu livro didático do século XIX, e o autor Silva, Magalhães coloca como “grandes civilizações” os três grupos citados. O primeiro, a “civilização azteca”, foi conquistado por Hernan Cortés, aquele que “interrompeu a evolução de uma das mais adiantadas dentre as civilizações ameríndias”. Além da escrita, que “foi a mais adiantada das velhas civilizações ameríndias”, o “adiantamento” que chegou os nativos do “Anahuac” estava nítido “em seus grandiosos palácios e templos, com terraços e escadarias admiráveis, bem como pelas extensas vias de comunicação”²³⁴.

Ao sul do México e na América Central, dominou a “civilização maia-quiché”, “tribos (...) ocupantes do Yucatan e da Guatemala” e, complementa Magalhães, com referência científica, “um dos grupos mais homogêneos do *homo americanus*”²³⁵. Contudo, também compara este grupo indígena com a “grande civilização” anterior, expondo que “em quase tudo a civilização maia-quiché pouco divergia da azteca”. A “civilização quíchua”, que para o autor foi um grupo compreendido pelas etnias “*yuncas (ou chimús), aimarás (ou collas) e quíchuas*”, falantes da língua quíchua, e estava localizada na região do Peru, Bolívia, parte do Equador, do Chile e da Argentina. Tal civilização, “a mais progressiva da América do Sul, foi exterminada por Pizarro”²³⁶ e antes da chegada dos europeus, o “império incaico”, de acordo com Magalhães, “formava uma espécie de socialismo coletivista”²³⁷.

Interessante a relação exposta pelo autor, entre os incas e o socialismo. Para ele, tanto em Cuzco, quanto em outras cidades controladas pelos incas, havia grupos para “divisão dos trabalhos agrícolas”. Isso nos remete a um famoso pensador socialista e indigenista da América do Sul. Na década de 20, o peruano Jose Carlos Mariátegui escreveu obras, como *Por um Socialismo Indo-Americano*, nas quais defende a ideia de que o Império Inca tinha uma organização comunista, principalmente por ter uma sociedade que fazia o usufruto da propriedade coletiva da terra. O pensador, contrário a uma concepção eurocêntrica da História imposta pelos vencedores, sustentava que a Conquista e

²³⁴ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 17

²³⁵ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.18

²³⁶ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 19

²³⁷ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.20

Colonização da América desorganizou a economia dos incas sem contribuir com melhorias. Acreditava que o “comunismo incaico” que floresceu nos Andes, ainda tinha continuidade no século XX, entre as comunidades presentes na região.

E, por último, destaca as “civilizações menores” do continente, que seriam os “chibchas, da Colômbia (à qual se vincula a dos *tainos*, das Antilhas, e dos *guetares*, de Costa Rica), e dos *diaguites*, da Argentina”²³⁸. Quanto aos *diaguites*, de quem não tem muitas informações sobre a organização social e religiosa, o autor chama a atenção para uma comparação. Usando termos econômicos contemporâneos, revela que “na indústria propriamente dita e nas artes chamadas ‘industriais’, tinham bastante de parecido com os incas, e em seus ritos fúnebres não se distanciavam dos *pueblos norte-americanos*”.²³⁹

A indústria para os *diaguites*, do mesmo modo que o socialismo para os incas, termos consolidados no século XIX, são usados como se fizessem parte do universo indígena antes mesmo da chegada dos europeus na América, no século XIV. Apesar de não explicitar, o autor deixa indícios, com a nota de rodapé, que a ideia de “indústria” presente na civilização *diaguite* viria dos estudos Beuchat e Ambrosetti”²⁴⁰

É importante ressaltar neste item, *As grandes civilizações americanas*, o destaque que o autor dá para a questão religiosa dos indígenas. No texto, depois de descrever a alimentação, metalurgia, cerâmica, pecuária, dos incas, se refere aos praticantes da religião de “astrólatras”. Adoradores de deuses que representavam elementos como o trovão, relâmpago e o raio, assim como o sol e a lua. Em outro momento, depois de descrever a organização social, econômica e política dos *chibchas*, evidência a questão religiosa. Magalhães expõe que estes “astrólatras”, “admitiam a existência de um diabo, Xioxacum” e “seu numeroso corpo sacerdotal era educado em seminários (*cucas*)”²⁴¹.

No item *Costumes primitivos*, o autor deixa claro tais referências sobre a religião dos nativos. Para Magalhães, os habitantes dos continentes “adotavam a divisão de poderes

²³⁸ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.21

²³⁹ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.23

²⁴⁰ Neste momento, Magalhães acaba por reforçar sua aproximação com as pesquisas acadêmicas, mais especificamente neste caso, com a arqueológica. O francês, Henri Beuchat, autor da obra *Manual de arqueologia americana*, publicada em 1918, e o argentino Juan Bautista Ambrosetti, autor de *Notas de arqueologia calchaqui*, produzida em 1899, são autores conhecidos como arqueólogos, que estudaram sobre os *diaguites* e revelaram o suficiente para Magalhães entendê-los como importantes, mesmo com uma civilização menor, entre as “grandes civilizações”, colocando-os no seu livro didático.

²⁴¹ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.22

(temporal e espiritual), e, fetichistas primários uns ou astrólatras outros, eram em geral totemistas”²⁴².

Segundo o autor, os indígenas dividiam o poder político do poder religioso, alguns cultuavam elementos da natureza como objetos místicos, ou as estrelas. Porém, sem compreender o totemismo, ou seja, no conjunto de rituais que crê na existência de um parentesco místico entre seres humanos e objetos naturais, não era possível achar explicação para grande parte de seus usos e costumes, desde o nascimento até a morte. Em relação ao casamento, destaca-o como um costume ligado ao “fetichismo totêmico”, ou seja, no culto de totens, como se esses objetos fossem entidades espirituais dotadas de poderes mágicos. No texto, o autor não explica qual a ligação do “fetichismo totêmico” com o casamento, mas revela que: “não admira que fossem polígamos.”²⁴³. Possivelmente, a prática de tal fetichismo entre os indígenas, revela rituais ou tipos de relacionamentos que não prezassem a prática da monogamia, um preceito cristão. Ao demonstrar que não acha surpresa o fato da religião dos indígenas aceitar a poligamia no casamento, pode-se entender que a monogamia era uma prática aceita na sua visão de mundo.

Entretanto, no decorrer do item *Costumes Primitivos*, o posicionamento do autor sobre os povos indígenas confirma a sua referência positivista. Para ele, no momento da chegada de Colombo ao continente, os indígenas se apresentavam no estágio da pedra polida, período correspondente à Pré-História. Ou seja, os habitantes encontravam-se utilizando como principal instrumento a pedra, compunham sociedades com formas de governo, praticavam a agricultura, mas não teriam chegado ao estágio de manuseio dos metais. Há que se contestar, já que os povos incas e astecas apresentavam técnicas avançadas nas fundições de metais, principalmente com o ouro e a prata. Todavia, para Magalhães, o enfoque na religião dos indígenas revelava o estágio em que se encontravam; o estágio inicial da evolução humana, a teológica, na qual a relação com o sobrenatural era a maneira de explicar a realidade, principalmente por meio do fetichismo.

Dando continuidade à ideia do progresso humano, ainda no item *Costumes Primitivos*, Magalhães revela o quanto os indígenas relativos ao território nacional, “o nosso índio”, não eram evoluídos. Isso, por não praticarem a pecuária e estarem restritos à

²⁴² MAGALHÃES, *op.cit.* pág.10

²⁴³ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.10

caça e pesca. A domesticação de animais na América teria sido alcançada apenas pelos “peles-vermelhas” e os “andinos” e, para Magalhães, estes povos acabaram sendo os “mais felizes”.

A felicidade atingida pelos dois povos indígenas aparenta ser para o autor um estágio de evolução, medido através de uma prática econômica, a pecuária. Aqueles povos que conseguissem fazê-la demonstravam um progresso. Sem analisar ou discutir as condições físicas e naturais das regiões onde surgiram tais sociedades, como o frio e o terreno montanhoso da cordilheira dos Andes, Magalhães traça um panorama sócio-cultural a partir desta ótica. Quanto à agricultura, destaca que a América foi marcada pelo milho, tanto que passou a ser chamada de “civilização do milho”, juntamente com outros tantos produtos, como a mandioca e a batata, que permitiam aos indígenas “o conhecimento e aproveitamento de plantas medicinais, (...) estimulantes e entorpecentes e bebidas alcoólicas”²⁴⁴. Povos, como os incas, “havia aprendido a trabalhar os metais”²⁴⁵, “armas e ferramentas” e “utensílios domésticos”.

Na Unidade II - *A conquista européia*, no primeiro item *Tradições e Hipóteses relativas ao Novo Mundo*, o autor do livro didático trata de hipóteses iniciais sobre “novas terras oceânicas”. Para ele, de acordo com Paul Rivet, que “examinou todas essas tradições e hipóteses logo em começo do seu erudito trabalho *As origens do homem americano*”²⁴⁶, Sêneca e Platão teriam sido os primeiros pensadores que refletiram sobre a possibilidade de terras além do Oceano Atlântico. Quanto ao navegador Cristovão Colombo, continua o texto, este morreu convencido que tinha chegado à região das Índias, como comprova “o etnônimo ‘índios’”.

Depois de evidenciar os navegadores que participaram da expansão marítima portuguesa e espanhola, o autor revela *Conseqüências do descobrimento da América*. O continente americano “recebeu do Velho Mundo as mais úteis espécies da sua pecuária e bom número de seus melhores frutos”, enquanto que “contribuiu desde logo cedo com a batata e o milho, o tabaco e a mandioca, (...) o cacau” e com “as riquezas metálicas

²⁴⁴MAGALHÃES, *op.cit.* pág.11

²⁴⁵Ibidem

²⁴⁶MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 24

transportadas (...) para o Velho Mundo que deram ensejo ao início do Capitalismo”, como “a circulação monetária dos países cultos”.²⁴⁷

Sobre a *Conquista da América por Espanhóis e Portugueses* ressalta, no momento da chegada dos espanhóis ao México, a quantidade de “10 canhões, 16 cavalos, cerca de 500 castelhanos e de 200 índios auxiliares”, utilizada por Hernán Cortés. Após dois anos, “como se não bastasse a resistência dos naturais”²⁴⁸, foi necessário lutar contra os seus “compatriotas”. Com a morte de Guatimozim, continua Magalhães, o sucessor de Montezuma, “assumiram os vencedores o governo do antigo império azteca”²⁴⁹

Na *Conquista do Peru e sua expansão*, relata a tomada da região por Francisco Pizarro e Diego Almagro que, com “168 soldados europeus” e “suas armas de fogo”, acabaram com a resistência indígena “composta por 40.000 flecheiros”. No Chile, uma guerra foi “sustentada contra os invasores pelos indomáveis araucanos”²⁵⁰. Ainda descreve, de maneira breve, *A conquista do Rio-da-Prata (Argentina, Uruguai e Paraguai)*, *Conquista da Nova-Granada*, sobre os *Corsários* e os *Piratas (bucaneiros e flibusteiros)*, para, no fim da unidade, tratar da *Conquista Portuguesa*. A conquista, além de “lenta”, foi incentivada “pela cobiça de invasores franceses”²⁵¹, posteriormente contou com a ajuda dos bandeirantes paulistas.

Ao fim da Unidade II, deduz-se que o autor minimiza o processo e as consequências da conquista espanhola. Ainda que no livro a palavra “invasores” seja colocada por Magalhães para denominar os europeus, trazendo uma imagem de pessoas que invadiram um lugar que não pertencia a eles, o item “*A Conquista Européia*” demonstra que o domínio do território americano parece ter acontecido de maneira simples e natural a favor dos invasores. Não há nenhuma referência das inúmeras mortes dos indígenas, não só pelas armas de fogo, mas também pelas doenças trazidas pelos europeus. Eles são representados pelo autor no livro didático como aqueles que não resistiram, que não foram capazes de fazer frente a superioridade tecnológica e militar dos europeus. Para aqueles indígenas que se apresentaram resistentes à presença dos “invasores”, Magalhães se refere como “indomáveis”.

²⁴⁷ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.31

²⁴⁸ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.32

²⁴⁹ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.33

²⁵⁰ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.34

²⁵¹ MAGALHÃES, *op.cit.* pág.40

Na unidade III, *A América Colonial Espanhola*, descreve o estabelecimento da administração colonial da Espanha no território americano. Não há referência sobre os maus tratos, ou mesmo ao trabalho compulsório do *repartimiento*, *encomienda* e *mita*. Durante esse período, tais acontecimentos, sobretudo nas minas, acometeram muitos indígenas. Magalhães, no livro didático, passa a sensação, através do texto, que o universo indígena teria desaparecido com o passar dos séculos, desde a chegada de Colombo, com a América naturalmente se tornando um mundo muito mais próximo e parecido com o dos colonizadores. Não há a palavra destruição, mas no final da Unidade III, temos a impressão de que foi isso que ocorreu com os nativos. Na Unidade V – *A América Colonial Portuguesa*, o autor coloca as bandeiras fundamentais para a conquista e colonização das terras. Na fase *ciclo da caça ao índio (conquista do sul)*, expõe que as bandeiras, no século XVI, partiam “contra os carijós do litoral e também contra o gentio do Anhembi (hoje Tietê) e do Jeticaí (hoje Rio-Grande), diversas bandeiras, que para reduzi-los ao estado de paz, quer a fim de capturá-los”²⁵². Foi no século seguinte que se “incrementou a caça ao índio”, principalmente na região sul, nas “províncias jesuíticas”.

Na Unidade VII – *A América Espanhola*, durante o momento de independência nas várias regiões do continente, “os índios e os negros, em geral sempre maltratados pelas autoridades da coroa espanhola, auxiliaram os independentistas, principalmente no México (Hidalgo foi um ídolo dos índios) e no Haiti”²⁵³. Apesar de destacar que, como os negros, pela primeira vez citados no livro didático, os indígenas também receberam maus tratos do governo ibérico, algo a participação dos indígenas apresenta-se restrita ao processo de independência, durante o século XIX, nas regiões do México e das Antilhas.

Ao término do livro de Basílio de Magalhães, do mesmo modo que no livro de Joaquim Silva, tem-se a impressão de que os indígenas desapareceram do continente e das sociedades latino-americanas. Ao longo das unidades, Magalhães construiu uma representação dos indígenas também baseado em ideias do século XIX, como o darwinismo e o positivismo. Entretanto, o autor, com um viés mais de pesquisador, trouxe pesquisas científicas que estavam em debate no século XX.

²⁵² MAGALHÃES, *op.cit.* pág.85

²⁵³ MAGALHÃES, *op.cit.* pág. 131

Apesar de destacar o alto grau de civilização dos astecas, maias e incas, devido ao seu progresso comparado com a civilização europeia, os indígenas, como um todo, foram representados também com seres inferiores e primitivos, como aqueles que não resistiram a superioridade tecnológica dos conquistadores. Ao passo que, os grupos que reagiram e contestaram a presença europeia foram considerados pelo autor como “indomáveis”. Com o processo de colonização, a participação dos indígenas no livro, diminuiu consideravelmente, e eles, de certa forma, deixaram de fazer parte das sociedades americanas que se formaram.

4.3. As aproximações e distanciamentos dos autores nas representações

Cada autor, dentro dos limites determinados pelo “poder instituído” e, também, pela editora, transformou os conteúdos dos programas curriculares em textos oficiais. Ao longo das obras dos dois autores, encontramos nítidas diferenças. Quanto a questões técnicas, no livro de Silva, os textos apresentam uma linguagem explicativa e com notas de rodapé, aparentemente acessível a alunos do secundário. Enquanto isso, o livro de Magalhães, além do *Prefácio*, exprimindo alguns de seus posicionamentos sobre o ensino da América, teria uma linguagem mais acadêmica, com conceitos, discussões e extensas notas de rodapé, possivelmente de difícil assimilação para os alunos do mesmo nível.

No livro didático de Silva, os textos são objetivos e pouco reflexivos. Talvez isso aconteça porque o autor seguiu adequadamente os padrões editoriais, comerciais e curriculares, ou mesmo por não ter o mesmo interesse que Basílio de Magalhães em relação ao ensino de História da América na cultura escolar. O certo é que, a vendagem expressiva de Silva, demonstra o quanto sua obra esteve presente como referência sobre a América em muitas escolas brasileiras. A ausência de um *Prefácio*, expressa a falta de uma projeção do autor diante do tema, de saber o que ele quer com a obra e espera alcançar com ela, o que pensa sobre a América.

Magalhães, além de demonstrar ser um pesquisador, tem uma postura mais autônoma em seu livro, o que certamente provoca algumas reflexões. Logo no *Prefácio*, além de demonstrar sua relação com a obra, deixa claro o que pensa sobre o ensino de História da América e seu envolvimento com o tema. Lembra a importância dada ao estudo

da América no ensino secundário exposta por ele, num parecer do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1936: “ao brasileiro cumpre conhecer bem, profundamente e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria; em seguida, a evolução e as tradições da América”²⁵⁴. E não gostava de “dividir o Novo Mundo em América setentrional, central e meridional, insular e continental, oriental e ocidental, ártica e antártica”²⁵⁵, pois não lhe agradava tirar “a unidade histórica”.

Para Holanda (1957), a maior parte dos livros didáticos de História da América era semelhante. Publicados especificamente para a nova disciplina, eram compostos com partes de textos publicados em livros anteriores, repetidos e com poucas diferenças, continuando com os erros e sem atualização dos conteúdos. A falta de bibliografia nos livros de Silva e Magalhães era outro fator de aproximação. Por fim, a maioria dessas obras, segundo Holanda (1957), tinha “desperdício de espaço ocupado por resumos, sumários, questionários reflexivos ou não”²⁵⁶, e textos que se passavam por “magras resenhas”. Os livros não tratam, a não ser de maneira “excepcional e insuficientemente”, dos conteúdos que não constam dos programas oficiais, ainda que fossem da “maior importância”. O indígena, por exemplo, parte preponderante no conhecimento sócio-cultural das sociedades americanas, caracterizado pelas principais civilizações nativas da América, eram as partes nas quais “os compêndios se mostram mais falhos e copiosos em erros, freqüentemente graves”.

Os livros didáticos foram objetos escritos por autores que estavam muito envolvidos com o contexto da época. Cada um tinha à sua frente um tema que, apenas na condição de ser americano, deveria ser discutido: o continente a que pertenciam. Contudo, os autores pouco estavam envolvidos em pertencerem a História da América.

Para muitos envolvidos com a educação da época, como a professora Olga Pantaleão, citada por Holanda (1957), o ensino de História da América estava sendo castigado “pelo excesso” de acontecimentos políticos. Nas 10 unidades em que se dividiam os livros didáticos da disciplina, quase todas se dedicavam “ao estudo de questões de ordem política”. Apesar de propor a diminuição destas questões, a professora considera como melhor solução a retirada do estudo sobre o continente americano. Para Pantaleão, as linhas

²⁵⁴ MAGALHÃES, Basílio de, *História da América*, Liv. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1952, *Prefácio*.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ *Ibidem*.

gerais da nossa História, muito pouco se relacionam com as dos países da América, “somente a política atual de união dos países americanos poderia justificar a necessidade de conhecermos melhor nossos vizinhos”²⁵⁷.

O tal desinteresse da professora, poderia ser um reflexo dos próprios livros de História da América. O conteúdo referente ao indígena, por exemplo, mesmo diante da sua fundamental importância na compreensão da formação sócio-cultural do nosso continente, seria um dos conteúdos com mais “erros” e “falhos” dos livros didáticos, de acordo com Holanda (1957). Isso nos leva a acreditar que tais livros de História contribuíram na transmissão de um conhecimento deturpado sobre a América, e, principalmente, sobre os indígenas.

As representações sobre os indígenas tanto de Joaquim Silva, quanto de Basílio de Magalhães, vista em suas obras *História da América*, está calcada na conservação de certas práticas, que persistem e se mostram perceptíveis. Do século XVI até o XX, se seguiu um fluxo ininterrupto de apropriações, que uniram crônicas e teorias científicas com contextos políticos de época, juntamente com tradições historiográficas, que se mantiveram em função do olhar do colonizador, centradas numa visão eurocêntrica, seguindo um “fio condutor”, que embora tenha ressaltado, em alguns momentos, a diversidade cultural e étnica dos indígenas, sempre os colocou como coadjuvantes na história do continente americano.

²⁵⁷ Holanda, Guy de; *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro 1931 -1956*; INEP, 1957. pág.80

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História da América esteve, entre o século XIX e XX, marcado, em alguns momentos, pela ausência nos programas curriculares e livros didáticos, e, por outros, pela presença. Dentro deste ensino, da mesma maneira descontínua, as representações sobre os indígenas construídas se destacaram, apresentando um silenciamento, ou mesmo uma negação dos povos do continente na História americana.

A primeira inserção de conteúdos deste ensino a estar num programa curricular ocorreu anos depois do surgimento do ensino de História no Brasil, ainda no Império. No ano de 1856, conteúdos americanos foram inseridos no programa curricular, depois do Frei Monserrate, professor do Colégio Pedro II, se posicionar favorável à prática do ensino nas escolas.

Com a República, em meio a um discurso que visava o progresso atrelado ao discurso racial, que acabava por reforçar as diferenças, o atraso e a inferioridade entre os povos, o primeiro livro didático de História da América, *Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo, foi publicado na cidade do Rio de Janeiro. O uso era para a formação de professores para o ensino municipal carioca, na Escola Normal; o que, no entanto, não viria a se consolidar na educação carioca. Nas primeiras décadas do século XX, com o IHGB, o ensino passou por um momento de discussão no cenário político-educacional, devido a organização, no ano de 1922, do primeiro Congresso de História da América no continente. Porém, as discussões não refletiram em mudanças no ensino de História nos programas curriculares e na produção didática.

Mais adiante, na Era Vargas, as reformas educacionais foram marcantes para o ensino de História da América. Enquanto no ano de 1931, a reforma Francisco Campos colocou o ensino no programa curricular, juntamente com o ensino de História do Brasil; no ano de 1942, a reforma Gustavo Capanema retirou os conteúdos americanos e colocou-os, novamente, para serem abordados no período da História Moderna. Durante a década de 1940, o pan-americanismo e os desdobramentos da Guerra Fria para o continente americano colocaram a América, e seu ensino nas escolas, em discussão nacional novamente, principalmente por meio de intelectuais e políticos. Externamente, os órgãos

UNESCO e OEA também discutiram e se posicionaram em relação ao ensino de História da América nos países americanos.

No ano de 1951, o ensino de História da América foi efetivado como disciplina oficial para 2ª. série ginásial nas escolas brasileiras. Com isso, o resultado foi uma grande produção didática do assunto, transmitindo saberes, imagens e valores sobre o continente americano e, principalmente, sobre os indígenas em sala de aula.

Essa trajetória do ensino de História da América no cenário político-educacional do país, do século XIX até meados do século XX, nos revelou como a memória do continente latino-americano foi construída dentro da sociedade brasileira neste período, sobretudo através dos livros didáticos. O ensino de História da América, encontrado nas produções desse período, passava a ideia de um continente que ao entrar em contato com o Velho Mundo foi dominado e colocado num caminho civilizatório, o que refletiu em representações sobre os indígenas.

Esses eram representados como “selvagens”, “indomáveis”, “dóceis”, “naturalmente bons”, “idólatras”, ou ainda, como um pouco de cada coisa. Além de mostrá-los como inferiores, as representações encontradas nos livros aqui estudados suscitam uma imagem de “apatia”, “fraqueza” e “derrota”, que silencia os indígenas diante da violência sofrida, e trouxe como implicação, o seu reducionismo, ou mesmo a sua inexistência na América. Este espantoso desaparecimento étnico-cultural ao longo dos séculos, concluído a partir das produções didáticas, contribuiu para o entendimento de que os nativos desapareceram das sociedades latino-americanas contemporâneas.

Com colocado por Chartier (1990), quando uma determinada realidade é construída, um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção de mundo com os seus valores e o seu domínio através das representações. Elas demonstram a maneira pela qual as sociedades imprimem seus valores e práticas, enfim, de como o mundo deve ser visto. O conceito de representação é manifestado por padrões, normas, instituições, imagens, cerimônias. Assim como citado por Pesavento (2005), “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”²⁵⁸. Contudo, a representação é uma construção que também encobre ordenamento, identificação, legitimação e exclusão.

²⁵⁸ PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pág. 40

É interessante lembrar que, a desde a chegada dos europeus à América, a começar com Colombo, as representações sobre os povos aqui encontrados começaram a serem construídas. O olhar de estranhamento perante a nova terra e seus habitantes produziu, a partir século XVI, representações, através das crônicas, que estavam carregadas daquilo que era ausente no outro, com elementos que acabavam por diferenciar os indígenas dos europeus. Contudo, mesmo com a formação das nações latino-americanas, a visão do colonizador continuou a se perpetuar entre as elites dominantes. Desde os processos de independência, no século XIX, tais grupos atuam pautados por uma dualidade. Geopoliticamente se afastam da Europa, inclusive a negam e, ocasionalmente, se voltam para construir uma identidade americana; por outro lado, mantém um sentimento de europeidade, desletigimando os indígenas.

. A conservação de certas práticas se mostram perceptíveis, pois no ensino atual de História da América conseguimos perceber “amplos pedaços de história, sucessão de estruturas ou de modelos de comportamento, que, mais do que se sucederem, se sobrepõem e se encaixam como as telhas de um telhado (VOVELLE, 1998)”²⁵⁹. Como consequência de parte da historiografia em curso utilizada no ensino de História da América, os indígenas aparecem nos conteúdos quase sempre em função de um olhar que os inferiorizam e os colocam com uma participação pouco expressiva, sendo geralmente apresentados como coadjuvantes no processo histórico.

Entretanto, os nativos têm imensa importância na composição étnico-cultural da nossa sociedade latino-americana. Embora o próprio termo América Latina anuncie que os povos nativos, aqueles que não são latinos, estão fora da constituição sociocultural do continente, a presença indígena é notadamente visível nas sociedades latino-americanas. Nas culturas, e sobretudo nos rostos das populações do continente é possível ver que muitos grupos étnicos indígenas além de continuarem a existir, engrenaram num processo permanente de miscigenação com grupos estrangeiros, desde a presença de Cristóvão Colombo. Europeus, principalmente os latinos, juntamente com africanos, misturaram-se com os nativos, contribuindo para a heterogeneidade étnica e cultural do continente.

²⁵⁹ FERNANDES, L. E , MORAIS, M.V; “História da América – Renovação da História da América”; in *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, Leandro Karnal (org); São Paulo: Contexto, 2003, pág. 118

Todavia, os livros didáticos atuais ainda continuam a perpetuar uma imagem eurocêntrica da América, desconsiderando o contingente indígena. Esta visão do colonizador sobre o continente americano ainda é encontrado nas escolas, contribuindo para a construção de uma memória coletiva. De acordo com Ferro (1988), a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram desde quando éramos crianças. A História não tem somente uma eficácia cognitiva, seu discurso não se reduz só a essa função, há também uma função social que permite que o conhecimento intervenha numa dada realidade social. Controlar o passado, segundo Ferro (1988), ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. “Ora, são poderes dominantes Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos em cada país permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade”²⁶⁰.

A importância desse estudo se torna grande, sobretudo num momento em que, no cenário político, econômico e cultural, muitos olhos se voltam para a América, inclusive a preocupação com o ensino de sua história nas escolas brasileiras. Assim como também é importante, porque é um momento de olhar para o ensino da história dos povos indígenas. Compreender como esse tema é tratado nos livros de História e, conseqüentemente lançar a luz para uma mudança na forma de abordar a História indígena na escola.

São poucos os estudos que se dedicam a compreender como os povos indígenas são tratados no ensino de História e nos livros didáticos: se não compreendermos como foram construídas essas representações que perduram ainda no imaginário, não só do senso comum, mas da sociedade como um todo, difícil será mudar o rumo e trazer como presença respeitosa a História dos povos indígenas na História do Brasil e da América. Principalmente porque a violência, imprimida pelo colonizador, não faz parte apenas do passado, tanto no século XX, nas frentes de ocupação do oeste do território brasileiro, como em situações atuais, como a construção da Usina do Belo Monte, no Alto do Xingu, ou o caso dos guaranis kaiowa no Mato Grosso do Sul, destituídos de suas terras e ameaçados por fazendeiros, os povos indígenas ainda são colocados em situações de inferiorização e destruição.

²⁶⁰ FERRO, *op.cit.* pág. 293

A análise das representações dos indígenas, assim como do ensino e dos livros didáticos de História da América, é um trabalho instigante, pois permite procurar e investigar nas lacunas da narrativa histórica, as intenções explícitas ou não, de autores, editoras, instituições e programas curriculares destinados à formação sociocultural do cidadão. Ter a noção desta formação a que estamos inseridos tende a intensificar a relação com a memória histórica coletiva que se constrói através da cultura escolar.

O interesse pela História da América é o interesse por uma memória do continente latino-americano. Olhar para certa realidade e se apropriar dela como natural acaba nos levando a falta de percepção ao que nos cerca, a olhar uma imagem e não ver as outras que estão ocultas. De certo, quebrar as barreiras do ilusório não é um caminho fácil a percorrer, todavia aceitar verdades absolutas não pode se tornar uma contemplação viciosa. O conhecimento não pode ser fechado numa única visão. Isso não permite a espontaneidade do indivíduo, a sua aproximação ao máximo do seu íntimo.

FONTES

ABU-MEHRY, Nair Fontes; “Panamericanismo”, *Revista Cultura Política*, ano 2, nº19, junho de 1942

FREYRE, Gilberto, *Americanidade e Latinidade da América Latina e outros textos afins*. Brasília: UNB, 2003.

VIANA, Hélio; “Ensino e conceito de História da América”; *Revista Cultura Política*, ano 3, nº28, junho de 1943.

HOLLANDA, Guy. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

MAGALHÃES, Basílio de, *História da América*, Liv. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1952

MELO, Luis Corrêa de, *Dicionário de autores paulistas*, Impr. dos irmãos Andrioli, 1954.

POMBO, Rocha. *Compêndio de História da América*. 2ª.ed, Rio de Janeiro:Benjamin de Aguilã, 1925.

Revista Cultura Política ano 2, nº14, abril de 1942.

SAMPAIO, Murilo, “O pensamento do Chefe da Nação em face da guerra”, *Revista Cultura Política* ano 2, nº14, abril de 1942

SILVA, Joaquim; *História da América*, 9ª edição, Cia Editora Nacional, São Paulo, s/data.

OLIVEIRA, Belfort de, “O Panamericanismo do Brasil”, *Revista Cultura Política* ano 2, nº14, abril de 1942

TRISTÃO, Ataíde de; “O Plano Cultural Interamericano”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XVI, outubro – dezembro, 1951, nº 44. URL: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B72AFA885-C7CC-4CCC-B35E D01193268597%7D n%C2%BA 44 V. 16.pdf>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Tamar Kalil de Campos; Fonseca, Selva Guimarães. Histórias do ensino de história da América (1850 – 1998), in: *Cultura Escolar Migrações e Cidadania Actas do VII CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). URL: http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo8/IH1993.pdf.

ABUD, Kátia; “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”; in: *O Saber Histórico na Sala de Aula*; Bittencourt, Circe (org.) 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Francisca Nogueira de, “Lições de História: as representações do império brasileiro sobre as repúblicas platinas nos livros didáticos do Imperial Colégio Pedro II”. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 4, p. 54- 63. 2003. URL: http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista3/revista_anphlac_3.pdf

BAGGIO, Kátia Gerab, “As interpretações brasileiras sobre a América Latina: breves reflexões”, in: *II Seminário Bienal – O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosur*, 1999. Santiago: MERCOSUR e UNESCO, 2001. p.17-21. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123129mo.pdf>.

BEIRED, José Luiz, “Os problemas do ensino de história da América”; in: *Seminário perspectiva do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “O Percurso Acidentado do Ensino de História da América”, in: *Educação na América Latina*, Bittencourt, Circe M. F.; Iokoi, Zilda M. G.(coords.), Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, São Paulo: EDUSP, 1996.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, Civilização e Trabalho. O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917 – 1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 4, p. 9 -15. 2003. URL: http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista3/revista_anphlac_3.pdf.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1993.

BLANCARTE, Roberto; *Cultura e Identidade Nacional*, México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BRITO, Silvia Helena de Andrade; “A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)”. URL: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html

BRUIT, Hector Hernan; *Bartolomé de Las Casas e simulação dos vencidos*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASANOVA, Pablo; Rosenmann, Marcos. *Democracia y Estado multiétnico em América Latina*. Cidade do México: UNAM, 1996.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Propaganda Política no Varguismo e Peronismo*. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1997

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

COSTA, Carina, *Vamos Brincar de Índio? - Práticas e representações sobre a temática indígena na escola*. Tese de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “Invenção da América” na Cultura Escolar*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1997

DUTRA, Eliana de Freitas; “Companhia Editora Nacional: Tradição Editorial e Cultura Nacional no Brasil dos anos 30”, in: *I Seminário Brasileiro de Livro e História Editorial*, 2004. URL: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianadutra.pdf>

ELIAS, Nobert; *O Processo Civilizador, Uma História dos Costumes*, Trad. Ru Jugmann, Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1994.

FAVRE, Henri. *El Indigenismo*. México: FCE, 1998.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1944- 1952*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1995.

GASPARELLO, Arlette Medeiros- Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. “Um Olhar sobre o Continente: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Congresso Internacional de História da América”. *Revista de Estudos Históricos*. n.20, 1997. URL: <http://cpdoc.fgv.br/revista/arq/223.pdf>.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bonfim, um “pensador da História” na República Velha. *Revista Brasileira História*. v.23, n.45, São Paulo, jul. 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/263/26304506.pdf>.

GRUZINSKI, Serge, *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

HALL, Stuart; “A Questão da Identidade Cultural”, Trad. Andréa B. M. Jacinto e Simone M. Frangella, in: *Textos Didáticos*, IFCH/UNICAMP, nº18, dez. de 1995

IOKOI, Zilda Márcia Gricóli. “Introdução”. in: *Educação na América Latina*, Bittencourt, Circe M. F.; Iokoi, Zilda M. G. (coords.), Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, São Paulo: EDUSP, 1996

KARNAL, Leandro. Um mundo as vésperas do colapso, *Revista História Viva*, São Paulo, ano V, n.48, p. 40 - 45, 2007

LANGER, Johnni. *Ruínas e Mitos: a arqueologia no Brasil Imperial*. Tese (doutorado) – Faculdade de História, UFPR, Curitiba, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2000

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

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”; in: *O Ensino de História e a Criação do Fato*; Pinsky, Jaime (org.) 9.ed. São Paulo: Contexto , 2001.

NETO, José Alves de Freitas, “O resgate da crônica, questões sobre etnia e a identidade da América hispânica do XIX”; in: *Idéias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, Ano 11, 2004.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso. “O projeto educacional do Estado Novo a partir da Revista Cultura e Política e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. URL: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/245LindamirCardoso.pdf>.

OLIVEIRA, Teresinha S. de; *Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas*. Tese de mestrado (UFRGS). Porto Alegre, 2001

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa; “O ensino de História da América como instrumento de construção da identidade nacional (1930 – 1950)”, *XII Encontro Nacional de História, ANPUH*. URL: <http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/ic/Thalita%20Maria%20Cristina%20Rosa%20Oliveira.pdf>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil; in: in: *O Ensino de História e a Criação do Fato*; Pinsky, Jaime (org.) 9.ed. São Paulo: Contexto , 2001

QUELUZ, Gilson; *Rocha Pombo: romantismo e utopias (1890 – 1905)*. Curitiba: Editora Aos Quatro Ventos, 1998.

RAZZINI, Márcia de Paula. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000

RIBEIRO, Halferd Carlos; *O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, Tese de mestrado, UNESP – Franca, 2007

SILVA, Vitória Rodrigues e; “O ensino de História da América no Brasil”, in *Diálogos*, v.8, no. 2, jul/dez 2004. URL: http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=180&path%5B%5D=pdf_158

SILVA, Marcos; Fonseca, Selva. Guimarães. *Ensinar História No Século XXI: em Busca do Tempo Entendido*. Campinas: Papyrus, 2007

SIMAN, Lara Mara de Castro, “Pintando o Descobrimento: o ensino de História e o imaginário do adolescente”, in: *Inaugurando a História e Construindo a Nação*. Lana Mara de Castro Siman e Thaís Nívia de Lima e Fonseca (org). Editora Autêntica Belo Horizonte , 2001.

SOUSA, Cláudia Moraes; “O lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto”; *Revista Histórica*, edição nº3, de julho de 2005. URL: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edição03/materia02>

SOUSA, Claudia Morais, “*Nenhum brasileiro sem escola*” – projeto de alfabetização e educação de adultos do Estado desenvolvimentista 1950/1963; FFLCH (tese de mestrado) USP, 1999.

TODOROV, Tzvetan; *A Conquista da América: a questão do outro*, 2ª. edição – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VECCHIA, Ariclê. O ensino Secundário no Século XIX: Instruindo as Elites; in: *História e memórias da educação no Brasil, vol.II: século XIX*; Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ZAMBONI, Ernesta. “Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica”. *Cadernos CEDES* .Campinas, vol. 23, no. 61, pp.367-377, dez.2003.